

KONFERENCA

Učitelj učitelju učitelj



ZBORNİK PRISPEVKOV

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Ljubljana, oktober 2019



KONFERENCA

Učitelj učitelju učitelj



ZBORNİK PRISPEVKOV

Uredila: Zala Mehonić

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Ljubljana, 3. – 5. 10. 2019

ZBORNİK PRISPEVKOV PREDSTAVLJENIH NA KONFERENCI UČITELJ UČITELJU UČITELJ

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, 3. – 5. 10. 2019

Uredniški odbor: izr. prof. dr. Vesna Štemberger, Zala Mehonič, Ana Kogovšek

Recenzenta: dr. Franc Krpač, dr. Alenka Rot Vrhovec

Jezikovni pregled: Ana Kogovšek, Anja Erlah, Tina Češek Grmek, Mateja Bojič

Izdala: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Za izdajatelja: izr. prof. dr. Janez Vogrinc, dekan

Oblikovanje naslovnice: Zala Mehonič

Priprava preloma: Zala Mehonič

Dosegljivo na: <https://www.pef.uni-lj.si/ucitelji.html>

© Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, 2019

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID=301943040

ISBN 978-961-253-247-5 (pdf)

UVODNE BESEDE

V času študija študentje pridobijo kompetence za samostojno poučevanje in delo v vzgojno-izobraževalnem procesu. Ko vstopijo v vsakdan šole, to znanje nadgradijo in ga poglobijo z izkušnjami iz prakse. Izkušnje prakse so, poleg ustreznega teoretičnega znanja, pridobljenega v času študija in po njem, zato nepogrešljive za kakovostno delo učiteljev. Tako za študente kot za učitelje z dolgoletno prakso so izmenjave znanj in izkušenj nekaj, kar bogati njihovo delo, ga nadgrajuje in prilagaja vsakodnevnim izzivom in vedno novim zahtevam, ki jih pred učitelje postavlja razvoj stroke.

Študenti se pogosto sprašujejo, kako naj svoje znanje prenesejo v prakso, izkušeni učitelji pa, ali je to, kar delajo v praksi tudi podprto s teorijo. Zato je ta vez med študenti tj. bodočimi učitelji in učitelji še toliko bolj pomembna. Izjemnega pomena je, da to vez ohranjamo in jo krepimo, saj en drugega učimo, bogatimo in si pomagamo pri utrjevanju naše pedagoške poti.

Na fakulteti se dnevno srečujemo s študenti, ki si želijo še več različnih kompetenc, več izkušenj, več izzivov in jih ni strah zagristi v nekaj popolnoma novega, neznanega. Prav tako pa poslušamo neprecenljive izkušnje učiteljev, ki po pedagoški poti stopajo že leto, dve, deset ali celo več in si želijo le-te podeliti tudi med ostale.

Vsa zgoraj navedena dejstva so pripomogla k temu, da se je začela snovati ideja o dogodku, na katerem bi učitelji lahko izmenjevali dragoceno kilometrino svojih izkušenj, ki so jo nabrali v času poučevanja. Zato je ideja o konferenci – izmenjevalnici primerov dobre prakse padla na plodna tla. Skupaj s študenti 3. in 4. letnika oddelka za razredni pouk smo tako pričeli z organizacijo konference, ki je v celoti namenjena predstavitvi izkušenj in primerov dobre prakse učiteljev. Ob konferenci izdajamo tudi zbornik, v katerem so zbrani predstavljeni prispevki z različnih področjih, ki so na šolskih tleh vedno bolj aktualni. Prispevki se dotikajo področij dela z otroki s posebnimi potrebami, dela v prvem razredu in kombiniranih oddelkih, dela predmetnega učitelja na razredni stopnji, dela s starši, dela moškega učitelja ter spodbujanja odgovornosti otrok. Vsi prispevki predstavljajo primere dobre prakse in so nastali na podlagi izkušenj dela učiteljev v povezavi s teoretičnimi izhodišči, ki jih mora učitelj pri svojem delu nenehno spremljati. Prispevki v zborniku ne predstavljajo novih znanstvenih spoznanj, pomenijo pa dober vpogled v delo učitelja in so zbir primerov dobre prakse, za katere verjamemo, da jih je v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu več, kot jih je predstavljenih v pričujočem zborniku.

Izr. prof. dr. Vesna Štemberger

PODROČJA PRISPEVKOV:

1. RAZRED: od strani 5 do 114

DELO S STARŠI: od strani 115 do 141

MOŠKI UČITELJ: od strani 142 do 160

PREDMETNI UČITELJ NA RAZREDNI STOPNJI:
od strani 161 do 186

SPODBUJANJE ODGOVORNOSTI: od strani 187 do 212

UČENCI S POSEBNIMI POTREBAMI: od strani 213 do 326

1. RAZRED

- | | |
|----|--|
| 7 | MREŽE TAKO IN DRUGAČE - PRIMER MEDPREDMETNEGA DNEVA DEJAVNOSTI
Bajželj Tanja, Golob Peterka Jerica, Movrin Ada |
| 11 | DELO PRI TUJEM JEZIKU V PRVEM RAZREDU – IGRIVO V SVET ANGLEŠČINE
Hočevar Jelovčan Dora |
| 15 | TIMSKO POUČEVANJE V 1. RAZREDU
Hrovat Miroslava |
| 19 | O PLASTIČNIH LONČKIH
Ilić Ana, Rednak Gradišek Mateja |
| 24 | SPROSTITVENA DEJAVNOST - TALNE IGRE
Ivanjko Maša |
| 29 | MAJHNA, A VELIKA ŠOLA - PODRUŽNIČNA ŠOLA
Jelen Nina |
| 35 | VESELA HIŠICA ČRK - PODPORA OPISMEMENJEVANJU V PODALJŠANEM BIVANJU V 1. RAZREDU
Kokalj Tjaša |
| 39 | ZAKAJ SE NE BI OTROCI IGRALI TUDI V 1. RAZREDU?
Kranjec Klopčič Karmen |
| 44 | PROTOKOLI UČENJA IN UČNI KANALI
Kravcar Mirjana |
| 49 | VZGOJITELJICA - MOJA VLOGA V TANDEMU
Lesar Breda |

53	JE PRVI RAZRED ŽE ČISTO PRAVA ŠOLA? Leskovar Janja
57	VODENJE PRVEGA RAZREDA IN PRIMERI DOBRE PRAKSE Mezek Saša
62	DELO V PRVEM RAZREDU; UČITELJICA - MOJA VLOGA V TANDEMU Modic Radislava
66	KOMBINIRANI POUK VČERAJ, DANES, JUTRI - STRNJEN PREGLED, TEORETSKA IZHODIŠČA IN USMERITVE Nolimal Fani
71	SUPER MOČ UČITELJA V PRVEM RAZREDU Peklar Špela
76	DELO PO KOTIČKIH V 1. RAZREDU Plut Katarina
80	DO BOLJ ODGOVORNEGA VEDENJA Z METODO EFT ALI TAPKANJEM Rebol Berta
87	ZAČETNI MESECI V PRVEM RAZREDU SO IZJEMNEGA POMENA Rošer Repas Marija
91	UČENJE BRANJA Z RAZUMEVANJEM V PRVEM IN DRUGEM RAZREDU Rovšek Darja
95	SPODBUJANJE DOBRIH MEDOSEBNIH ODNOSOV MED UČENCI V PRVEM RAZREDU Sovre Tjaša
98	POUČEVANJE V PRVEM RAZREDU OSNOVNE ŠOLE: SVOJEVRSTEN IZZIV IN POUČEVANJE PREKO RAZLIČNIH DIDAKTIČNIH IGER Šimnic Novak Urška
103	SPROTNO SPREMLJANJE POUKA Tamše Horvat Majda
107	GOZDOLJUB Trojar Kepic Maja
111	UČENJE IN (NE)BRANJE NAVODIL Zule Katja

Bajželj Tanja¹, Golob Peterka Jerica², Movrin Ada³



¹Osnovna šola Križe, Križe

²Osnovna šola dr. Antona Trstenjaka Negova, Spodnji Ivanci

³Študentka UL PEF, Ljubljana

tanja.bajzelj@gmail.com, jericag9@gmail.com

IZVLEČEK

Učence usposobiti za učenje učenja, da bodo znali razmišljati in bodo odrasli v odgovorne in sodelovalne člane družbe, je odgovornost šole današnjega časa. Učitelji bi morali zahtevam družbe po uporabnem in trajnem znanju, prilagoditi svoje poučevanje in učence (na)učiti povezovanja znanj tako vertikalno kot tudi horizontalno, saj bodo le tako uvideli smiselnost, uporabnost in življenjskost svojega znanja. Prav medpredmetna povezava je na svojevrsten način didaktični pristop, ki otroke pripravi na vseživljenjsko učenje.

Medpredmetne povezave povežejo več šolskih predmetov v aktiven projekt in ga tako približajo vsakodnevnim situacijam, s katerimi se srečujejo otroci. Za učinkovitost medpredmetnega povezovanja morajo biti v prvi vrsti dobro opredeljeni cilji predmetov oz. področij, kar zahteva dobro načrtovanje, pri izvedbi pa mora učitelj problem obravnavati čim bolj celostno. Na izvajanje medpredmetnih povezav vpliva predvsem motivacija in usposobljenost učiteljev za medpredmetno povezovanje, kajti učenci si želijo takega načina dela. Poleg tega pa predstavlja tudi prednost za učitelje, saj le-ti dobijo celosten vpogled v šolsko delo učencev in v njihov odnos do dela. Torej, bistvo je v mreženju in dobri organizaciji.

Ključne besede: *medpredmetno povezovanje, dan dejavnosti – tehniški dan, delo v skupini, sodelovalno učenje, samostojno delo.*

Uvod

Z medpredmetnimi povezavami smo se tri študentke izrednega študija na 2. stopnji študijske smeri Poučevanje na razredni stopnji, ki smo v splošnem učiteljice oz. pedagoginje, srečale pri predmetu Medpredmetno povezovanje, in sicer ko smo morale izvesti projektni dan. Medpredmetno povezovanje smo razumele kot dobro in pomembno sestavino učne priprave in vedele smo, da jo lahko izpeljemo v vsaki uri, vendar dan dejavnosti z medpredmetnimi povezavami ... s tem sva se predvsem dve srečali prvič.

Teoretična izhodišča

Odgovornost šole 21. stoletja, poudarja Širec s sodelavci (2011, str. 34), je učence usposobiti za učenje učenja, da bodo znali misliti in bodo odrasli v odgovorne in sodelovalne člane družbe. Učitelji bi morali zahtevam družbe po uporabnem in trajnem znanju prilagoditi svoje poučevanje in učence (na)učiti povezovanja znanj tako vertikalno kot tudi horizontalno, saj

bodo učenci le tako "uvideli smiselnost, uporabnost in življenjskost svojega znanja" (Perko, 2009, v Širec et al, 2011, str. 44). Medtem ko v praksi večkrat prihaja do ravno nasprotnega – V. Štemberger (2013) in B. Sicherl-Kafol (2013) izpostavljata faktografsko, netrajno znanje, obremenjenost učencev zaradi prevelike količine podatkov, nemotiviranost – je medpredmetno povezovanje ena izmed rešitev sodobne šole.

V. Štemberger (2013) za medpredmetne povezave povzame, da je to v svojem bistvu didaktični pristop, ki otroke pripravi na vseživljenjsko učenje, ki pa se od »tradicionalnih« 45-minutnih sekvenc poučevanja z učno vsebino pri posameznem predmetu loči v tem, da je določena vsebina ali problem obravnavan čim bolj celostno. Glavna naloga medpredmetnega povezovanja je po mnenju Perka (2009, 2009, v Širec et al, 2011, str. 44) »premagovanje ločnic med učnimi predmeti, zavestno vzpostavljanje zveze med sorodnimi učnimi vsebinami znotraj enega ali več predmetov, da bi dosegli čim bolj celostne izobraževalne učinke, ki bi učencem omogočili celostno razumevanje sveta.« Tako povezovanje pa »prinaša tudi vsebinsko racionalnost, ekonomičnost, boljšo učno uspešnost« (prav tam). Prednosti medpredmetnega povezovanja so po mnenju B. Sicherl-Kafol (2013, str. 114) v preseganju »opredelčkanega znanja, odkrivanju globljih odnosov med pojavi, večji kakovosti učenja, ekonomični izrabi učnega procesa, večjem zanimanju in motivaciji za učenje, samostojnem in dejavnem pridobivanju učnih izkušenj, uporabnosti znanja, trajnosti znanja, povezanosti znanja, kompleksnosti mišljenja, sodobni didaktični organizaciji pouka (timsko delo, projektno delo itd.).« Prav tako T. Hodnik Čadež (2013) vidi v medpredmetnem povezovanju povezavo z realnim življenjem, ta podobnost z življenjskimi situacijami pa na učence deluje motivacijsko in hkrati pri njih razvija ne le konceptualno povezovanje, ampak tudi generične vsebine, pomembne za življenje. Širec s sodelavci (2011) vidi v medpredmetnem povezovanju tudi prednosti za učitelje, saj le-ti dobijo »celosten vpogled v šolsko delo učencev in v njihov odnos do dela,« kar po mnenju avtorjev učiteljem olajša vrednotenje in ocenjevanje znanja (Širec et al, 2011, str. 55).

Jacobs (v Širec et al, 2011, str. 41) poudarja, da je »za uspešnost najpomembnejša dobra organizacija« medpredmetnega povezovanja. V. Štemberger (2013) v svoji raziskavi med učitelji in vzgojitelji (N = 250) iz vrtcev, osnovnih šol in gimnazij, v letih 2006 in 2007, ugotavlja, da jih večina medpredmetnega povezovanja ne načrtuje, ampak le-to »realizirajo spontano, ko se za to pokaže možnost.« V. Štemberger (prav tam) izpostavlja, da bi morale biti medpredmetne vsebine za bolj kakovostno izvajanje načrtovane že pred začetkom šolskega leta ter bi jih bilo treba izvajati dlje časa in ne le med posameznimi šolskimi urami. V raziskavi, narejeni na prej omenjenem vzorcu, B. Sicherl-Kafol (2013) ugotavlja, da na izvajanje medpredmetnih povezav vpliva predvsem motivacija in usposobljenost učiteljev za medpredmetno povezovanje, do neke mere pa tudi komunikacija in klima v instituciji (Sicherl-Kafol, 2013). V. Štemberger (2013) zaključí, da je treba več pozornosti nameniti vseživljenjskemu izobraževanju učiteljev o medpredmetnih povezavah.

Mreže tako in drugače – primer medpredmetnega dneva dejavnosti

Dan dejavnosti smo izvedle na majhni podeželski šoli, v 5. razredu, ki ga obiskuje 12 učencev. Z žrebom sličic so učenci oblikovali 4 skupine.

Na temo mreža smo pripravile 5 različnih postaj, ki so potekale tako v učilnici kot na prostem. Nekatere od njih so bile sestavljene iz več različnih aktivnosti, pri katerih so se učenci izmenjevali.

Učenci so zjutraj v razred vstopili skozi mrežo, razpeto na podboj vrat. Ker sva se dve učiteljici z učenci srečali prvič, smo se predstavili z igro Mreža prijateljstva.

Pri matematičnih vsebinah je prevladovala mreža kocke. Učencem smo predstavile in opisale mrežo kocke. Spoznali so, da kocko lahko razgrnemo na mrežo, ki je sestavljena iz 6 skladnih kvadratov, in jo lahko prikažemo na več načinov. Pri eni aktivnosti so morali učenci kocke iz papirja izstriči, tako da so dobili mrežo kocke. Razvijanje prostorskih predstav smo povezale z likovno dejavnostjo odtiskovanja ploskev kocke, tako da so dobljeni odtisi ploskev predstavljali eno od mogočih mrež kocke. Učenci so odtise izrezali in sami preverili ali so odtiskovali pravilno ali ne. Pri dveh aktivnostih sta mrežo predstavljali preproga in prt iz kvadratkov. Učenci so morali spretno (na več načinov) izračunati število kvadratkov, ki sestavljajo prt in ugotoviti, koliko enakih mrež kocke bi lahko izrezali iz dane preproge.

Pri gospodinjskih vsebinah so učenci pletli in tkali. Z izdelovanjem praktičnih izdelkov (kvačkana zapestnica, podstavek za vročo posodo, obesek za ključke) so razvijali ročne spretnosti, spoznavali razliko med tkanino in pletenino, v njihovih možganih pa so nastajale pojmovne mreže.

S pomočjo skice načrta šole in šolske okolice, opremljenega s koordinatno mrežo in legendo, so učenci reševali naloge, ki so preverjale znanje in razumevanje terenskega dela. Učenci so razvijali prostorske predstave in orientacijo v domači okolici ter tako temo mreže spoznali tudi z geografskega vidika.

Pri športu smo izvedle poligon s postajami, ki so vključevale različne mreže. Učenci so razvijali osnovne gibalne sposobnosti, izvajali naravne oblike gibanja in rokovali z različnimi športnimi pripomočki (žoge, loparji za badminton, perjanice).

Uro slovenščine smo znotraj našega medpredmetnega dne dejavnosti zastavile na način sodelovalnega učenja. Učenci prve skupine so v SSKJ poiskali različne pomene besede mreža ter besede s skupnim korenem. Druga skupina je brala neumetnostno besedilo o največji pajkovi mreži na svetu in rešila učni list z nalogami na več ravneh. Tretja skupina pa je oblikovala miselni vzorec – pojmovno mrežo o izvedenem dnevu. Vse tri skupine so na koncu ostalim predstavile svoje delo.

Preko kviza na medmrežju smo preverile, če so bili cilji, ki smo si jih zadale, doseženi – učenci so znali razložiti, kje vse srečujemo besedo mreža, kaj je mreža, katere vrste mrež poznamo in kako je mreža vsakodnevno vpletena v naše življenje.

Sklepne ugotovitve po izvedbi in izhodišča za nadaljnje izpeljave

Pri načrtovanju dneva dejavnosti smo želele izkoristiti vse prednosti medpredmetnega povezovanja in se z aktivnostmi čim bolj približati realnosti in vsakodnevnosti situacij, kar bi doprineslo k večji uporabnosti in trajnosti pridobljenega znanja.

Naše načrtovanje je bilo dolgotrajno in kompleksno, saj smo želele, da učenci dosežejo cilje šestih predmetnih področij. Uporabile smo oblike in metode dela, ki omogočajo samostojno raziskovanje in aktivno vključevanje vseh učencev v delo. Poleg načrtovanja nam je veliko časa vzela tudi priprava učil in učnih pripomočkov, ki so jih uporabljali učenci. Naša vloga na dan izvedbe je bila v podajanju navodil in usmerjanju učencev pri njihovem delu ter podpora pri reševanju morebitnih težav. Učenci so bili za delo zelo motivirani, predvsem zaradi drugačnega načina dela, ki so ga doživljali kot igro. Presenetilo nas je, da so med glavnim odmorom takoj po malici, prišli nazaj v učilnico in želeli nadaljevati z delom. Pokazale so se tudi določene težave, ki jih razredničarka pri svojih učencih prej ni opazila (npr. težave s prostorskimi predstavami pri sicer učno uspešnih učenkah). Načrtovale smo res veliko dejavnosti, zato nam je časa primanjkovalo, večkrat smo se tradicionalno želele omejiti na 45 minut. Pet šolskih ur je minilo, kot bi mignil. Po zaključku zadnje dejavnosti smo bili vsi zelo utrujeni.

Zanimivo bi bilo, če bi lahko kot medpredmetno povezovanje izvedle kar projektni teden (ali več zaporednih dni), v pripravo katerega bi vključile tudi učence. Izvedba tega dne in pozitivni odzivi učencev (npr. »Bilo je poučno, veliko sem se naučila. In še zabavno je bilo.«, »Super je bilo, da smo povezali več predmetov ... «) so nam dali zelo jasno sporočilo, da si učenci želijo drugačnih načinov dela, zato bi bilo smiselno tudi v redni pouk vključevati več sodelovalnega učenja ter netradicionalnih oblik in metod dela.

LITERATURA:

Hodnik Čadež, T. (2013). *Učitelj kot raziskovalec medpredmetnega povezovanja*. V Krek, J. et al. (ur.), *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli* (str. 131–149). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Sicherl-Kafol, B. (2008). *Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli*. Didakta, letnik XVIII/XIX (str. 7–9). Pridobljeno s: http://www.didakta.si/doc/revija_didakta_2008_november.pdf

Sicherl-Kafol, B. (2013). *Procesni in vsebinski vidiki medpredmetnega povezovanja*. V Krek, J. et al. (ur.), *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli* (str. 112–130). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Širec, A., Arzenšek, K., Deutsch, S., Košpenda, V., Kumer, V., Laco, J., Lamut, N., Lazar, J. (2011). *Medpredmetno povezovanje kot strategija za kakovostno učenje učencev v osnovni šoli*. Vodenje v vzgoji in izobraževanju, letnik 9, številka 1, str. 33–58. Kranj: Šola za ravnatelje.

Štemberger, V. (2013). *Načrtovanje in izvajanje medpredmetnih povezav*. V Krek, J. et al. (ur.), *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli* (str. 93–111). Ljubljana: Pedagoška fakulteta



Hočevar Jelovčan Dora

Osnovna šola Antona Tomaža Linharta, Radovljica

Dora.hocevar@gmail.com

IZVLEČEK

Učenje tujega jezika je v današnjem času prepoznano kot koristno in zaželeno. Učenci se pogosto s prvim tujim jezikom srečajo že v predšolskem obdobju, v 1. razredu osnovne šole pa je angleščina ponujena kot neobvezni izbirni predmet. Pri poučevanju upoštevamo učenčev celostni razvoj in ponudimo aktivnosti, s katerimi zajamemo vse učne stile. Pri zgodnjem uvajanju tujega jezika so uspešne aktivnosti, ki ponujajo sprejemanje jezika in odziv nanj. Tako uporabljamo akcijske pesmi, izštevance, ritmična besedila, slikovne kartice, ples, elemente ustvarjalnega giba, zgodbe, pravlјice, lutke in izdelujemo tehnične izdelke. Nekateri učenci imajo izraženo uvajalno »tiho dobo«, ko jezik najprej le sprejemajo in se sčasoma gibčno odzivajo nanj. Šele kasneje sledi govor v tujem jeziku. Glede na dosedanje izkušnje večina mlajših učencev hitro in neobremenjeno spontano prične s ponavljanjem slišane besedišča ter se vključi v pripravljene aktivnosti.

Ključne besede: *tuj jezik, raznovrstne aktivnosti, celostni razvoj.*

Uvod

11

Otroci se v današnjem času srečajo s tujim jezikom večinoma že v predšolskem obdobju. Starši pogosto ponudijo otrokom risanke v angleščini ali pa jim preko interneta predvajajo angleške otroške pesmi in pravlјice. Mnogo igrac je interaktivnih in zvočno posnetih v slovenskem in angleškem jeziku. Otroci se tako preko igre srečajo s tujim jezikom. Posamezni vrtci znotraj rednega programa izvajajo angleške urice. Do vstopa v šolo tako nekateri otroci že pridobijo nekaj predznanja, drugi pa se s prvim tujim jezikom prvič srečajo v šoli.

Značilnosti mlajših učencev

Svet okoli sebe učenci zaznavajo z vsemi čutili. Njihova pozornost je še kratkotrajna, zato je pri načrtovanju pouka dobro izbrati več krajših in smiselno prepletajočih se dejavnosti. Pri načrtovanju učitelj upošteva vse učne stile. DePorter in Hernacki (1996) izpostavita, da se nekateri najlažje učijo z vidnim zaznavnim sistemom, zopet drugi s slušnim zaznavnim sistemom. Tretja skupina so tisti, ki si najlažje zapomnijo novo učno snov ob telesni aktivnosti. Seliškar (1995) navaja, da znanje pridobimo hitreje, če se učimo z veseljem. Tako pridobljeno znanje je tudi trajnejše.

Lutke, likovno ustvarjanje in tehnični izdelki

Majaron (2008) meni, da je lutka prijetnejši sogovornik od učiteljeve avtoritete. H. Korošec (2003) je mnenja, da je lutka čarobna stvar, za katero se učenec lahko skrije. J. Zupančič (2002)

izpostavi, da je tako lahko lutka tista, ki se moti in izraža želje, ki jih učenec sicer ne bi izpostavil. V dosedanjih raziskavah so se za uspešne pokazale tudi aktivnosti, ki vsebujejo barvanje, rezanje in lepljenje (Brumen, 2003).

Primeri dejavnosti

Razredna lutka

Ob začetku šolskega leta nas je obiskala lutka Suzy. Tudi sama je postala šolarka. Učenci so hitro ugotovili, da nima rumene rutice in da je njena šolska torba prazna. Tako so ji izdelali zvezke, knjige in ravnila. Prinašali so ji svoje porabljene radirke in preveč ošiljene barvice ter ji tako priskrbeli vse, kar bi lahko potrebovala za šolsko delo. Suzy je po svoji naravi zvedava deklica in razume le angleško. Učenci so sklenili, da se bodo potrudili naučiti kakšno besedo, da jih bo razumela, v zameno pa bodo tudi njo naučili katero slovensko besedo. Suzy nas je tako redno obiskovala skozi celo šolsko leto in občasno pripeljala s seboj tudi prijatelje.

Prstne lutke

Učenci so si po vzoru predloge iz papirja izdelali prstne lutke družine. Ob pesmi *The Finger Family* so pripevali in ob omembi družinskega člana pomigali z ustreznim prstom.

Lutke na palčki

Iz lego kock so učenci sestavili most na zeleni podlagi. Pod most smo postavili trola, na breg pa tri kozličke. Medtem ko sem pripovedovala zgodbo *The Three Billy Goats Gruff*, sem zgodbo prikazala z lutkami na palčki. Ob ponovnem poslušanju zgodbe so učenci samostojno odigrali lutkovno predstavo.

Telesne lutke

Učenci so obrisali sošolca, ki se je ulegel na velik list papirja. Svoj obris so nato izstrigli in ga postavili predse. S telesno lutko so kazali dele telesa (*This is me*) in z gibom pokazali na zapeti del telesa v pesmi *Head, Shoulders, Knees and Toes*.

Origami

Ob opazovanju in sledenju navodil so učenci iz papirja izdelali žabice različnih velikosti. Izstrigli in prilepili so dodatke in tako naredili žabjo družino. Zaigrali so zgodbo *The frog family*.

Popoln telesni odziv (TPR)

Pri spoznavanju novega jezika je povsem običajno, da najprej poslušamo glasove in opazujemo okoliščine, v katerih so nove besede predstavljene. N. Seliškar (1995) pravi, da metoda popolnega telesnega odziva razvija poslušanje. Učenci to, kar vidijo, postavijo v kontekst in podprejo s fizičnimi aktivnostmi. Brewster, Ellis, in Girard (2002) navajajo, da bodo nekateri učenci sčasoma sposobni prevzeti vlogo učitelja in podati navodila sošolcem. Akcijske igre, pesmi in zgodbe so komponente metode popolnega telesnega odziva.

Glasba

Dokazano je, da ima glasba pozitivno vlogo pri spodbujanju skladnega in uravnoveženega razvoja. Učenec aktivno sodeluje v dejavnostih petja, poslušanja in igranja na instrumente (Borota, 2006).

Pesmi, ritmična besedila

Ker je pomembna rutina, smo vsako uro začeli s pesmijo "*Hello, how are you? I'm happy/sad/angry ... thank you*". Ob slovesu smo ob gibalni ponazoritvi zapeli pesem "*Goodbye to you, goodbye, I'll see you again*." Uporabljali smo veliko pesmi, rim, izštevank, ritmičnih besedil, bansov (gibalnih iger s petjem) in z gibi rok, ponazorjenih pesmi v rimah (*Hand rhymes*).

Inštrumenti

What's the weather like today? Učence sem razdelila v dve skupini. Prva skupina je igrala na inštrumente. Glede na zvočnost glasbila so učenci izbrali tista, ki so predstavljala določeno vremensko stanje. Druga skupina je izvajala gibanja (ob dežju so se skrili pod mizo ipd.).

Ples in ustvarjalni gib

Ples pozitivno vpliva na otrokovo samopodobo in odnose v skupini, spodbuja razvoj koordinacije, orientacijo v prostoru in času, ravnotežje, gibljivost, hitrost, vzdržljivost ter natančnost (Geršak, 2006). S pomočjo glasbe in drugih izraznih sredstev učenec raziskuje lastno gibanje, razvija telesne spretnosti, domišljijo ter povečuje kreativnost (Kroflič, 1999).

Ples

Ob poslušanju in prepevanju smo po metodi opazovanja in ponovitve zaplesali *The Hokey Cokey song*.

Ustvarjalni gib

Učenci so si izmislili ponazoritev za sadje z uporabo celega telesa. Gibe smo izvajali ob petju pesmi *It's yummy to my tummy*.

Zgodbe in pravljice

Od nekdaj so starši in stari starši otrokom pripovedovali zgodbe in pravljice. Z uporabo preprostih avtentičnih besedil učencem ponudimo bogatejša besedišča, katerega razumejo s pomočjo sklepanja, poslušanja intonacije izgovarjave in opazovanja ilustracij. S tem uresničujemo splošne cilje učenja tujega jezika, in sicer učenci pridobivajo senzibilizacijo za jezike in razvijajo svoje sprejemniške zmožnosti (UN, TJ 1., 2013). Tako spoznajo, da čeprav ne razumejo še vseh besed, prepoznajo glavne osebe in dogodke ter razumejo bistvo zgodbe.

LITERATURA:

Brewster, J. Ellis, G. in Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide (New Edition)*. England: Penguin English.

Borota, B. (2006). Otrok, glasba in učno okolje. V: *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*. Pridobljeno S: http://www.kulturnibazar.si/data/upload/Otrok_v_svetu_glasbe_plesa_in_lutk.pdf

DePorter, B., Hernacki, M. (1996). *Kvantno učenje*. Ljubljana: Glotta Nova.

Geršak, V. (2006). Plesno-gibalna ustvarjalnost V: *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*. Pridobljeno S: http://www.kulturnibazar.si/data/upload/Otrok_v_svetu_glasbe_plesa_in_lutk.pdf

Korošec, H. (2003). *Lutke in gledališka igra kot oblika simbolne igre*. Sodobna pedagogika 2, str. 190–205.

Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Majaron, E. (2008). *Ko priskoči lutka ...* (Drugačen pouk angleščine). Mozaik, št. 16, str. 14.

Marentič-Požarnik, B. (1995). *Izziv raznolikosti*. Nova Gorica: Educa.

Seliškar, N. (1995). *Igramo se in učimo – zgodnje učenje tujega jezika*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport.

Učni načrt, program osnovna šola. Tuj jezik v 1. razredu, neobvezni izbirni predmet (2013). Pridobljeno S: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_razsirjeni/TJ_prvi_razred_izbirni_neobvezni.pdf

Zupančič, J. (2002). *Kako do boljšega znanja* (Lutka pri pouku). Katarina, september/oktober, str. 30, 31.



Hrovat Miroslava

Osnovna šola Dolenjske Toplice, Dolenjske Toplice

miroslava.hrovat@os-dt.si

IZVLEČEK

»Timsko poučevanje je tisto dogajanje v razredu, ko se najmanj dve osebi s pedagoškimi nameni hkrati usmerja na iste učence v okviru posameznega učnega predmeta«. (Polak, 2001, str. 9). Osnova za dobro timsko delo so skupni cilji in pozitivna naravnost članov tima. Za timsko delo morajo biti posamezniki osebno pripravljeni. Članice tima smo si zastavile skupne cilje in postavile jasna pravila. Skupaj smo načrtovale delo. Delo v razredu sva si razdelili. Najino poučevanje je bilo prepleteno. Vzgojiteljica je bila en teden prisotna prvi dve uri pouka, drugi teden pa zadnji dve. Če je bila zjutraj, je ona začnjala s poučevanjem, jaz sem se po potrebi vključila, pomagala. Če je prišla vzgojiteljica zadnji dve uri, so bili učenci po navadi že po kotičkih in se je vključila v njihovo delo. Učenci sčasoma niso več opazili njenih prihodov in odhodov. Z vzgojiteljico sva morali imeti razvite določene spretnosti, če sva hoteli dobro sodelovati. Potrebna je konstruktivna kritičnost, prilagajanje, upoštevanje skupnih dogovorov, znati sva morali zastopati lastno mnenje, aktivno spremljati dogajanje in vskočiti, kadar je bilo potrebno. Vsakodnevno sva evalvirali najino delo in načrtovali za naprej. Timsko delo in poučevanje v 1. razredu je zahtevno in širi obzorje.

15

Ključne besede: *timsko poučevanje, sodelovanje, načrtovanje.*

Timsko delo učiteljev je oblika aktivnosti, ki jo opravlja skupina (dva ali več, do 6) pedagoških strokovnjakov na podlagi neposrednega in enakovrednega sodelovanja ter smeri doseganja skupnih ciljev. V najbolj zahtevni obliki se kaže kot timsko poučevanje v istem oddelku (Polak, 2001).

Timsko poučevanje se od timskega dela razlikuje predvsem zaradi neposredne pedagoške vloge. Johnson in Lobb sta oblikovala definicijo za timsko poučevanje: »Timsko poučevanje je tisto dogajanje v razredu, kadar se dve osebi (tandem) ali več oseb (tim) s pedagoškimi nameni, hkrati usmerjata na iste učence v okviru posameznega učnega predmeta ali kombinacije predmetov« (v Polak, 2001, str. 9).

Sama sem se s timskim delom srečala, ko se je začela uvajati devetletka. Tim učiteljice in vzgojiteljice je določila ravnateljica. Izkušenj s timskim delom nisem imela, kaj šele s timskim poučevanjem. Konkretna izkušnja, ki je bila dobra, me je prepričala, da je to dobra oblika dela.

Timsko smo pripravile letni delovni načrt za vsak predmet posebej, opisnike in kriterije ocenjevanja. To smo naredile tako, da smo k določenemu standardu znanja iz letnega delovnega načrta poiskale tiste cilje, ki jih je ta standard obsegal. Za določen standard smo

potem opredelile kriterije ocenjevanja, potem pa še opisne ocene. Morale smo se naučiti tudi timsko načrtovati in poučevati.

Osnova za dobro timsko delo so skupni cilji in pozitivna naravnost članov tima. Vse to smo članice tima imele. Cilji, ki smo jih oblikovale, so morali biti skladni z učno-izobraževalnimi cilji, ki so vsebovani v učnih načrtih in s potrebami otrok. Delo v timu poveča učinkovitost pedagoškega dela, poveča osebni in strokovni razvoj članov tima in občutek pripadnosti (Polak, 2001). To se je tudi v našem primeru izkazalo za resnično.

Za timsko delo morajo biti posamezniki osebno pripravljeni. Negativna pričakovanja, bojzani, dileme ali celo predsodki so lahko negativni vplivi na odločitev za delo v timu. Čeprav sem o takem načinu dela vedela bolj malo, me je prepričalo navdušenje sodelavk. Vzgojiteljico, ki je delala skupaj z mano v razredu, sem med pripravo na devetletko bolje spoznala. Obe sva veselo pričakovali začetek šolskega leta.

Zastavili smo si skupne cilje, članice tima smo jasno postavile pravila. V skupnem timu smo bile dve učiteljici in dve vzgojiteljici. Skupaj smo načrtovale delo, pisale priprave, pripravljale didaktičen material, veliko pa smo ga naredile tudi same. Za konkretno izvedbo dejavnosti v razredu sva se potem dogovorili še skupaj z vzgojiteljico. Kot razrednik sem bila vodja tima.

Kako je potekalo delo v razredu? Delo v razredu sva si razdelili. Vsaka je vodila nekaj dejavnosti, po navadi si je vsaka izbrala svoja močna področja. Dogovor med nama je bil, da lahko kadarkoli med izvajanjem naloge z učenci druga vskoči in doda misel, idejo, če se ji je porodila. Tako je bilo najino poučevanje prepleteno. Nisva si razdelili predmetov, na primer vzgojiteljica bi poučevala šport, umetnost in glasbo, jaz pa vse ostale. Dejavnosti v razredu sva prilagajali učencem in nalogam, ki so jih morali narediti po kotičkih. Včasih so bile naloge v dveh kotičkih, včasih samo v enem, zelo pogosto pa v treh kotičkih. Na začetku sva druga drugi zelo podrobno opisovali, kako bo katera izvedla dejavnost. Kasneje pa nisva več potrebovali tako natančne razlage. Dogovorili sva se samo, kateri predmet bo katera izvedla in nič več kako. Tako je na primer vzgojiteljica začela izvajati matematiko s konkretnim materialom v krogu. Učenci so aktivno sodelovali pri tem. Če sem začutila, da bi še sama kaj dodala ali pa mogoče razložila temo še na drugačen način, sem se vključila in nadaljevala tam, kjer je vzgojiteljica nehala, potem pa je spet vodenje prevzela vzgojiteljica in tako se je najino delo prepletalo tiste ure pouka, ko sva bili obe prisotni. Pogosto sva dejstvo, da sva bili obe v razredu izkoristili za to, da je ena od naju učencem v kotičkih ponovno razložila snov na drugačen način, predvsem učno šibkejšim učencem. Tako je lahko potem ena od naju poskrbela za dodatno zaposlitev, ko so učenci končali naloge v vseh kotičkih. Vzgojiteljica je bila en teden prisotna prvi dve uri pouka, drugi teden pa zadnji dve. Če je bila zjutraj, je ona začinjala s poučevanjem, jaz pa sem se vključila, če sem začutila, da potrebuje pomoč, pomagala sem učencem pri nalogah, razdelila liste in asistirala. Če pa je prišla vzgojiteljica zadnji dve uri, so bili učenci po navadi že po kotičkih. Vključila se je v njihovo delo in pomagala, če je bilo potrebno. Učenci sčasoma niso več opazili, kdaj vzgojiteljica pride in kdaj gre. Pozdravili so jo in nadaljevali z delom.

Komunikacija med nama je bila dobra. Tako sva se navadili druga na drugo, da sva nehote dopolnjevali druga drugo. Tudi učenci niso delali razlik med nama, imeli so naju za enakovredni in tako sva tudi delovali. Učenci so si bili sposobni zapomniti navodila za delo v treh koticah in med delom niso hodili spraševati, kaj naprej. Hitro so se navadili označiti svoje ime v kotičku, ko so nalogo naredili. Vsak dan smo imeli skupno evalvacijo o tem, kaj smo se naučili, kje smo imeli težave in podobno. Pri dajanju navodil za delo se mi zdi pomembno, da preden začnejo učenci z delom, še enkrat vprašamo posameznega učenca, kaj mora narediti. Tako vidimo, ali je razumel navodila.

Komunikacija v timu je lahko verbalna ali neverbalna in je osnovna vez med člani tima. V razredu je neverbalna komunikacija primernejša za sporazumevanje med člani tima, verbalna pa je namenjena predvsem učencem. Z neverbalno komunikacijo v timu izražamo svoja čustva, stališča, svoje lastnosti, zamenjamo, dopolnimo ali poudarimo verbalno sporočilo. Lahko je konstruktivna in gradi odnose, lahko pa je destruktivna in odnose v timu ruši. Dobra komunikacija je osnova za učinkovito delo tima. Odgovornost za dobro komunikacijo nosi vsak član tima, zato je potrebno, da se vsi člani strinjajo o tem, kakšna sploh je dobra komunikacija (Polak, 2001).

Pravila so v timskem delu zelo pomembna in potrebna za učinkovito delo. Ne morejo biti določena s strani vodstva. Oblikovana morajo biti z upoštevanjem vseh članov, če naj usmerjajo in uravnavajo delo članov tima. Proces oblikovanja pravil timskega dela je za posamezne člane tima in za tim v celoti dolgoročno gledano zelo koristna izkušnja. Njen cilj je oblikovati interna pravila vedenja v timu. Pravila timskega dela lahko tim sprejme kot veljavna in pričakovana le ob popolnem soglasju vseh, ki ga sestavljajo. (Polak, 2001). Tudi v našem primeru smo določile pravila širšega tima 1. razredov in potem še ožjega tima učiteljice in vzgojiteljice skupaj v razredu.

V timu imajo člani različne vloge. Katero vlogo bo posamezen član tima prevzel, je odvisno od samoanalize njegovih močnih in šibkih področij. Uravnoteženost med različnimi močnimi in šibkimi področji članov v timu prispeva k občutku čustvene sprejetosti. (Polak, 2001). Tudi midve z vzgojiteljico sva upoštevali svoja močna in šibka področja, ko sva se dogovarjali, kako bova kakšno temo obdelali.

Za delo sva morali imeti razvite določene spretnosti, če sva hoteli dobro sodelovati. Zagotovo je bila potrebna konstruktivna kritičnost, prilagajanje, upoštevanje skupnih dogovorov, znati sva morali zastopati lastno mnenje, aktivno spremljati dogajanje in vskočiti, ko je bilo potrebno. Vsakodnevno sva evalvirali najino delo in ga načrtovali za naprej.

Če želimo dobro delati v timu, potem moramo o timskem delu nekaj vedeti, znati moramo biti član tima. Čutiti moramo pripadnost timu. Delo v timu nam mora omogočiti osebnostni in strokovni razvoj. V timu so vsi člani enakovredni. Skupni cilji morajo biti pozitivno naravnani, pozitivno oblikovani, časovno opredeljeni in opredeljeni s kriteriji za uspešno izvedbo. Med člani tima je pomembno zaupanje, soodgovornost in delitev dela. Pri timskem delu se morajo

prepletati timsko načrtovanje, izvajanje in evalvacija. Evalvacija je pomembna. Nujno je potrebno sklicati srečanje za evalvacijo, na katero morajo priti člani pripravljeni (Polak, 2001).

Učitelji imamo do timskega dela različna stališča, tako pozitivna kot negativna. Sama imam v glavnem pozitivna. Delo v timu ima absolutne prednosti, hitrejše in boljše se lahko opravijo naloge. Moraš biti vesten in zaupanja vreden član tima, držati se moraš dogovorov, časovnih rokov, opraviti svoj del naloge, sicer izgubiš zaupanje ostalih članov tima. Zaupanje v člane tima je namreč nujna pozitivna soodvisnost.

Z vzgojiteljico v razredu sva bili tim, zato sva timsko poučevali v razredu. Skupaj smo pa timsko načrtovali pedagoško delo v timu 1. razreda, ki je štel štiri člane. Enkrat tedensko smo timsko načrtovale, napisale priprave in se dogovorile o izvedbi. Naredile smo vsebinski in organizacijski načrt. Potem sva se pa z vzgojiteljico dogovorili še za konkretne dejavnosti, katera jih bo izvedla in kako.

Timsko delo učiteljice in vzgojiteljice se mi zdi nujno potrebno za dobro timsko poučevanje v prvem razredu. Vsake tri leta se vrnem v prvi razred in dobim za tim vzgojiteljico, ki jo poznam samo na videz (srečevanje na hodnikih), kakšna je osebnostno in strokovno pa spoznam tekom šolskega leta. Vzgojiteljica je dve leti v šoli, potem se vrne nazaj v vrtec. To se mi zdi izredno pomembno, saj je vloga vzgojiteljice v šoli med drugim tudi ta, da nas učitelje, ki smo storilnostno naravnani, upočasni. Naučijo nas, da moramo dati otrokom dovolj časa, da kakšen dan pač nima smisla vztrajati pri dejavnosti, če učenci niso zbrani. Naučijo nas veliko gibalnih iger za razbijanje monotonega šolskega dela. Naučila sem se tudi, da mora otrok razmisliti o storjeni napaki in se potem pogovoriti z učiteljico kako bo naslednjič naredil drugače, boljše, kako bo napako popravil. Naučile so me delati s šestletniki, ki so drugačni in potrebujejo drugačne pristope in oblike ter metode dela.

LITERATURA:

Polak, A. (2001). *Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela. Priročnik za timsko delo v šoli*. Tempus Respect. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.



Ilić Ana, Rednak Gradišek Mateja

Osnovna šola Mirana Jarca, Ljubljana

ilic.ana13@gmail.com, Mateha.rednak.gradisek@gmail.com

IZVLEČEK

Na osnovni šoli Mirana Jarca v Ljubljani močno spodbujamo odgovorno vedenje do narave in okolja, v katerem bivamo. V ta namen organiziramo različne aktivnosti, s katerimi učenci sami odkrivajo pretirano rabo plastičnih izdelkov in vpliv odpadne plastike na okolje. Z objavami na panojih na šolskih hodnikih, šolski spletni strani in s spletnimi anketami ekološko osveščamo ter spodbujamo učence k ekološkemu ravnanju. V članku so predstavljeni primeri medpredmetnega in medgeneracijskega sodelovanja za učence od prvega do petega razreda. Učenci so ob različnih aktivnostih razmišljali o nesmiselnosti in pretirani uporabi plastičnih lončkov za enkratno uporabo. Učenci so bili ustvarjalni, izvirni in željni spremembe na bolje. Pokazalo se je, da so postali učenci, vključeni v zapisane dejavnosti, opazno pozornejši na ekološke probleme od vrstnikov in potrdili trditev »Življenje in bivanje v večji skupini otrok je veliko lažje, če vsak opravi svoje delo.«

Ključne besede: *odgovornost do naravnega okolja, učenje odgovornosti, plastični lončki.*

Uvod

Odgovornost je beseda, ki jo odrasli pogosto uporabljamo. Zlahka se jo izreče, veliko težje pa jo je prikazati s svojimi dejanji. Odgovornost pomeni, da smo sposobni odgovoriti na vsakodnevne težave, da znamo poskrbeti za svoje stvari, vedenje in za ljudi okoli nas (Prgič, 2015). Ljudje se pogovarjamo, usklajujemo stališča in iščemo ustrezne rešitve, kar je osnova za ustvarjalno delo in medsebojno sodelovanje v katerikoli skupnosti (Ščuka, 2012). Kot navaja Šuštar (1995), odgovornost pomeni zavestno življenjsko držo, v kateri pokažemo svojo zrelost kot oseba in kot družbeno in dialogično bitje, ki zna poslušati, razumeti, odgovoriti in se zaveda svojih dolžnosti. Pri učencih spodbujamo odgovornost tako, da smo kot učitelj dober zgled, hkrati pa zastavimo jasna pričakovanja (Spellings, 2005). Seveda imamo lažjo nalogo, če nam pri tem pomagajo tudi starši.

Učni načrti vključujejo okoljsko vzgojo, še posebej učni načrti za spoznavanje okolja, naravoslovje in tehniko, družbo, pa tudi za angleščino v 1., 2. in 3. razredu. Od posameznega učitelja pa je odvisno, kako uspešno bo okoljsko vzgojo vertikalno in horizontalno povezoval in načrtoval sistematično in nepretrgoma tekom celotnega osnovnošolskega izobraževanja. Že v zgodnjem izobraževalnem obdobju moramo načrtovati dejavnosti za razvijanje ekološke zavesti učencev. Le-te moramo načrtovati tako, da se bodo učenci zavedali lastne odgovornosti, pridobili ekološke izkušnje, na katere se bodo čustveno odzvali, jih uzavestili in ponotranjili ter postopoma razvili svojo ekološko zavest.

Iz teorije v prakso

Na šoli smo v zadnjem letu pri mnogih učencih opazili manj osvežčenega, odgovornega in ekološkega vedenja kot v preteklih letih, čeprav so bile ekološke vsebine v zadnjem letu še pogostejše na panojih in šolski spletni strani kakor v preteklih letih. Tudi poraba potrošnega materiala na naši šoli je v strmem porastu. Porabimo več brisačk, kot smo jih nekaj let nazaj, porabimo več prtičkov, več mila in mnogo več plastičnih lončkov. Na naši šoli se plastični lončki sicer pojavijo samo pri kosilu. V plastične lončke si učenci in učenke naližejo vodo ali sok za redčenje. Pogosto smo opazili, da učenci plastični lonček vzamejo, a ga nato ne porabijo za pitje vode, temveč za igro. Kozarec vzamejo kar zaradi navade in nanj kmalu pozabijo, ga vrtijo po rokah, dokler ne počni, nato ga odvržejo v najbližji koš.

Odločili sva se, da zmanjšava oziroma popolnoma ustaviva pretirano in neodgovorno porabo plastičnih lončkov na naši šoli. Ker je predlog kar pogumen, sva k načrtovanju poti do končnega cilja povabili tudi učence.

Pogosto učitelji in starši otrokom svetujemo in predlagamo ter nato pričakujemo, da bodo otroci naše predloge sprejeli. Tokrat sva se odločili, da poskusiva drugače. Spodbudili sva učence, da so sami oblikovali predloge odgovornega ravnanja s plastičnimi lončki. O plastiki smo skupaj z učenci pri učnih urah razmišljali, učenci so naštevali izdelke iz plastike, ki jih imajo doma, opisovali so svoje nakupovalne navade, ogledali smo si plastični odpad tričlanske družine ob koncu dneva in tedna, preverili smo šolski ekološki otok, izračunali smo, s koliko črnimi vrečami vsak dan napolnimo šolski kontejner in izračunali smo, koliko plastičnih lončkov na šoli porabimo v enem šolskem letu. Številke so presenetile tudi učence. V tem času smo na šolskih panojih in šolski spletni strani razstavili mnogo ekoloških opozoril in besedil o plastiki.

Primer 1: Plakati s šolskih panojev

PLASTIČNE VREČKE SO VELIK OKOLJSKI PROBLEM.

DEJSTVA:

- Vsako leto pogine več kot milijarda živali, ki vrečke zamenjajo za hrano ali pa se vanje zapletejo.
- Plastične vrečke se nikoli ne razgradijo, ampak samo razpadejo na vedno manjše koščke.
- Razpadna doba plastičnih vrečk je od 500 do 1000 let.
- Večina vrečk ne pride do smetišča, temveč končajo na ograjah, drevesih, v grlih ptic, na bregovih potokov in rek.
- Sredozemsko morje je praktično gosta plastična juha.

ZAMENJAJMO
PLASTIČNE VREČKE
Z MANJ ŠKODLJIVIMI,
RECIMO Z VREČKAMI
IZ BLAGA!

ČE ŽE UPORABIŠ
PLASTIČNO VREČKO, JO
UPORABI VEČKRAT.

PO UPORABI JO ODVRZI
MED PLASTIČNE ODPADKE.

Primer 2: Poziv na šolski spletni strani

OJOJ, PLASTIKA!

Plastika je nekoč veljala za izjemen material. Danes ji lahko rečemo kar ekološka katastrofa. Tudi na naši šoli z njo še vedno ne ravnamo tako, kot bi morali. Preveč plastike konča v črnih vrečah, smeti v teh vrečah odpeljejo naravnost na smetišče in plastika tam propada več 100 let. Pa tako malo volje je potrebno imeti in vsak lahko vsak dan in na vsakem koraku ravnamo pametno, osveščeno in ekološko. Zares zadnji čas je, da spremenimo napačne navade. Sprašujem vsakega, kaj pa ti misliš o plastičnih lončkih pri kosilu. Res ne gre brez njih? Bi jih lahko s čim nadomestili? Predlagaj in povej!

Primeri medpredmetnega in medgeneracijskega sodelovanja

Predstavlja primere medpredmetnega in medgeneracijskega načrtovanja dejavnosti za razvijanje ekološke zavesti učencev na razredni stopnji. V vseh razredih je bil v ospredju problem plastike, ki smo jo označili za ekološko katastrofo.

1. V prvih razredih smo pri angleščini spoznali različne morske živali in raziskovali nevarnosti, s katerimi se soočajo. Še posebej smo se osredotočili na želve. Z učenci smo izdelali želve iz odpadnega materiala, nato pa so v sodelovanju s petimi razredi, s katerimi smo predhodno pri angleščini prav tako raziskovali o nevarnostih, s katerimi se srečujejo morske želve, izdelali plakat, ki je vseboval izdelane želve prvih razredov, učenci petih razredov pa so zapisali bistvene informacije v angleščini in slovenščini.
2. V drugih razredih smo se pri angleščini pogovarjali o skrbi za naše zdravje, kamor smo vključili tudi prehrano. Ko smo usvojili besedišče, povezano s hrano in pijačo, smo preko pravljičice Charlie and Lola: Look after your planet spoznavali pravilno ravnanje z odpadki, še posebej smo se posvetili plastiki. Sledil je pogovor o šolski prehrani in razmislek o tem, kako je hrana zapakirana. Oblikovali smo skupino hrane, ki vsebuje plastiko, nato pa oblikovali tedenski jedilnik dopoldanskih malic, ki ne vsebuje plastike. Njihove ideje si je ogledala tudi vodja šolske prehrane.
3. V tretjem razredu so učenci zapisali, kaj mislijo o plastičnih lončkih na šoli.

Plastičnih lončkov ne bi smeli uporabljati.

Plastičnih lončkov ne potrebuješ, ker imaš svoj bidon.

Plastični lončki se nikoli ne razgradijo.

Mislim, da so popolnoma nekoristni in še škodujejo naravi. Poberimo jih s sveta!

Plastični lončki onesnažujejo okolje.

Izračunal sem, da jih v šolskem letu na šoli porabimo 65.100. Ne bi jih dovolil.

Ne vem, zakaj jih sploh imamo in zakaj jih nekateri uporabljajo.

So zelo nepotrebni!

Misliva, da jih je potrebno odstraniti z vseh šol po Sloveniji.

Plastični lončki so nečloveški.

4. V četrtyh razredih smo najprej raziskovali, kako se trudijo z odpravo plastike v Veliki Britaniji, nato pa so z izrazi za hrano, ki je zapakirana v plastiko, oblikovali pesem na znano melodijo (melodija pesmi Head, shoulders, knees and toes), ki govori o pravilnem ravnanju s plastiko in nevarnosti le-te. Izdelali so lutke ter pesem uprizorili. Učenci so izrazili željo, da bi naslednje šolsko leto začeli »eko« in bi na hodnikih šole peli pesem ter ostale učence opominjali na ustrezno ravnanje z odpadki.
5. V petih razredih so učenci razmišljali o uporabi plastičnih lončkov na šoli in pri tem raziskovali mnjenja in ideje svojih staršev. Ideje so strnili v verze in oblikovali pesmi. Pri likovni umetnosti so izdelali morske živali, v katere so nalepili različne plastične delčke, s katerimi so želeli opozoriti na nevarnost plastike v morjih in oceanih. Pri matematiki so izračunali, koliko plastičnih lončkov porabi naša šola pri kosilu v enem šolskem letu. Nad številom so bili zgroženi, zato so z njim seznanjali tudi ostale.

Vse izdelke smo razstavili na šolskih panojih z namenom, da bi osveščali ostale.

Šolska zbornica

O plastiki bomo razmišljali tudi v šolski zbornici. Želiva jo očistiti plastičnih lončkov. Spodbudili bova zaposlene, da si prinesejo svoj lonček in le-tega uporabljajo tudi v kavnem aparatu. Jeseni bova učence razveselili tudi s fotografijo učiteljev, ki ne uporabljajo plastičnih lončkov.

Zaključek

Učenci, ki so bili vključeni v zapisane dejavnosti, so bili opazno pozornejši na ekološke probleme: pri kosilu so bili pozorni na uporabo plastičnih lončkov, v podaljšanem bivanju so na igrišču pobirali odpadke, doma so raziskovali in izdelali plakate, opazovali so ustrezno ločevanje odpadkov na šoli itn. Različno stari učenci so drug drugega pogosto opozarjali na odgovorno ravnanje. Od opozarjanja do ozaveščenosti je velik razkorak. Pogosto učenci o posamezni temi znajo pripovedovati, a tega potem ne znajo prenesti v prakso oz. znanje izkažejo le pod nadzorom učitelja. Pri razvijanju ekološke zavesti ima ključno vlogo učiteljev lasten pogled in odnos do okolja. Učitelj, ki sam ni razvil ekološke zavesti, slednje ne more spodbujati pri učencih, kar pomeni resno omejitev načrtovanja vzgojnega potenciala pouka.

Ekološko zavest je treba načrtovati sistematično. Učence je potrebno nenehno opozarjati na odgovorno ravnanje, saj lahko le tako postopoma razvijejo ekološko zavest, ki bo pomembno sooblikovala celosten vrednostni sistem posameznika.

LITERATURA:

Prgić, J. (2015). *Tanka črta odgovornosti: za otroke od 3. do 99. leta*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.

Spellings, M. (2005). *Helping Your Child Become a Responsible Citizen*. Washington, D. C., U. S. Department of Education.

Ščuka, V. (2012). *Država v megli: oblikovanje osebnosti šolarjev*. Nova Gorica: Šola osebnosti.

Šuštar, A. (1995). *Sem komu odgovoren?* Ljubljana: Salve.



Ivanjko Maša

Zavod za gluhe in naglušne

masa.ivanjko@zgnl.si

IZVLEČEK

Z igro otrok razvija svoje telesne sposobnosti in zadovoljuje potrebo po gibanju. Hkrati pa igra vpliva na duševne razsežnosti in spodbuja socializacijo, saj otroka postopno navaja na življenje v skupnosti.

Že nekaj let opažamo, da so učenci vse manj gibalno aktivni in motorično spretni. Učiteljeva naloga je, da zagotovi ustrezne pogoje za sprostitev in motivira učence, da poiščejo dejavnosti, ki so jim všeč. Zato na naši šoli spodbujamo aktiven življenjski slog, ki ga preko igre, večkrat dnevno, vključujemo v proces vzgoje in izobraževanja. Šolski hodnik in avlo smo opremili s talnimi igrami in improviziranimi pripomočki za igro. Talne igre pisanih barv in najrazličnejših oblik spodbujajo gibanje, spontano učenje, razvoj ravnotežja, koordinacije, vzdržljivosti, moči itd. Obenem pa spodbujajo kreativnost, domišljijo in sodelovanje. V nadaljevanju članka bom predstavila talne igre, ki smo jih v podaljšanem bivanju izdelali skupaj z učenci. Talne igre so primer dobre prakse, ki jih lahko učitelji vpeljejo v svoje delo in tako popestrijo šolski vsakdan.

Sprostitutvena dejavnost je namenjena počitku, sprostitvi in obnavljanju psihofizičnih moči učencev.

24

Ključne besede: *sprostitutvene dejavnosti, gibanje, talne igre.*

Uvod

Zaradi današnjega načina življenja vse pogostejše tudi igra izgublja svoj pomen. Zaskrbljujoče je dejstvo, da otroci, še zlasti v mestih, pogosto nimajo osnovnih pogojev za gibalne igre. Nimajo ustreznega prostora, časa, motivacije, veselja in kar je najpomembnejše, nimajo osebe, ki bi jim dajala potreben zgled in jih spodbujala h gibalnim aktivnostim v prostem času. Tako sta računalnik in televizija velikokrat otrokova edina partnerja v igri.

Prav tako otroci tudi v šoli preveč časa sedijo in so neaktivni. Poučevanje in učenje v razredu še vedno poteka preveč statično, otrokom nezanimivo. Vse več je otrok, pri katerih so prepoznane učne težave in težave na socialnem področju. Mislim, da lahko vzroke iščemo v pomanjkanju gibalne aktivnosti, saj vemo, da gibalna spretnost vpliva na celotno sposobnost učenja. M. Frostig (1998) meni, da gibalna spretnost deluje na telesno čutenje in na temeljne sposobnosti, kot so spomin, zaznavanje, zbranost, orientacija v času in prostoru, asociativni procesi in sposobnost reševanja problemov. To pa so sposobnosti, ki so temelj učenja, šolskega in vseživljenjskega.

Sprostitutvena dejavnost

Osnovna šola v okviru razširjenega programa organizira podaljšano bivanje. V okviru podaljšanega bivanja šole izvajajo več dejavnosti, med drugimi tudi sprostitutveno, ki je za učence izrednega pomena. Po večurnem sedenju med poukom in celodnevnom upoštevanju navodil učenci potrebujejo protiutež oz. sprostitev. Učiteljeva naloga je, da jih spodbuja in zagotovi ustrezne pogoje za sprostitev, da se učenci spočijejo in si naberejo novih moči za vsakodnevne psihofizične obremenitve. Cilji, ki jih skušamo z različnimi metodami dela doseči pri učencih v okviru sprostitutvenih dejavnosti so (Blaj itd., 2005):

- Razumeti in sprejeti sprostitev in oddih med delom kot nujni element zdravega načina življenja.
- Spoznati in usvojiti različne dejavnosti, ki jih sproščajo.
- Zadovoljevati svoje potrebe po počitku, gibanju, socialnih stikih in igri.
- Preko igre pridobivati in utrjevati znanje, intelektualne spretnosti in socialne veščine.
- V igralnih situacijah sprejemati pravila in norme, razvijati domišljijo, kreativnost in smisel za humor.
- Medpredmetno povezovati znanja različnih šolskih predmetov.
- Se učiti primerne in prometno varnega odzivanja in vedenja na cesti.

Pomen gibalne igre za otroka

Igra in gibanje sta osnovni otrokovi potrebi, zato ju moramo vključiti v vse otrokove dejavnosti. Kot vsaka igra je tudi gibalna igra dejavnost, ki je svobodna, odprta in notranje motivirana. Za otroka je prijetna in mu predstavlja vir sreče, zadovoljstva in sprostitev. Predstavlja smer za srečno otroštvo, saj se otrok igra, ker se razvija, oziroma se razvija, ker se igra.

Igra ni le sprostitutvena dejavnost, ampak tudi potreba vsakega otroka in pogoj za normalen psihični in telesni razvoj. Kakšen način igranja bo otrok izbral, je odvisno od njegove trenutne razvojne stopnje (gibalnih in kognitivnih sposobnosti, čustvene in socialne zrelosti). Igra omogoča, da otrok v razvoju napreduje. Pomembno vpliva tudi na naslednja področja otrokovega razvoja (Batistič-Zorec, 2002, v Videmšek in Pišot, 2007):

- Razvoj gibalnih in funkcionalnih sposobnosti ter spretnosti.
- Kognitivni razvoj: razvoj govora, zaznavanja, domišljije in ustvarjalnosti, reševanje problemov, spoznavanje in raziskovanje okolja.
- Čustveni razvoj: premagovanje težav in konfliktov, sproščanje in izživljanje čustev.
- Socialni in moralni razvoj: razvoj socialne kompetentnosti (upoštevanje drugih, sodelovanje), razvoj samokontrole in osvajanje družbenih pravil.
- Osebnostni razvoj : spoznavanje sebe (samopodoba) in sveta, razvoj avtonomnosti.

Glede na vse pozitivne učinke gibanja in igre je pomembno razvijati in ustvarjati učenje skozi telesno dejavnost in gibanje skozi igro.

Talne igre in primer dobre prakse

Bistvo igre je, da se učenci sprostijo in na prijeten način nekaj novega doživijo in usvojijo. Dokazano je, da je zapomnitev znanja, ki smo ga pridobili z izkušnjami, trajnejša. Zato je pomembno, da učenci preko igre, čim pogosteje ponovijo različne gibalne vzorce, saj s tem vplivamo na razvoj motoričnih sposobnosti. Če poleg gibanja povezujemo še znanja z različnih predmetnih področij (matematika, jezik, okolje itd.), je toliko bolje.

Zato na naši šoli spodbujamo aktiven življenjski slog, ki ga preko igre, večkrat dnevno, vključujemo v proces vzgoje in izobraževanja. Šolski hodnik in avlo smo opremili s talnimi igrami in improviziranimi pripomočki za igro. Talne igre pisanih barv in najrazličnejših oblik, ki so jih otroci sami oblikovali, spodbujajo gibanje, spontano učenje, razvoj ravnotežja, koordinacije, vzdržljivosti, moči itd. Obenem pa spodbujajo kreativnost, domišljijo in sodelovanje.

Talne igre, ki se izvajajo v skupini, so za otroke bolj zabavne in stimulatивne kot individualne gibalne naloge. Učenci posnemajo drug drugega, starejši pomagajo mlajšim in jim dajejo zgled. Na ta način prihajajo do novih spoznanj o sebi in drugih, se potrjujejo in si ustvarjajo čustven odnos do skupine in svojih dejanj. Med seboj razvijajo prijateljski odnos, solidarnost in medsebojno pomoč. Svoje zanimanje prilagajajo ciljem skupine in se učijo spoštovati pravila iger. Naučijo se sprejemati poraz, zmago in nadzorovati svoje vedenje. Učenci, ki so bolj osamljeni in potrebujejo pomoč pri vstopanju v socialne stike, dobijo priložnost, da se pogovarjajo in družijo z vrstniki. Tisti, ki so radi v ospredju in preveč vsiljivi, pa se morajo prilagoditi oz. podrediti pravilom skupine. Učenci se običajno v igri povsem sprostijo in pozabijo na težave, stres in medsebojne konflikte (Videmšek in Pišot, 2007).

Z učenci prvega razreda smo izdelali naslednje talne igre, s katerimi smo si popestrili sprostitevno dejavnost v podaljšanem bivanju:

— Ristanc

Z barvnim samolepilnim trakom različnih barv, smo izdelali igro ristanc. Učenci so izrezali številke do 10 in jih nalepili v posamezne kvadrate.

Cilj igre: Pripomoček vržemo v prvi kvadrata in skačemo po oštevilčenih kvadratih do številke 10. Nato se obrnemo in skačemo na izhodiščno mesto, vmes pa pobereмо pripomoček. Kdor stopi na črto, izpade, vrne se na prejšnjo številko. Zmaga tisti, ki prvi vrže pripomoček v vseh 10 kvadratih in ga uspešno pobere med skakanjem na izhodiščno mesto.

Pripomočki: Barvni kvadrati, kamenček, riževa vrečka, obroček, igrača itd.

Gibanje: Sonožni poskoki, poskoki po eni nogi, sonožni poskoki vzvratno, poskoki z obročkom na glavi.

– Človek, nasmehni se

Učenci so narisali in izrezali samolepilne barvne kroge. Kocko smo naredili iz odpadne pene, na katero smo narisali pike. Figure smo izdelali iz odpadnih tulcev ali plastičnih steklenic, ki smo jih napolnili z vodo.

Cilj igre: Mečemo kocko in figuro prestavimo za toliko pik, kolikor jih preštejemo na kocki. Različico igre lahko igramo v parih. Eden izmed igralcev meče kocko, drugi pa si okoli noge zaveže barvni trak in skače po polju naprej (nadomesti figure). Zmaga tisti, ki hitreje spravi vse svoje figure v cilj oz. tisti, ki prvi preskoči vsa polja.

Pripomočki: Barvni krogi, figure, kocka, barvni trak.

Gibanje: Sonožni poskoki, poskoki po eni nogi, met z obema rokama, met z eno roko.

– Leteči obroči

Učenci so na lesene podstavke (izdelali so jih starejši učenci pri TIT) pritrdili valje iz kartona.

Cilj igre: Uporabili smo barvne obroče, ki so jih učenci metali z različne razdalje v tarčo oz. na valj. Obročem smo po barvi določili vrednosti, nato so jih učenci seštevali med seboj. Mečemo lahko z različne razdalje, zmaga tisti, ki z vsemi svojimi obroči zadane valj.

Pripomočki: Leseni podstavki, valj, veliki in mali obroči.

Gibanje: Met z levo roko, met z desno roko.

27

– Pisana stonoga

Učenci so narisali in izrezali 20 samolepilnih krogov. Nato so na njih napisali številke od 1 do 20. Skupaj smo poiskali slike različnih gibalnih nalog in račune odštevanja in seštevanja. Nato smo jih natisnili, jih plastificirali in zložili v vrečko za žrebanje.

Cilj igre: Učenci so iz vrečke izvlekli kartice z računi. Utrjevali smo seštevanje, odštevanje, predhodnik in naslednik, saj so s poskoki ponazorili rezultat. Različica igre je, da so iz vrečke izbrali kartice z različnimi gibalnimi nalogami in številko. Učenci so poiskali zapisano številko in naredili določeno število ponovitev gibalne naloge.

Pripomočki: Barvni krogi s številkami, kartice z računi in gibalnimi nalogami.

Gibanje: Počepi, poskoki, vrtenje, sklece itd.

Na podoben način lahko izvedemo še veliko iger: križci in krožci, štiri v vrsto, šah, labirint ... Učenci bodo radi sodelovali, ob tem pa razvijali telesne in duševne sposobnosti. Otresli se bodo vsakodnevnega stresa in lažje usvajali gibalne in miselne procese. Kajti, ko aktiviramo telo, spodbudimo tudi možgane.

Zaključek

Šole so dolžne učencem nuditi spodbudno okolje in jim zagotoviti čim več gibanja. Podaljšano bivanje, jutranje varstvo in odmore moramo izkoristiti in učence spodbuditi, da vsako prosto minuto preživijo aktivno. Iz lastnih izkušenj lahko trdim, da je otrokom gibanje v užitek, še zlasti takrat, ko dejavnost poteka skozi igro. Kajti igra je bistvo vsega, za igro nismo nikoli prestari. Tako učenci kot učitelji lahko v igri najdemo navdih, si dovolimo biti sproščeni, nasmejani in zadovoljni.

LITERATURA:

Blaj, B., Chwatal, B., Čerpnjak, S., Kos Knez, S., Magolič, L., Murgelj, H., ... Purgaj, S. (2005). *Razširjeni program osnovnošolskega izobraževanja: Podaljšano bivanje in različne oblike varstva učencev v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Frostig, M. (1998). *Gibalna vzgoja*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.

Videmšek, M. in Pišot, R. (2007). *Šport za najmlajše*. Ljubljana: Fakulteta za šport.



Jelen Nina

Podružnična šola Podkum, Podkum

lepej.nina@gmail.com

IZVLEČEK

Živim v majhnem mestu. Poučujem v majhni vasi, v majhni podružnični šoli. Le-ta pa v resnici ni majhna, ker v njej delamo velike stvari. Mislim, da v resnici nobena podružnična šola ni majhna, saj ima vsaka čisto poseben utrip – drugačen od velikih šol. Takšna šola živi in diha s krajem, učenci in učitelji pa smo kot malo večja družina.

V članku sem opisala svoje delo na podružnični šoli, na kateri poučujem deset let. Osredotočila sem se predvsem na motivacijo otrok, kako jih spodbujati, da ostanejo pozitivni, da radi hodijo v šolo ter kako lahko učitelj poskrbi, da so med seboj povezani ter vzpodbuja prijetno klimo v razredu. Opisala sem več primerov svoje prakse, ki se je izkazala za prijetno in spodbudno za otroke in učitelje. Ideje so uporabne za vse učitelje – tudi tiste, ki ne poučujejo na podružnični šoli.

Ključne besede: *podružnična šola, motivacija otrok, skrb za drugega.*

Moja podružnična šola

Včasih so podružnične šole veljale za nizko kakovostne šole – slabo opremljene in nespoštovane. V današnjih časih so te šole opremljene z napredno tehnologijo, učitelji smo visoko izobraženi, z velikimi vizijami, znanjem in idejami.

Za učitelja, ki uči na podružnični šoli, sta najbolj pomembni dve stvari: sodelovanje s sodelavci in sodelovanje s krajem. Sama sem se od učiteljev, ki so poučevali z menoj, naučila ogromno. Vsak pusti delček sebe v šoli in vsak s svojimi kvaliteta in talenti nekaj doprinese. Tako so se učenci pri nas učili šivati, kvačkati, raziskovati splet, snemati filmčke, plesati in še veliko drugih stvari. Sodelovanje s krajem pa je tisto, ki nekako paše zraven šole. V manjših krajih je šola center dogajanja in kraj s šolo živi, zato je marsikatera sobota ali popoldne rezervirano za prireditve in druženje s krajani.

Kar pa je najlepše ... Na manjših podružničnih šolah ima učitelj odprte roke in ogromne možnosti, da uresniči vse svoje učiteljske sanje. Otrok je manj, narava je blizu, pouk lahko bolj prilagodiš učencem, ni potrebno toliko prilagajanj z drugimi razredi ... Učitelj pa mora biti prava osebnost – odprt za otroke, novosti, ideje, za kraj in starše.

Sama se veliko ukvarjam z motivacijo otrok. Želim, da se učenci v šoli dobro počutijo, da radi obiskujejo pouk, so motivirani, se veliko gibajo, predvsem pa, da se ob meni počutijo varne in ustvarjalne. Kadarkoli je pouk malo drugačen, bolj domiseln, izviren, učenci sodelujejo. Vedno.

Moj velik cilj pa je tudi, da moji učenci postanejo dobri odrasli, ki bodo opazili ljudi okoli sebe, ki bodo skrbeli drug za drugega in si med seboj pomagali.

Nekaj luštnih utrinkov iz moje prakse – na podružnicah se dogaja čarovnija

Pismo bodočim prvošolcem

Vsako leto pred vstopom v šolo bodočim učencem napišem pismo (zgodbo, napisano v rimah), v katerem jim pošiljam čudežne konfete. Te morajo na noč pred prvim šolskem dnem skriti pod blazino, saj preganjajo strah. Moj prvi stik z učenci je tako topel in prijeten, z lažjim srcem pridejo v šolo. Pravijo, da si konfete shranijo še za kdaj drugič. Tudi jaz si jih.

Nina Jelen: Prvi šolski dan

September in šola že skoraj sta tu,
Spet srečamo in vidimo se, juhuhu.
Nate že čakajo zvezki in barvice,
Da skupaj ustvarite zgodbe in pravljice.

Vem pa, da kdaj – tako na večer,
Na nas preži strahec, z imenom Nemir.
In ta lumpast lump nam še spat ne
pusti,
Po glavah žurira, nori in straši.

A zate imam hudo dobro rešitev,
Prav ti prišla bo ta smešna stvaritev.

V tvoji kuverti so majhni konfeti,
Pisani, rdeči, rumeni, nešteti.

Konfetov se strahci neskončno bojijo,
Tako, ko zagledajo jih, se potijo.
Ob tem pa včasih kar malo smrdijo,
Dirkajo stran in kričijo: »Adijoooooooo«.

Konfete zvečer pod blazino potresi
In straha pred šolo se hitro otresi.
Tvoj spanec bo miren, spočit, nasmejan
In tak prideš v šolo – na prvi tvoj dan.

Tek in gibanje

Sliši se smešno, ampak, če se otroci gibajo, so tudi mirnejši in hkrati bolj miselno aktivni. Prav zato poskušam v svoj pouk vpeljati čim več ustvarjalnega giba – plesno ustvarjanje, fizični prikazi, gibanje ... Tako si snov lažje predstavljajo, jo hitreje razumejo in si bolj zapomnijo. Na podružnični šoli z majhnim številom otrok je to lažje izvedljivo.

V letošnjem letu sem po zgledu The Daily Mile v svoj pouk uvedla šest minut teka na dan. Šest se mi zdi ravno prav, da so otroci še motivirani in da vsi zmorejo. Otroci tečejo vsak dan, brez izjeme. Če je vreme res neugodno, tečemo v telovadnici, sicer zunaj. Izjemna praksa, ki prinaša velike rezultate: učenci se razgibajo, nadihajo, fizično so aktivni, preživijo čas zunaj, po teku pa so spet pripravljeni za delo. Sprva so potrebovali precej časa, da so se pripravili, zdaj se obujejo in preoblečejo v nekaj sekundah, tako da s tekom ne posegamo preveč v čas pouka.

Škratje Dolgobradci

December je moj najljubši mesec v šoli in vsako leto se trudim, da ga drugače doživijo tudi otroci. Takrat našo šolo obišejo Škratje Dolgobradci, po šoli puščajo pisma – šaljive zgodbe, s škratjimi prigodami in posebnimi nalogami za učence.

Učenci škrate komaj čakajo in pridno opravljajo naloge. Jaz pa jih z veseljem opazujem, kako širijo dobro voljo. Na zadnji dan pred počitnicami dobijo prave škratje diplome.

Nekaj predlogov za naloge:

Pospravite svoje sobe. Objemite prijatelja na vse možne načine. Nasmehnite se trem naključnim ljudem. Članom družine povejte, da jih imate radi. Spomnite se trenutka, ko je kakšen sošolec naredil nekaj lepega za vas. Delite svoje zgodbe.

S sošolcem se držita za roke 15 minut. Pomagajte staršem pri opravilih. V skupini sestavite smešno zimsko zgodbo in jo zaigrajte. Naredite nekaj lepega za kuharico/učitelje/šoferja. Na list narišite svojo dlan in v vsak prst zapišite svoje dobre lastnosti. Organizirajte turnir v tem, kdo se prej zasmеji. Plešite.

Škratje nas kdaj pa kdaj obišejo kar tako za mimogrede. Enkrat so celo ugrabili eno od učiteljic, učenci pa so morali iskati namige za reševanje, naloge in lokacijo učiteljice po celi šoli, dvorišču in okolici. Našli smo jo v kolesarnici. Ugrabil jo je škratek, ki je spil čarobni napoj in se vanjo zaljubil. Na šoli smo tako imeli pravo soba pobega, podružnična šola je za takšne stvari idealna.

Na podružnici lahko ...

Elementi formativnega spremljanja

Zaradi kombinacij razredov so učenci na podružnicah vajeni delati samostojno. Pogosto snov spoznavajo tako, da najprej določimo cilje in kriterije, ki jih želimo doseči, nato pa delajo samostojno (jaz jih pri tem predvsem usmerjam). Sami poiščejo primerne knjige v knjižnici,

dobijo informacije od starejših otrok na šoli, lahko uporabijo splet, skupine si med seboj pomagajo, ustno vadijo drug z drugim in z drugimi skupinami ... Večino stvari tako naredijo v šoli, samostojno in brez pomoči staršev ter ob tem zelo napredujejo.

Malo domače naloge

Zdi se mi prav, da imajo otroci domačo nalogo, saj s tem postajajo odgovorni in samostojni. Ne želim pa jim naložiti naloge za celo popoldne. Večino stvari naredimo v šoli, nekaj malega pa jim ostane za doma. Tako jim naloga ni v preveliko breme, radi jo naredijo in pri tem se zelo potrudijo.

Pohvale, zapisane v zvezek

Na podružnici si učitelj resnično lahko vzame čas in vsakemu otroku občasno zapiše kaj lepega v zvezek. Otroci komaj čakajo, da jim vrnem popravljene spise s smešnimi in spodbudnimi komentarji.

Bralni listi

Eden izmed načinov za bralno motivacijo so bralni listi. Vem, da so nekateri učitelji proti uvajanju zunanje motivacije, moja praksa pa je pokazala, da majhna presenečenja delajo čudeže. Tako recimo za 30 dni branja po sedem minut na dan (za začetne bralce naj bi bilo to povsem dovolj) dobijo majhno darilce (radirko, neonsko zapestnico, nalepke ...). Darila so res majhna, otrokom pa pomenijo ogromno. Imela sem učenko, ki je vsa ponosna nosila svojo neonsko zapestnico še dva tedna po tem, ko je že ugasnila.

32

Čudežni kozarec

Vsak od učencev napiše na papirček predloge za kakršnokoli aktivnost (igro, ples ...). Vse papirčke s predlogi vržemo v čudežni kozarec in vsak dan izžrebamo čudežne želje.

Dan za igrače

Otroci lahko v šolo prinesejo svoje igrače. Neverjetno, kako so tega veseli.

Narobe dan

Tekmovanje v tem, kdo se bo oblekel bolj narobe. Ste že kdaj oblekli nogavice na ušesa?

Teden srečnih ljudi

Odločila sem se, da naš svet potrebuje več lepih stvari. Več nasmehov. Več prijaznosti. In več tistih dni, ko si preprosto srečen. Zato sem si zamislila Teden srečnih ljudi. Učencem pa sem povedala takole: *»Če boste opravili vse naloge, obljubim, da jo boste občutili. Srečo, namreč! Ne glede na vse ... smo najbolj srečni takrat, ko osrečimo nekoga drugega.«*



Slika 1: Teden sreče

Dramatizacije

Na podružnični šoli je res dobrodošlo, da učitelj izkoristi svoje talente, ker jih lahko. Sama zelo rada pišem – dramatizacije, pesmice, zgodbe, scenarije ... In s tem sem učencem lahko dala ogromno. Zaradi dramatizacij smo nastopali na različnih odrih, spoznali nove prijatelje, pridobili nove izkušnje ... Učenci pa so po vseh nastopih povedali, da je bil to njihov najboljši dan v letu. Vsakič. Pa še bombonček: Učitelj s tem lahko hitro dobi pike za napredovanje.

Filmčki

Ena od stvari, ki me tudi veseli, je snemanje filmčkov, pisanje scenarijev. Z učenci sem tako posnela že nekaj filmčkov o različnih tematikah in vsakič so uživali sto na uro. Na tematiko so se dobro pripravili, sodelovali pri pisanju scenarija, se učili snemati, režirati in montirati filme. Mislim, da so od tega odnesli veliko, pa še ostali so jim za spomin.

Youtube: Otroci za pravičnejši svet, Vzornik, Podružnična šola Podkum, Kdaj smo otroci srečni, Tudi punce lahko vozijo traktor...

Čas za projekte, dejavnosti, ideje ...

Na podružnični šoli ima učitelj na voljo več časa za izvajanje dejavnosti. Veliko otrok je v šoli že zelo zgodaj, tako da jutranje varstvo večkrat izkoristimo za snemanje, ustvarjanje ... Omisli pa sem si tudi interesno dejavnost Mulci s kamero, pri kateri lahko izvajamo različne stvari in ni osredotočena samo na eno dejavnost (kot recimo gledališki krožek ...).

Podružnične šole so vredne zlata. Vsak, ki vstopi v našo šolo, pravi, da čuti pozitivno energijo in mir. Naši učenci so pridni kot mravljice, poleg tega pa se nam ves čas nekaj dogaja. Učimo se, ustvarjamo, pripravljamo na nastope, zbiramo star papir, izdelujemo novoletne voščilnice itd. Učiteljice želimo učence spraviti do najvišje točke njihovih zmožnosti, poznamo jih namreč kot svoje otroke. Na podružničnih šolah so učenci mirni, preprosti, znajo se igrati, v njih je še vedno tisti otroški sijaj, verjamejo v dobro. Majhno število učencev, narava, mir in preprostost so tiste velike prednosti, ki učitelju in učencu omogočajo, da se razvije v vsej svoji veličini.

LITERATURA:

Peček., P (2010). *Zbornik 14. strokovnega posveta. Vodenje v vzgoji in izobraževanju*. Portorož, 29.–31. marec 2010. Pridobljeno s: <http://solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-26-8/055-061.pdf>



Keglovič Nuška

Osnovna šola Frana Metelka, Škocjan

nuska.keglovic@os-skocjan.si

IZVLEČEK

Dejavnost smo izvedli po korakih STEM učne ure (izpostavitve problema, iskanje rešitev, načrtovanje izdelka s skico, ustvarjanje in preizkus izdelka, uvedba izboljšav in izboljšanje izdelka).

Učenci so morali izdelati hišo, ki stoji/je stabilna in jo na koncu osvetliti (razsvetljava s sklenjenim električnim krogom). Baterijo so povezali z žicami in žarnico in tako sklenili električni krog ter poskrbeli za osvetlitev hiše. Hišo so izdelali po načrtu v kombinaciji z lesom in tršim papirjem/kartonom. Pri delu so uporabljali naprave in pripomočke za obdelavo lesa (vbojna električna žaga, baterijski /električni vrtalnik, brusilni papir). Učenci so nalogo nadgradili in poskrbeli tudi za prostor pred hišo. Znanje o elektriki so povezali z osvetlitvijo in ga uporabili na praktičnem izdelku. Vse pripomočke in material so priskrbeli sami glede na to, kako so načrtovali dejavnosti.

Učenci so pri delu uživali, na koncu jih je razveselila osvetljena hiša, ki so jo po svojem načrtu izdelali sami.

Ključne besede: *problem, načrt, sodelovanje.*

»STEM je angleška kratica za znanost (science), tehnologijo (technology), inženirstvo (engineering) in matematiko. Znanost je prodrla v vse pore življenja, tehnologija se nenehno razvija, inženirstvo daje osnove za gradnjo, matematika pa je del skoraj vsake zaposlitve. S tem namenom razvijamo veščine, s katerimi se otroci naučijo probleme analizirati, načrtovati rešitve ter jih nenehno aktivno izboljševati« (Damjanović, 2018). STEM učne ure razvijajo in spodbujajo otroke h kreativnemu reševanju problemov. Učenci imajo možnost, da v učnih urah, ki so zasnovane po STEM korakih, razvijajo svoje ideje, jih preizkusijo in nato tudi popravijo. V naslednji dejavnosti sem videla prav vse značilnosti teh korakov, zato sem likovno nalogo povezala z naravoslovnim znanjem o elektriki v 4. razredu.

Uvodna motivacija, vključitev

- Kdaj govorimo o naselju, kaj ga sestavlja? (Različne hiše, zgradbe, stavbe ...)
- Kako bi lahko izdelali stavbe, če pri tem ne bi uporabili škatel? (5 ploskev bi z različnimi materiali lepili skupaj).
- Učence pozovem k razmišljanju o materialu, iz katerega bi lahko uresničili ideje. Kaj bi pri delu potrebovali?

Učenci so že med tednom prejeli nalogo, nato pa razmišljali o tem, katere materiale bodo prinesli k izvedbi in kako si bodo zamislili projekt.

Pred izvedbo poudarim pomen načrta, ki ga bo potrebno izpolniti pred začetkom izdelave.

Raziskovanje

Učenci v skupinah prejmejo učni list za izdelavo načrta.

- **IZPOSTAVITE PROBLEM.** Kaj je vaša današnja naloga? Predstavite cilj, ki ste si ga zastavili.
- **ISKANJE REŠITEV.** Razmišljajte o različnih možnostih rešitve vašega problema. Vsaka ideja je dobrodošla, zapišite vse, nato pa izberite tisto, ki se vam zdi najboljša.
- **NAČRTUJTE VAŠ IZDELEK.** Narišite skico ter zapišite vse podatke, ki vam bodo v pomoč pri izdelavi (velikost, mere, stabilnost ...). Predvidite, kje boste imeli največ težav in načrtujte izvedbo.
- **USTVARITE IZDELEK.** Pri izdelavi upoštevajte vaš načrt.
- **PREIZKUSITE IZDELEK.**
- **PREDLAGAJTE IZBOLJŠAVE.**
- **IZBOLJŠATE IZDELEK.**

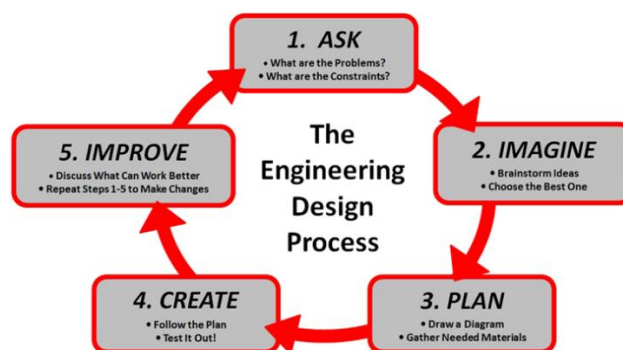
Po izdelanem načrtu pričnejo s praktičnim delom.

36

Pripravijo vse potrebne pripomočke in materiale ter se lotijo naloge.

Pojasnjevanje

Učenci sodelujejo med seboj, si pri delu pomagajo, si svetujejo, predlagajo rešitve, iščejo načine, kako bodo rešili nastale probleme, razlagajo, utemeljujejo itd.



(Cunningham, 2009)

Izdelava

Učenci izdelujejo hišo po načrtu in izdelajo sklenjen električni krog, ki ga uporabijo v notranjosti hiše. Pri delu so naleteli na oviro pri sklenitvi električnega kroga. V želji, da zasveti notranjost njihove hiše, so bili motivirani za iskanje rešitve in iskanje razloga za neuspešno povezan električni krog. Učenci, ki so bolj vešč znanja o elektriki, so pomagali tudi članom v drugih skupinah in tam uresničevali medsebojno pomoč.

Analiza, ocena

- Učenci analizirajo in ocenijo svoje delo.
- Pojasnijo in razložijo postopek skupinskega dela.
- Izpostavijo prednosti takšne oblike dela (kaj jim je bilo všeč, kaj bi spremenili ...).
- Spregovorijo o postopkih, ki bi jih naredili drugače, če bi se še enkrat lotili dela. Tudi če jim prvič ne uspe, poskušajo, dokler ne pridejo do želene rešitve (Damjanović, 2018).
- Povzemajo in ugotavljajo, kaj so se pri delu naučili.
- Izdelava načrta je bila narejena v najkrajšem možnem času, saj so imeli v glavi zamisel, ki so jo želeli uresničiti takoj, brez načrta. Izpostavili so, da načrt niti ni pomemben, saj vedo, kako se lotiti naloge. Ugotovili smo, da bo potrebno še veliko vaje na področju načrtovanja pred samo izvedbo, kajti po pregledu se pojavljajo odstopanja od načrtovane skice in končnega izdelka. Učenci so med delom naleteli na ovire, ki so jih sproti odpravili, vendar tega predhodno v načrtu niso zabeležili, zato bi to lahko zapisali na koncu kot opombo k načrtu – sprotne izboljšave.
- Ob spoštovanju individualnih razlik med učenci je vsakemu omogočeno, da z aktivnim sodelovanjem odkriva in uresničuje svoje notranje zmožnosti, ki so pogoj za samouresničevanje in samorazvoj (Novak, 1990). Bilo je prijetno opazovati učence, ki so bili zavzeti pri delu in so si medsebojno pomagali. Lahko smo občudovali učence, ki znajo varno rokovati z delovnim orodjem, saj morda danes otroci nimajo toliko izkušenj s tovrstnimi deli. Izražali so hvaležnost tistim učencem, ki so nudili pomoč ostalim pri sklenitvi električnega kroga. Učenci so razvijali socialne veščine in krepili medsebojno sodelovanje.
- Pri delu so bili aktivni, sproščeni in motivacijsko usmerjeni. Tehniški dan se je učencem vtisnil v spomin kot najbolj produktivna dejavnost v celem šolskem letu. Imeli so možnost rokovati z različnimi orodji, vse materiale so priskrbeli sami in bili odgovorni, da so na tisti dan prinesli vse potrebno. Učitelj je le podal navodila, vse ostale aktivnosti so bile zaupane njim. Učenci so bili notranje motivirani, sodelovalni in kritični v okviru svoje skupine. Bili so postavljeni pred problem in najdenje v novih situacijah. Imeli so cilj in željo izdelati hišo ter jo osvetliti. Če niso pravilno uporabili pridobljenega znanja o električnem krogu, so bili neuspešni. Želeli so si ponovno poizkusiti. Preizkusili so se tudi v estetski dovršenosti

izdelka in lično dopolnili okolico hiške. Prav vsi so razvijali pozitivno samopodobo in bili zavzeti za dokončanje projekta.

LITERATURA:

Cunningham, C. M. (2009). *Engineering is elementary*. The Bridge, 30(3), 11-17.

Damjanović A. (2018). *Deset prednosti izobraževanja STEM*. Pridobljeno s : <https://www.digitalschool.si/prednosti-stem-izobrazevanja-otroci/>

Novak, H. (1990). *Projektno učno delo, drugačna pot do znanja*. Ljubljana: DZS.



Kokalj Tjaša

Osnovna šola dr. Vita Kraigherja, Ljubljana

tjasa.kokalj1@gmail.com

IZVLEČEK

Čeprav učenju branja in pisanja oz. opismenjevanju namenimo razmeroma malo časa v svojem življenju, nas te pridobljene veščine spremljajo celo življenje. Osebe s slabo razvito osnovno pismenostjo lahko sčasoma izgubijo motivacijo za branje in pisanje (Zorman, 2007), zato je pomembno, da opismenjevanju v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole namenimo dovolj časa in v učencih spodbudimo željo po učenju branja in pisanja. K temu lahko pripomorejo tudi dejavnosti, ki jih učitelj z učenci izvaja v času podaljšanega bivanja. Podaljšano bivanje naj bi nadgrajevalo vzgojno-izobraževalni proces, ki ga učitelji in vzgojitelji izvajajo v dopoldanskem času (delovna skupina, 2005). V šolskem letu 2017/18 smo v podaljšanem bivanju prvega razreda spoznavali in utrjevali črke s pomočjo Vesele hišice črk.

Ključne besede: *opismenjevanje, 1. razred, podaljšano bivanje, učenje črk, Vesela hišica črk.*

Uvod

Prenovljeni učni načrt za slovenščino, veljaven od 1. 9. 2019 (Učni načrt, 2018), pri podnaslovu razvijanje zmožnosti branja in pisanja v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju predvideva, da »učenci in učenke glede na svoje predznanje branja in pisanja ter glede na razvite veščine, spretnosti in zmožnosti prehajajo individualizirano, postopoma in sistematično skozi /.../ dejavnosti začetnega opismenjevanja« (prav tam: 10). Sem sodijo tudi dejavnosti, s katerimi razvijajo predopismenjevalne zmožnosti.

Vse te in druge zmožnosti urijo tako pri pouku slovenščine kot tudi pri drugih predmetih, še dodatno pa jih lahko razvijajo tudi v podaljšanem bivanju. To je čas, ko lahko učitelj več časa nameni dejavnostim in projektom, za katere med poukom zmanjka časa.

V šolskem letu 2017/18 smo v podaljšanem bivanju prvega razreda spoznavali in utrjevali črke s pomočjo Vesele hišice črk, ki je vključevala prepoznavanje prvega glasu besed, naštevande besed na določen glas, branje pravljiice in ustvarjanje lastne abecede.

Opismenjevanje

V Slovarju slovenskega knjižnega jezika (SSKJ) je glagol *opismenjevati* opredeljen kot »učiti pisati in brati«. V prenovljenem učnem načrtu za slovenščino je *razvijanje zmožnosti branja in pisanja* ena od skupin operativnih ciljev v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju, ki opredeljuje tudi razvijanje predopismenjevalnih zmožnosti kot dejavnosti začetnega opismenjevanja. Učenci naj bi torej razvili pravilno držo telesa in pisala, se znali orientirati na telesu, v prostoru

in na papirju, urili grafomotoriko, znali slušno razločevati in razčlenjevati razne glasove in besede ...

Vse te dejavnosti lahko z različnimi didaktičnimi igrami, metodami in oblikami dela učenci razvijajo pri pouku, lahko pa dodatne izkušnje pridobivajo tudi pri različnih aktivnostih v času podaljšanega bivanja. Z njimi lahko učitelji popestrijo popoldanski čas v šoli, obenem pa podprejo proces opismenjevanja, ki ga razredni učitelj izvaja v dopoldanskem času.

Projekt Vesela hišica v podaljšanem bivanju

Nekaj tednov pred začetkom projekta so učenci v času proste igre ali ko so končali z domačo nalogo, strigli sličice iz revij in reklam ter jih uvrščali v pravo mapo glede na prvi glas v besedi. Urili so se v natančnem striženju in v glasovnem zavedanju prvega glasu, obenem pa širili še svoj besedni zaklad. S projektom smo začeli v mesecu februarju, končali pa smo ga v mesecu maju.

Vesela hišica črk (Slika 1) je bil velik plakat na steni razreda v obliki hiše, ki je imela petindvajset oken in vsak teden smo odprli eno ali dve okni. Okno je bilo sestavljeno iz treh lističev, na katerih so bile narisane sličice za izbrani glas. Najprej so učenci sličice poimenovali, nato pa smo skupaj našli skupni prvi glas. Ta glas sem zapisala na hišico na mesto, kjer je bilo prej okno. Črke smo obravnavali v takem vrstnem redu, kot sta ga izbrali učiteljici razredničarki – od pogostejših črk z lažjimi potezami do težjih črk.

Ko smo določili glas oz. črko, o kateri smo kasneje govorili, so učenci naštevati še druge besede, ki se začnejo na ta glas. Potem sem prebrala pravljico o tej črki iz knjige *Črkolada*, avtorice Neže Škofič - Maurer. Branje pravljice sem vedno popestrila s papirnato lutko te črke, da so otroci lažje sledili zgodbi (Slika 2).

Po prebrani zgodbi sem jim pokazala to črko tudi v obliki enoročne abecede. Kasneje sem jim z roko črkovala še preprostejša beseda, oni pa so ugotavljali, kaj sem pokazala. Občasno smo vloge tudi zamenjali in so učenci črkovali besedo z roko, ostali pa smo ugibali.

Nato je vsak učenec vzel svojo knjižico z naslovom *Moja velika abeceda*, v kateri so bile že pripravljene vse črke (vsaka črka na polovici lista). Poiskali so obravnavano črko, jaz pa sem jim predstavila način, kako jo bodo okrasili/dopolnili oz. kaj bodo v črko narisali. Za vsako črko sem namreč vnaprej predvidela, kako/s čim jo bodo okrasili in s katerimi pripomočki si bodo pomagali. Vse tehnike,



Slika 1: Vesela hišica črk



Slika 2: Papirnate lutke črk

pripomočki oz. motivi so se začeli na enak prvi glas kot obravnavana črka. Spodaj je zapisanih vseh 25 črk in pripadajočih tehnik:

A: lepljenje **a**luminijaste folije;

B: barvanje z **b**arvicami;

C: pisanje črke **C**;

Č: slikanje s čopičem;

D: odtisi **d**enarja – kovancev;

E: zapis številke **e**na;

F: risanje s **f**lomastri;

G: slikanje z **g**obico;

H: »ustvarjaj kakor **h**očeš«;

I: luknjanje črke z **i**glo (t. i. pikalom);

J: risanje **j**eseni kot letnega časa;

K: lepljenje **k**oruze;

L: lepljenka;

M: risanje **m**reže z ravnilom (Slika 3);

N: risanje **n**oči;

O: risanje mavričnega **O**-ja (kot črka O iz pravljice);

P: ustvarjanje **p**ikic z vatiranimi palčkami;

R: **r**adiranka;

S: risanje s **s**vinčnikom;

Š: risanje oblik s šablono;

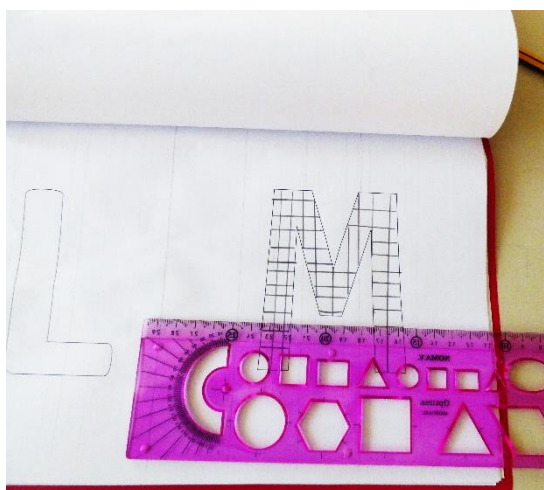
T: **t**rganka (Slika 4);

U: slikanje z **u**sti (s čopičem) (Slika 5 in 6);

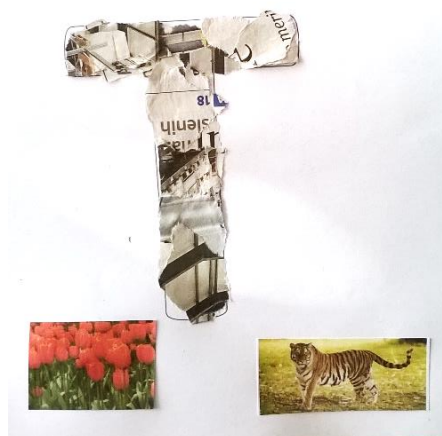
V: risanje z **v**oščenkami;

Z: odtiskovanje **z**amaškov;

Ž: oblikovanje črke iz **ž**ice.



Slika 3: Mreža v črki M



Slika 4: Trganka v črki T



Slika 5: Slikanje z usti



Slika 6: Slikanje z usti

Ob vsaki obravnavani črki so otroci razvijali fino motoriko, zbranost, vadili so natančno striženje, lepljenje, uporabljali so ravnilo oz. šablono, urili pincetni prijem in še mnogo drugih veščin. Najbolj jim je bilo zanimivo in nenavadno slikanje z usti. Najprej sem jim pokazala delo nekega umetnika, ki slika z usti, in kar niso mogli verjeti, da umetnina res ni naslikana z roko. Potem pa so se v tem preizkusili še sami. V razredu je bila popolna tišina (seveda, saj niso mogli govoriti in slikati istočasno) in ugotovili so, da je slikanje z roko veliko enostavnejše kot z usti.

Ko so z okraševanjem črke končali, so okrog nje prilepili ali narisali še tri besede, ki se začnejo na isto prvo črko oz. glas. Kdor je že znal pisati, je pod sličico zapisal, kaj je na njej.

Zaključek

Njihova velika abeceda je iz tedna v teden postajala bogatejša, učenci pa so vsakič znova pridobivali nove izkušnje, veščine ter asociacije, s katerimi so si lahko pomagali pri prepoznavanju črk v besedah. Na koncu šolskega leta so svojo Veliko abecedo ponosno odnesli domov, jaz pa sem jim na začetek knjižice dodala še stran s spodnjo pesmico.

Ida Semenič: Črkolada

Kaj naj delam z abecedo,
od A do Ž popolno
zmedo?
Vleče se kot dolga kača,
čisto šolska je igrača.

A v moji črkoladi,
slastni kakor čokoladi,
sladki kakor marmeladi,
sveži kakor limonadi,

čarobne črke plešejo,
jočejo in se smejejo,
z mano rade se igrajo,
slabe volje ne poznajo.

Joj, kako imam te rada
ti skrivnostna črkolada,
ki mi pričaraš pravljice,
z mano poješ pesmice

LITERATURA:

Delovna skupina za pripravo koncepta podaljšanega bivanja (2005). *Podaljšano bivanje in različne oblike varstva učencev v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod za šolstvo.

Semenič, I. (b.d.). Črkolada. Pridobljeno s: https://www.pesem.si/a/objava/prikaz/9799/crkolada_otroska.

Slovar slovenskega knjižnega jezika: druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja. Pridobljeno s: www.fran.si.

Učni načrt za slovenščino (2018). Pridobljeno s: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/U_N_slovenscina.pdf.

Zorman, A. (2007). *Prepoznavanje glasov in spoznavanje njihovih pisnih ustreznih v maternem in drugem oz. tujem jeziku* (Doktorska disertacija, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-7D4L50X1/f9abe246-4d36-49ae-a114-f160cf4ace11/PDF>.



Kranjec Klopčič Karmen

OŠ Alojzija Šuštarja, Ljubljana

karmen.kranjec@stanislav.si

IZVLEČEK

Šola je poleg družine temeljni dejavnik učenčevega razvoja, saj opredeljuje pogoje, v katerih se otrok razvija in oblikuje širok razpon spretnosti, vrednot, navad, identitet in stališč (Zupančič in Kavčič, 2007). V prispevku želim prikazati vlogo učiteljice in učnega okolja v 1. razredu pri učenčevem razvoju čustvenega in socialnega dozorevanja ter pri razvoju kognicije. Namen pričujočega dela je tako analizirati razvojne značilnosti prvošolcev in predstaviti poučevanje z vidika igre, izbire dejavnosti, motivacije, sodelovalnega učenja, razvoja zdrave samopodobe, bralne pismenosti, poučevanja v naravi in kakovostnega sodelovanja z vzgojitelji in starši. Ugotovljeno je, da vsi ti dejavniki pomembno vplivajo na prvošolčevo vedenje in delo v šoli.

Ključne besede: *igrivo sodelovalno učenje, porajajoča se pismenost, učilnica v naravi.*

Uvod

Kot učiteljica 1. razreda se pri pedagoškem delu srečujem z otroki, ki prihajajo iz različnih socialnih okolji; imajo različno predznanje in sposobnosti, različne razvojne potrebe, različno motivacijo za delo, z večjo ali manjšo pozornostjo. V razredu s tem namenom ustvarjam okolje, v katerem lahko otroci razvijajo svoje sposobnosti in znanja v skladu z učno-vzgojnim načrtom.

Teoretična izhodišča

Igra spodbuja otrokov razvoj, saj se z njo uči spretnosti načrtovanja, reševanja različnih problemov, uspešnih interakcij z vrstniki, ustvarjalnosti, zmanjšuje strah pred šolo (neuspehom) in pomembno vpliva na razvoj divergentnega mišljenja (Skalar, 1996). Prvošolci, ki imajo razvito empatijo in prosocialno vedenje, pogosteje izražajo sestavljena čustva, navdaja jih manj negativnih čustev, ki pa jih rešujejo konstruktivno. Šola je pomemben prostor za pridobivanje izkušenj sodelovanja in tekmovalnosti med vrstniki (Papalia, Wendkos Olds in Duskin Feldman, 2009). Po Eriksonu (1977) otrok v srednjem otroštvu razrešuje četrto krizo psihosocialnega razvoja – delavnost nasproti manjvrednosti. Razvojna stopnja se prične z otrokovim vstopom v šolo, ko ta razvija delovne navade, motivacijo za delo, občutek uspešnosti in vero v svoje zmožnosti. Na tej stopnji se otrok uči delavnih spretnosti, ki jih zahteva njegovo socialno okolje, sicer se počuti manjvrednega. Vrlina, ki se razvije z uspešno rešitvijo te krize, je kompetentnost. Uspešno sodelovalno učenje vsebuje tri temeljne značilnosti: razredna dinamika, ki nagrajuje skupne uspehe, poudarja se individualna odgovornost in enake možnosti za uspeh vseh sodelujočih.

Ugotovljeno je, da učenci s sodelovalnim učenjem dosežejo boljše osebne storilnostne dosežke in se hitreje učijo, razvijajo avtonomijo, notranjo motivacijo in empatijo. (Skalar, 1996) Pomembno teoretično izhodišče razumevanja prvošolca predstavlja ekološko-sistemska teorija, ki poudarja, da dednost usmerjamo v okolju, ki je po Bronfenbrennerju (1979) temeljno gonilo razvoja. Za učenca je šola z učitelji in vrstniki (poleg družine) temeljni kontekst, ki s svojimi značilnostmi vpliva na posameznikov razvoj. J. Piaget (v Pergar Kuščer, 1999) v teoriji kognitivnega razvoja predstavi prvošolce na predoperacijski stopnji (egocentrični, predlogični), ko naj še ne bi bili sposobni miselnih operacij reverzibilnosti in kompenzacije. Učiteljica 1. razreda z načinom pouka in sodelovanjem s starši določa vsebino, trajanje in uspešnost te razvojne stopnje. B. D. Jurišić (2001) je raziskovala porajajočo se pismenost prvošolcev in oblikovala petstopenjski model. Na 1. in 2. stopnji učenec prepozna nekaj napisov v svojem okolju. Poznavanje črk je vezano predvsem na črke v njegovem imenu. Na 3. stopnji razvoja otrok črke povezuje z glasovi, poimenuje prvi glas, zloge združi v besede, loči krajše/daljše besede in ob slikah pripoveduje besedilo. Na 4. stopnji učenec pravilno poimenuje večino velikih tiskanih črk in jih po nareku zapiše, zapiše tudi krajše besede, besede razčlenjuje na zloge in iz zlogov ponovno sestavlja besede. Na zadnji, 5. stopnji, otrok prebere krajše besede in povedi, po samonareku zapiše krajše povedi, poimenuje vse črke abecede in jih poveže z glasovi. H. Harriman (2010) zagovarja tezo o poučevanju v naravi (z vsemi čutili), ki spodbuja učenje k tveganju, krepi samozaupanje, z gibanjem otrok preprečujemo vse večjo razširjenost debelosti, otroci se učijo glede na svoje zmožnosti in interes ter razvijajo ustvarjalnost. Raziskovalci igre v razredu in v naravi ugotavljajo, da igrivo poučevanje pomembno vpliva na učni uspeh, na trajnost znanj ter na večjo pozornost in dejavnost učencev (Papalia idr., 2009).

Primeri dobre prakse

Prvošolci v šolo prihajajo iz različnih socialnih kontekstov (Bronfenbrenner, 1979), zato sem v svojem razredu uvedla določene spremembe, ki jih navajam v nadaljevanju.

1. Sodelovalno učenje v paru in manjših skupinah v prijetni razredni klimi

Že zjutraj se po jutranjem pozdravu povežemo v krogu, kjer si podelimo **prijetna in manj prijetna doživetja** (npr. praznovanja družinskih rojstnih dni, otrokove prostočasne dejavnosti, družinski izleti, konflikti s sorojenci ipd.). **S preprostimi socialnimi igrami** (potuje elektrika, telefon, sedež na moji desni je prazen, zamenjaj sedež ...) širimo socialno mrežo prijateljstva in razvijamo zaupanje drug v drugega ter s tem ustvarjamo varno šolsko okolje, kar po M. Zupančič in T. Kavčič (2007) prispeva k učni uspešnosti. Šestletniki imajo izredno radi tovrstne dejavnosti, ker se ob njih sprostijo, so za učenje motivirani in doživljajo uspeh. Tako uspešno (po Eriksonu, 1977) razrešujejo občutke manjvrednosti. Raziskava (Fülöp, Pergar Kuščer in Ross, 2006) ugotavlja, da so slovenski otroci tekmovalno usmerjeni in da celo učitelji s svojimi oblikami in metodami dela spodbujamo tekmovalnost ter se premalo usmerjamo k sodelovalnemu učenju. Zato se že na začetku šolskega leta **dogovorimo za pravila pri delu v paru oz. manjših skupinah**. Učenci se najpogosteje sami razvrstijo v pare,

občasno skupine oblikujem z žrebanjem sličic ali glede na učenčevo predznanje. Pri slovenščini s skupnimi močmi najprej izdelamo in dopolnimo razredno abecedno knjigo z določenim novim glasom/črko. Učenci prinašajo sličice, ki jih predhodno v manjših skupinah izstrižejo ali poiščejo v škatli. V skupnem krogu poimenujejo sličice in poiščejo mesto izbranega glasu v besedi. Na ta način kasneje v paru dopolnijo učenčevo abecedno knjigo. Nadalje učenca skupaj postavljata na stavnico. Pri tem se dogovorita, katero besedo bosta postavila glede na obravnavan glas/črko. Potem skupaj in še drug drugemu prebereta besedo. Branje bralnih kartonov po dva in dva zahteva učenčevo dogovarjanje in sodelovanje, bralno uspešnejši učenec lahko predstavlja bralni model, pri čemer prvošolec presega svoj egocentrizem in razvija sposobnost empatije. Omenjeno omogoča otroku razvoj sporazumevalnih spretnosti in s tem pospešuje socialno dozorevanje, ki je v procesu opismenjevanja pomemben za razvoj učnih strategij (Papalia idr., 2009).

2. Most med vrtcem in šolo

»Ekološki prehod se zgodi, ko razvijajoča se oseba prvič vstopi v novo okolje. Ekološki prehod in povezave med okolji igrajo pomembno vlogo pri vplivanju na smer in hitrost razvoja« (Bronfenbrenner, 1979, 210, 232). Otrokov ekološki prehod iz vrtca v šolo olajša **medsebojno sodelovanje med vrtcem in šolo** (McIntyre idr., 2014). S tem namenom na šoli organiziramo srečanje med vzgojitelji in učitelji. Skupaj oblikujemo področja otrokovega razvoja, kot so samostojnost in odgovornost, vrednote skupnosti, bonton, zdrava samopodoba, groba in fina motorika, fonološko zavedanje glasov, številske predstave ipd. Tako nadaljujemo dejavnosti iz vrtca v šolo, kar prvošolcem omogoča večji občutek varnosti in boljšega počutja v novem okolju. S temi dejavnostmi pripomoremo k razvoju zdrave samopodobe, ki pogojuje sprejetost učenca med vrstniki in izbiro dejavnosti (Goltz in Brown, 2014).

46

3. Izbirnost kot oblika upoštevanja otrokovih razvojnih potreb in razvoja motivacije

Zaradi že omenjene raznolikosti prvošolcev je potrebno pripraviti **učno okolje na različnih nivojih**. Tako pri bralni pismenosti ponudim različne možnosti. Nekateri vadijo v pisalnem koticu, medtem ko drugi ustvarjajo gledališče z napisi in predstavo. Otroci **sami izberejo dejavnost**, ki jih zanima. Prav tako **prilagodim sličice** razvojni stopnji fonološkega zavedanja. Nekateri jih iščejo in poimenujejo prve glasove, medtem ko drugi glaskujejo celo besedo. Nadalje so učno sposobnejši učenci že samostojno zapisovali povedi, ostali pa so naprej postavljali besede na stavnici. Pri branju so otroci lahko **izbirali kartone** iz abecedne kartoteke, med kartoni z znanimi pesmimi ali neznanimi kratkimi besedili o živalih. Pri razvoju grafomotoričnih spretnosti smo najprej skupaj vadili, potem pa so otroci **izbirali med vzorčki v pisalnem koticu**. Pri tem so lahko izbrali različne materiale (žico, papir, mivko, karton, glino) in različna pisala (flomastri, barvice, voščenke, čopič, kreda) ter dejavnosti (šivanje, kvačkanje, pikanje). Prvošolec ob izbirstnosti razvija lastne učne strategije.

4. Skupno ustvarjanje ABC iger in igrac

Otroci v začetnih razredih potrebujejo več gibanja, igranja in sprostitev, zato jim **ponudim že**

izdelane didaktične igre oz. jih povabim, da jih **izdelajo sami**. Veliko možnosti je pri abecednih igrah, saj učenci lahko sami izdelajo slikovno-črkovno stavnico, abecedno kartoteko, domine, stonogo (sličice s prvim in zadnjim glasom), kačo, abecedno drevo, hišo (sličice z enakim prvim glasom), tombolo, igralne karte, igralno kocko polepijo s črkami ali sličicami s prvim glasom. Med znanimi didaktičnimi igrami lahko izberejo mlin, ABC igralne karte (prvi glas, zadnji glas, rime, enaki začetki, pomanjševalnice, vzorčki ...), domine ipd. V mojem razredu najraje izdelujejo abecedno kartoteko, ki jo dnevno dopolnjujejo. Prav tako so navdušeni pri risanju kače, igranju tombole in kart. Pri delu si pomagajo in se dopolnjujejo v pridobivanju znanja.

5. Učilnica v naravi

Za prijetnejšo dinamiko v toplih mesecih **»učilnico preselimo v naravo«**, kar je po mnenju strokovnjakov (Harriman, 2010) pomembno za otrokov celostni razvoj. Predmeti iz narave vzbujajo radovednost otrok in so jim sočasno izziv, pri učenju različnih šolskih predmetov jih zato spontano uporabljajo. Tako na primer odlomljena veja služi kot palica pri gimnastičnih vajah, iz dveh vejic naredimo črko V pri obravnavi velike tiskane črke, prav tako pa lahko pri matematiki dve veji simbolno pokažeta velikostne odnose (večje, manjše, je enako). Če dodamo še kamne različnih oblik in velikosti z napisi števil že urimo številske predstave, računamo, razvrščamo in tehtamo. Na šoli imamo v učilnici v naravi gledališki oder, kjer sprvošolci dramatiziramo pravljice in deklamiramo pesmi. K prijetnemu razrednemu vzdušju največ prispevajo **igralni kottički v naravi**. Kadar so otroci po učenju utrujeni, si izberejo sprostitveno dejavnost. Prvošolci pogosto izbirajo igranje v naravi (guganje, ustvarjanje v mivki, hoja po vrvi, raziskovanje čutne poti, druženje z ovci, simbolno igro dom pod kozolcem).

47

LITERATURA:

Erikson, E. (1977). *Childhood and Society*. London: Paladin.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.

Fülöp, M., Pergar Kuščer M. in Ross, A. (2006). *Učiteljevo in učenčevo razumevanje tekmovanja in sodelovanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Goltz, H. in Brown, T. (2014). Are children's psychological self-concepts predictive of their self reported activity preferences and leisure participation? *Australian Occupational Therapy Journal*, 61(3), 177-186.

Harriman, H. (2010). *The outdoor classroom: A palce to learn*. Swindon: Corner to Learn.

Jurišić, B. D. (2001). *Ugotavljanje zgodnjih bralnih zmožnosti otrok pred vstopom v šolo*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Leflot, G., Onghena P. in Colpin H. (2010). Teacher-Child Interactions: Relations with Children's Self-Concept in Second Grade. *Infant and Child development*, 19, 385-405.

McIntyre, L. L., Arbolino, L. A., Fiese, H. F., Eckert, T. L. in DiGennaro Reed F. D. (2014). The transition to kindergarten for typically developing children: a survey of school psychologists' involvement. *Early Childhood Education Journal*, 42, 203-210.

Papalia, E. D., Wendkos Olds, S., Duskin Feldman, R. (2009). *A Child's World: Infancy through Adolescence*. Boston: McGraw-Hill.

Pergar Kuščer, M. (1999). *Šola in otrokov razvoj*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Skalar, M. (1996). *Otroci in učiteljica v 1. razredu*. V V. Jalovec, Jesen 1, priročnik. (str. 4-12). Ljubljana: Vija.

Zupančič M. in Kavčič T. (2007). *Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.



Kravcar Mirjana

Osnovna šola Bistrica, Tržič

Kravcarm@gmail.com

IZVLEČEK

Pomemben cilj modrega učnega sistema je, da čim več učencev usvoji učni cilj na nivoju razumevanja in uporabe, saj jim posledično to omogoča večjo učno samostojnost in kvalitetnejšo nadgradnjo učnega cilja v naslednjih razredih. Če stimulatивно učno okolje vključuje še sodelovalno učenje, imajo učenci več možnosti, da si skozi skupne aktivnosti razvijajo socialne veščine in se v razredu počutijo varne in sprejete. Na ta način si lažje ohranjajo samospoštovanje, kar je eden od temeljev za njihovo duševno zdravje. Populacija učno uspešnih otrok je večja, če učitelj pri načrtovanju pouka zavestno izbira tiste metodično-didaktične korake, ki so najbolj prilagojeni učnemu stilu vseh učencev, torej vidnemu, slšnemu in kinestetičnemu tipu. Za vse prvošolce in celo prvo triletje je primaren kinestetičen način učenja, saj preko konkretnih aktivnosti lažje in hitreje prihajajo do abstraktnih pojmov. Protokoli učenja omogočajo učitelju, da učencem ponudi tako učno okolje, kjer preko zavestno izbranih dejavnosti aktivira pri učencih tudi kinestetičen način učenja. Preko teh aktivnosti lažje prehajajo do abstraktnih znanj in veščin, ki jih je v prvem razredu veliko: črka, beseda, poved, pika, števila do 20 in računanje do 20 itd.

49

Ključne besede: *protokoli učenja, učni kanali, kinestetičen način učenja.*

Za optimalno učno okolje v prvem razredu bi v proces pouka uvedla protokole učenja in učne kanale, po katerih učenci pridobivajo učne informacije. Otroci se ne učijo samo preko vida in sluha, ampak se njihov pomemben učni kanal aktivirata tudi preko (o)tipa, giba, čutenja s celim telesom. Za učence je do enajstega leta starosti optimalen kinestetičen način učenja, ne glede na to, kateri tip bo kasneje pri njih prevladoval (ali vidni – ali slušni – ali gibalni). Učni impulzi, ki pridejo po tej poti (po teh učnih kanalih), so intenzivnejši in jim dodatno omogočajo, da učno informacijo sprejmejo, razumejo in ponotranjijo. Zaradi širšega in močnejšega impulza, si bo to izkušnjo s fizičnim čutenjem lažje priklical v spomin tudi takrat, ko bo prehajal zgolj na abstrakten nivo razmišljanja brez ponazarjanja.

Kako si zamišljam protokole učenja? (Izhajam iz osebnih izkušenj.)

Protokol učenja je metodično-didaktična učna pot po korakih, ki jo učitelj ponudi učencem za dosego osnovnega ali izhodiščnega učnega cilja. Na tej poti učenci aktivirajo različna čutila in s tem različne učne kanale ter sintetizirajo vse informacije, ki jih preko vseh čutil zaznajo. Vsaj eden od teh korakov mora biti prilagojen kinestetičnemu načinu učenja. Na tak način učenci lažje usvojijo in ponotranjijo učni cilj (vsota informacij).

Pri protokolu učenja je pomembno, da učenec zazna, začuti in fizično doživi ter procesira učno informacijo na tak način, da je v čim večji meri vključeno celo telo (prvo triletnje). Pomembna je moč in vsota impulzov, s pomočjo katerih otrok informacijo sprejme, razume in ponotranji. Del protokola so lahko tudi učiteljeva navodila izražena v prispodobah. Te mu omogočajo, da učenci učno aktivnost doživljajo kot igro. Ker je tak način učenja prilagojen otroški biti, bo učne cilje v prvem triletju zmoglo doseči in razumeti večje število otrok, kar jim omogoča večjo samostojnost in osebno zadovoljstvo.

Pomemben učni cilj v prvem razredu je poznavanje velikih tiskanih črk. Da bo otrok zmožni pravilno in čitljivo napisati črke, mora pred tem narediti dovolj grafomotoričnih vaj. S pomočjo teh vaj si otrok uri tako smer pisanja (od leve proti desni, od zgoraj navzdol) kot držo pisala in mehko drsenje roba dlani po podlagi. Bitenc (1991, str. 15) pravi: »Pisalo naj drži s tremi prsti: palcem, kazalcem in spodaj s sredincem; prstanec in mezinec narahlo drsita po papirju.« Prav tako pravi: »Otrok naj dela čim več vaj s črtami (ravne črte in različne vijuge) v smeri pisanja. V začetku naj dela čim večje gibe, nato pa vedno manjše, vse do velikosti pisave. Vaje naj dela hitro in neprekinjeno od leve proti desni strani lista. S tem bo vadil fine gibe, ki so potrebni pri pisanju in tudi pravilno smer.« (str. 17). Dolgoročen cilj pisanja črk je, da učenec piše pisane črke hitro, čitljivo in neboleče. Zaradi hitenja pri obravnavi črk, zanemarjanja grafomotoričnih vaj in nepravilne drže pisala je možna posledica, da otrok razvije popačeno ali nečitljivo pisavo, kar mu onemogoča samostojno učenje iz lastnih zapiskov. Če nima dovolj podpornega okolja, lahko vpliva ta dolgoročna učna neuspešnost na njegovo čustveno stanje, na njegovo samopodobo in samospoštovanje.

Protokol učenja grafomotorične vaje (Ena od možnosti.)

Učitelj pred učenci po zraku demonstrira vajo (valovita črta kot valovi morja). Opozori jih na smer pisanja, nekrivljenje zapestja in mehko giba. Nepravilno izvajanje tudi demonstrira, da učenci vidijo, na kaj morajo biti pozorni.

1. korak: Učenci gledajo učitelja, poslušajo navodila in stoje z namišljenim pisalom s celo roko rišejo vajo po zraku v pravilni smeri (od leve proti desni, od zgoraj navzdol). Izvajajo velike gibe, da telo čim bolj aktivirajo in s tem gib čim bolj začutijo.
2. korak: Z navideznim svinčnikom (leseno pisalo, ki ne pušča sledi) rišejo vajo po mizi. Pozorni so, da zapestja ne pregibajo oz. krivijo, da pri pisanju roka ni krčevita.
3. korak: Z navideznim svinčnikom, ki ga držijo pravilno, narišejo vajo večkrat v brezčrten zvezek.
4. korak: S svinčnikom rišejo vajo v črtan zvezek čez štiri, tri ali dve vrsti.
5. korak: S svinčnikom rišejo vajo v eno vrsto (če gre, drugače še čez dve vrsti). (Če jim učitelj reče, da so črte kot valovi na morju, so narisane črte čez tri vrste kot razburkano morje, čez eno pa bolj umirjeno morje. Take zgodbe oz. prispodobe so zelo dobrodošle, saj učenci grafomotorično vajo osmislijo, učenje postane bolj igrive narave. Skozi otroške oči bo sedaj risal valove in ne grafomotoričnih vaj. Prispodoba je pogosto most med odraslim in otroškim pogledom na svet.

Tak protokol naj bi imeli na začetku, saj je pomembno, da linijo črte, vzorec začutijo tudi preko giba, ki naj bo čim večji, da ga dobro zaznajo. Učne kanale aktivirajo vid, sluh, tip, gib in gibanje. Več teh vaj bo naredil na tak način, bolj bo njegova roka spretno in mehko drsela po podlagi in lažje bo pisal črke, sploh kasneje pisane. Dajmo mu to možnost postopnosti.

Podoben protokol je lahko tudi za učenje črk. Da učenec lažje vodi pisalo, jim protokol (učitelj) ponudi tudi, da je njihova *roka kot voznik, ki mora parkirati dolg tovornjak (črke so kot tovornjaki in jih piše–parkira čez tri vrste), avtobus (črke so kot avtobusi in jih piše oz. parkira čez dve vrsti) in avto (črke piše v eno vrsto). Poudari, da mora biti med vozili – črkami za en avto prostora.* (pisanje lahko vzame kot igro). Zaradi učenja pravilne smeri zapisa črke (že uri jo smer za pisanje pisanih črk) ni vseeno, kje jo učenec začne pisati. Ker učitelj sproti težko preveri pri vseh učencih pravilnost zapisa, protokol v nekem koraku načrtuje, da se preverjata sošolca: en učenec piše npr. pet črk, drugi ga pri tem opazuje in obratno. Povratno informacijo povesta učitelju.

Protokol učenja za razlikovanje leve in desne strani telesa

Predlagam, da se protokol učenja zaradi moči impulza osredotoči samo na eno stran. Zaradi izhodišča bom načrtno izbrala levo stran, ker izhajam iz črke L.

1. korak: Učenci z iztegnjenim palcem in kazalcem leve in desne roke oblikujejo okvir tako, da sta palca usmerjena drug proti drugemu (L _I).
2. korak: Učenci v tej demonstraciji prepoznajo zapis črke L z levim palcem in kazalcem.
3. korak: Oblikovano črko L obdržijo, z desno roko pa v napeto kožico med levim palcem in kazalcem pritrdijo kljukico, ki je barvno kričeča (moč impulza večja, kot če bi bila zgolj barva lesa) in desno roko umaknejo iz vidnega polja. To večkrat ponovijo.
4. korak: Učitelj jih usmeri še v opazovanje leve noge, levega očesa, ušesa, lica ...
5. korak: Učenci brez kljukice premikajo tisti del telesa (levo–desno), ki ga izgovori učitelj. Učitelj učencem pusti nekaj časa (njeno informacijo uskladijo s svojo) in ne govori prehitro (npr. *Z desno roko se dotakni levega ušesa.*). Obvezno je potreben čas, da otroci pomislijo. Namesto kljukice lahko pri tretjem koraku učitelj učenca s pršilnikom poprši po levi dlani s čim bolj mrzlo vodo. Celo telo si bo zapomnilo to čutenje mraza na levi roki. Večja je razlika med telesno temperaturo in temperaturo vode, bolj močen bo dražljaj, ki mu bo šel v spomin.
6. korak: Delo v dvojicah: sošolec govori sošolcu, kateri del telesa naj premakne ali se ga dotakne z levo ali desno roko; dejavnost lahko razširijo še na učilnico (kaj je levo ali desno).

Od tretjega koraka naprej je kinestetičen način učenja.

Protokol učenja zapisa povedi in pike kot končnega ločila (Ena od možnosti.)

Učitelj pove poved in jo zapiše na tablo, npr. Nina ima veliko žogo.

1. korak: Učenci poslušajo učitelja in se o vsebini povedi pogovorijo.

2. korak: Učitelj prekrije poved.
3. korak: Učitelj pred učenci ponovi poved tako, da besedo izgovori in ponazori z gibom roke (za vsako besedo potegne navidezno vodoravno črto od leve proti desni in se na koncu še udari po kolenih (s tem konkretizira piko).
4. korak: Učenci obrazložijo učiteljevo demonstracijo.
5. korak: Učenci ponovijo za njim; beseda–črta, koleno–pika.
6. korak: Učitelj po nareku učencev napiše poved na tablo in na koncu zapiše piko.
7. korak: Učenci poved prepišejo. Namesto besede je lahko tudi slika.
8. korak: Učenci govorijo povedi in posamezne besede spremljajo z gibom, pri piki pa se udarijo po kolenih. Tudi tu je veliko možnosti za sodelovalno učenje.

Preko protokola učenja učitelj ozavešča in načrtuje tudi kinestetično učno pot. V takem učnem okolju je možnost, da je več učencev učno uspešnih, samostojnejših in notranje zadovoljnih, večja. Ni potrebno, da so protokoli napisani, dovolj je, da jih ima učitelj v glavi.

LITERATURA:

Bitenc, V.H. (1991). *Levičen otrok; Priročnik za starše, vzgojitelje in učitelje*



Lesar Breda

Osnovna šola Ketteja in Murna, Ljubljana

breda.lesar@gmail.com

IZVLEČEK

V devetletno osnovno šolo (v nadaljevanju OŠ) vstopajo leto dni mlajši otroci, kot so nekdanj v osemletno. Iz tega razloga se je tudi učiteljeva vloga morala spremeniti in v prvem razredu sočasno poučujeta dve strokovni delavki, učiteljica in vzgojiteljica. V prispevku so predstavljene mnoge prednosti moje vloge kot druge učiteljice v tandemu na različnih ravneh. Ob timskem delovanju pa pridejo do izraza tudi ovire in težave, ki se jim ni mogoče izogniti in jih je potrebno reševati na konstruktivne načine.

Ključne besede: *tim, učiteljica, vzgojiteljica.*

Uvod

Spremembe v Sloveniji v času oblikovanja samostojne države so zahtevale tudi spremembe v sistemu izobraževanja. V devetletno osnovno šolo vstopajo otroci, stari med pet let in osem mesecev ter šest let in osem mesecev, kar pomeni, da so stari približno toliko kot v nekdanji pripravi na šolo. Novi učni načrti so prilagojeni starostni stopnji otrok. Posodobitve s seboj prinašajo nove metode in oblike poučevanja, primerne za mlajše otroke. Poudarjeno je individualno pridobivanje znanja.

»Učenci imajo v prvem razredu osnovne šole pri polovici ur pouka dodatno strokovno delavko (vzgojiteljico, učiteljico), ki je praviloma vzgojiteljica predšolskih otrok. Za vse predmete v prvem razredu so sprejeti novi učni načrti, ki upoštevajo razvojno stopnjo učencev in način učenja, primeren za otroke pri šestih letih starosti. V nove učne načrte so vgrajene različne metode in oblike poučevanja, ki naredijo pouk bolj raznolik in zanimiv, hkrati pa vključujejo metode in oblike poučevanja, ki so še posebej primerne za mlajše učence« (Novak, 2005, str. 11). »Od učiteljev se zahtevajo drugačne spretnosti kot nekoč, njihova vloga se je spremenila. Učitelj ni več edini vir znanja, poučevanje ni več transmisija, ampak vodenje, usmerjanje. Uvajanje sprememb ima za posameznika in organizacijo veliko prednosti, saj spodbuja sodelovanje, ciljno načrtovanje in raziskovanje lastne prakse ter na takšen način pospešujejo posameznikov osebnostni in strokovni razvoj« (Novak, 2005, str. 40).

Prednosti timskega dela učiteljev

»Ob uvajanju sistemskih sprememb na področju šolstva se pojavi timsko delo kot pomembna oblika sodelovanja med učitelji. Na razredni stopnji nastopi tandem kot oblika poučevanja v prvem razredu devetletke in timski pristop pri načrtovanju in organizaciji učnih aktivnosti v prvem triletju. Didaktična posebnost timskega poučevanja se kaže predvsem v prednostih, ki jih imajo od takšnega pouka učenci. Člani tima se medsebojno dopolnjujejo v znanju,

sposobnostih, spretnostih in osebnostnih lastnostih. Učenci so tako deležni različnih stilov in pristopov poučevanja, pouk je lahko bolj individualiziran in notranje diferenciran. V timu se poraja več različnih idej in načinov za obravnavo učne snovi, zaradi tega je lažje načrtovanje pouka, pouk je tudi bolj kakovosten in zanimiv. Več učiteljev v razredu prispeva k večji dinamičnosti pouka, omogoča prožno metodično, prostorsko in časovno organizacijo pouka. Več učiteljev lahko načrtuje in bolj sistematično opazuje ter spremlja delo učencev kakor en sam, učenci hitreje dobijo povratne informacije o svojem delu. Lažje pa je tudi poskrbeti za varnost učencev v razredu in zunaj njega. Tudi pri timskem načrtovanju je za člane nujno potrebno, da občutijo medsebojno podporo in pozitiven odnos do ciljev tima. Omogoča uveljaviti drugačne oblike ocenjevanja, opisnega ocenjevanja. Pomembna je skupna kritična analiza dela, to je evalvacija« (Novak, 2005, str. 43–44).

Moja vloga kot druga učiteljica v prvem razredu

V nadaljevanju prispevka predstavljam svoje izkušnje v vlogi druge učiteljice v prvem razredu.

Imam triintrideset let delovnih izkušenj v vzgoji in izobraževanju, od tega sedemnajst let v vrtcu, petnajst let v osnovni šoli kot druga učiteljica v prvem razredu in eno leto kot učiteljica podaljšanega bivanja. Delo s prvošolci mi je predstavljalo nov izziv in željo po osebni in strokovni rasti. Pred šestnajstimi leti je naša osnovna šola med zadnjimi vstopila v program devetletke, po novi sistemski ureditvi so bili takrat postavljeni trije oddelki prvih razredov. V prvi razred smo bile sprejete tri vzgojiteljice z visoko strokovno izobrazbo.

Začetki devetletnega šolanja so bili za učiteljice v prvem razredu v marsičem težki, vsako leto pa imamo več izkušenj in nam je lažje. Na naši šoli je bila nam kot drugim učiteljicam na začetku devetletne OŠ dodeljena prva zahtevnejša naloga izdelati letni načrt za slovenščino. Tovrstnih izkušenj nismo imele, zato nam je naloga vzela veliko skupnega dela, usklajevanja, dogovarjanja, negotovosti in tudi glavobolov. Priprave na novo šolsko leto v prvem razredu običajno potekajo že v preteklem šolskem letu, intenzivno pa v drugi polovici avgusta. Vodstvo določi tandeme in učilnice. Na podlagi za devetletno OŠ prilagojenih učnih načrtov pripravimo letni načrt za prvi razred s cilji in vsebinami učnega dela vseh predmetov. Priloga letne priprave so tudi načrt dni dejavnosti in kriteriji opisnega ocenjevanja z opisniki. Vse strokovne delavke smo se prvič srečale z opisnim ocenjevanjem. Priprava na novo šolsko leto je zajemala tudi ureditev šolskih prostorov, zlasti učilnic, hodnikov, sanitarij in zunanjih površin. Pomemben element začetka šolskega leta je bila tudi priprava in izpeljava prvega šolskega dne, saj so v šolo vstopali leto dni mlajši otroci kot do tedaj, prvi šolski dan pa je v življenju vsakega posameznega otroka velika prelomnica. Vzgojiteljice smo imele prednost v tem, da smo bile izkušene v timskem delu in delu v tandemu, učiteljice tovrstnih izkušenj skorajda niso imele. Pa vendar je vsaka od nas stopala na povsem novo pot.

»Primerno in uspešno sporazumevanje je temelj za dobro usposobljenost tima, saj naj bi vključevalo učinkovite miselne strategije, odprto diskusijo in enakovredno vključevanje vseh članov tima« (Polak, 2007, str. 65). Na naši OŠ člane tandemov po navadi določi ravnatelj, prav tako vodjo aktiva. Vsako leto se članice aktiva zamenjajo, stalne članice pa ostajamo

vzgojiteljice. Tim prvega razreda sestavljajo učiteljice razredničarke, druge učiteljice, učiteljice jutranjega varstva in podaljšanega bivanja ter učiteljica neobveznega izbirnega predmeta angleščina, po potrebi specialni pedagog. Dokaj hitro pridejo do izraza naše spretnosti aktivnega sodelovanja. V timu sta zaželeni iniciativnost in energičnost v zavzetosti za skupne naloge. Na aktivu si enakovredno razdelimo večino dela, vezanega na delo v prvem razredu. Vnaprej vsebinsko in terminsko načrtujemo dneve dejavnosti, prav tako vnaprej uskladimo nosilce posameznih dni dejavnosti. Učiteljice imajo vedno vloge razredničark oz. vodijo delo oddelka. Uskladimo termine dopolnilnega in dodatnega pouka ter vodje teh dejavnosti. Na začetku leta se skupaj odločimo, pri katerih projektih bomo sodelovali, kdaj in kako ter kdo bo nosilec posameznega projektnega dela. Vzgojiteljice prevzamemo vodenje programa bralne značke in vodenje športnega programa Zlati sonček. Glede na naše urnike postavimo termine dopoldanskih govorilnih ur za starše. V okviru aktiva načrtujemo tudi druge oblike in vsebine sodelovanja s starši. Vzgojiteljice imamo v splošnem močnejša umetnostna področja. Poskrbimo za urejenost garderob, prostor vsakega posameznega prvošolca označimo s sličico predmeta. Vsakemu prvošolcu v učilnici dodelimo prostor (predal) in ga prav tako označimo s sličico predmeta. Hodnik okrasimo z likovnimi izdelki drugošolcev in dobrodošlico novim šolarjem. Učilnico didaktično in slikovno prilagodimo mlajšim otrokom. Označimo police, ki bodo namenjene šolskim potrebščinam, zvezkom in delovnim zvezkom. Na aktivu skupaj načrtujemo tudi vsebino in potek prvega šolskega dne. Vsaka učiteljica ima svojo zadolžitev. Načrtujemo in pripravimo kratko kulturno prireditve, nastopajo pa drugošolci. Že prvi dan s starši izpeljemo kratek uvodni informativni sestanek, medtem pa učiteljica podaljšanega bivanja odpelje otroke v jedilnico na pogostitev. V kolikor se kateri od oddelkov v času podaljšanega bivanja razdeli, se delitev otrok v tandemu pripravi skrbno, natančno in v skladu s kriteriji ter priporočili šolske svetovalne službe.

Timsko poučevanje v prvem razredu temelji na tandemu učiteljice in vzgojiteljice. Čas za načrtovanje takega pedagoškega dela zahteva več časa in je zato zelo različen; pred poukom, po njem ali pa v popoldanskem času, pogosto tudi preko telefonskega pogovora od doma. Z različnimi pristopi, metodami in oblikami pedagoškega dela, tehnikami poučevanja ter različnimi vsebinskimi argumenti pri učencih povečujemo zanimanje za obravnavano temo. Med poukom prevzemava različne vloge, otrokom predstavlja modele različnega vedenja v učni ali problemski situaciji (Polak, 2007). Vnaprej se dogovoriva, katera bo pouk vodila in katera bo individualno pomagala slabšim učencem. Občasno vodiva pouk tako, da ena učiteljica dela z eno skupino, druga z drugo, nato zamenjamo. Tak način dela zahteva več organizacije. Če je na voljo dodaten prostor, se poslužujemo tudi načina, da ena učiteljica s skupino otrok dela v drugem prostoru ali na prostem. Sproti delo in opažanja evalvirava, izmenjava si mnenja. Pri pouku šport je poskrbljeno za večjo varnost med samo vadbo, hkrati lahko potekata dve različni športni dejavnosti. Otroci v manjši skupini hitreje pridejo na vrsto. Skupaj ocenjujemo učenčevo znanje, spretnosti in izdelke. Skupaj se pripraviva na pogovore s starši in roditeljske sestanke. Naloge si razdelimo tudi ob skupnih dogodkih, kot so delavnice s starši, prireditve in drugi dogodki.

Ovire našega timskega dela

Status učiteljice s seboj prinaša neenakomerno razdelitev dela, kar predstavlja oviro timskega delovanja. Nemalokrat se pokaže tudi stiska s časom, posledično je delovanje tima oteženo. Učiteljice imamo različno razporejen delovni čas in posledično se težko hkrati sestanemo vsi člani tima. Nadomestiti je potrebno delo in naloge odsotne učiteljice. Pogosto uporabljamo elektronsko komuniciranje za lažje uresničevanje skupnih nalog. Občasno v timu pride do nesoglasij, neprimerne komunikacije, nezainteresiranosti članov tima. Pokažejo se razhajanja v zahtevah do otrok. Zgodi se, da ima učiteljica obveznost v dveh oddelkih, kar pomeni, da se mora prilagajati dvema skupinama otrok in dvema sodelavkama.

Zaključek

»Učiteljica 21. stoletja mora biti prilagodljiva ter »opremljena« s številnimi menedžerskimi in medosebnimi spretnostmi« (Polak, 2007, str. 63). Kot sodobna učiteljica moram uporabljati nove metode poučevanja in svoja močna področja. Timsko delo postaja vse bolj samoumevno. Predstavlja bogat vir različnih izkušenj in občutij, posamezniku daje priložnost za zadovoljevanje njegovih potreb, doseganje pričakovanih rezultatov, potrditev in spoštovanja (Polak, 2007). S timskim delom se zagotavlja večja individualizacija učenja. Ob skupnem poučevanju pride do boljše izmenjave opažanj o učencih. »Avtonomen in strokovno odgovoren učitelj bo s svojim delom skrbel za kakovost pouka, hkrati pa dvignil strokovni ugled. Strokovni ugled si učitelji ustvarjajo sami, saj jim ga ne more nihče dati ali pokloniti« (Novak, 2005, str. 49). S skupnimi močmi, voljo, razumevanjem in medsebojno podporo lahko dosegamo odlične rezultate. Četudi timsko delo spremljajo razni pritiski, imajo tako učenci, učiteljice kot tudi šola od takega medsebojnega delovanja in povezovanja veliko koristi. Izkušnje, ki jih kot učiteljica pridobivam s timskim delom, mi pomagajo, da tudi osebno rastem.

LITERATURA:

Novak, M. (2005). *Vloga učitelja v devetletni osnovni šoli*. Nova Gorica: Educa.

Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.



Leskovar Janja

Osnovna šola Cerklje ob Krki, Cerklje ob Krki

janja.leskovar@gmail.com

IZVLEČEK

V osnovno šolo vstopajo tudi otroci, ki še niso dosegli starosti šestih let. Zaradi njihovih razvojnih značilnosti in individualnih potreb jim je potrebno prilagoditi metode in oblike dela ter jim tako prehod iz predšolskega v šolsko obdobje omehčati. Z ustreznimi metodami in oblikami dela pri njih ohranjamo visok nivo notranjega zadovoljstva in ustrezno motivacijo, s pomočjo katere raje posegajo po znanju. Igra je ena od pomembnejših metod učenja v zgodnjem obdobju šolanja.

Ključne besede: *razvojne stopnje, zakonodaja, didaktična igra.*

Vstop v prvi razred je za vsakega človeka zelo pomemben mejnik v njegovem življenju. Številni mejniku dajejo vrednost razmejitve med brezskrbnim otroštvom in neusmiljenim šolanjem, ki pred otroka postavlja le red in pravila, odvzame pa mu igro in ves prosti čas. Da je vstop v šolo pomemben trenutek za vsakega otroka in njihovega starša, se zavedamo tudi učiteljice in druge strokovne delavke, zato se nanj vsako leto znova dobro pripravimo. Leta izkušenj poučevanja v prvem triletju, ko učence sprejemem v 1. razredu in jih spremljam do zaključka 2. razreda, so me privedla do spoznanja, kako občutljivo in pomembno je obdobje, ko otrok postane učenec in spozna šolo, šolske obveznosti ter kot aktivni udeleženec okusi šolski sistem.

Delo s pet- in šestletniki je v poseben izziv tudi zato, ker v tem obdobju otroci prehajajo iz ene stopnje kognitivnega razvoja v višjo stopnjo kognitivnega razvoja. Po Piagetu (Pergar Kuščer, 1999) naj bi kognitivni razvoj otrok potekal po točno določenih zaporednih stopnjah. V starosti petih, šestih let naj bi otrok iz *predoperacijske stopnje* prešel v stopnjo *konkretnih operacij*, razvoj pa naj bi potekal na več nivojih (razvoj možganov, telesni razvoj, gibalni razvoj). Po besedah M. Pergar Kuščer (1999), naj bi »učitelj te zakonitosti razvoja poznal, če seveda želi razvijati potenciale otrok« (str. 30).

M. Pergar Kuščer (1999) pripisuje ključen pomen za učenčovo uspešnost in izpostavlja učiteljevo občutljivost za psihološke potrebe kot enega ključnih elementov za učinkovito poučevanje in delo z mlajšimi otroki, saj naj bi bilo od nje »... v veliki meri odvisno, kako radi bodo otroci hodili v šolo.« (str. 27). Po njenem mnenju »otrok, ki je upoštevan in sprejet, vidi smisel v prizadevanju za boljši uspeh in boljše odnose z vrstniki« (str. 27). Učiteljica mora po njenem mnenju »imeti spretnosti za spodbujanje prijetnega ozračja, da bodo učenci motivirani, socializirani in s samozaupanjem dosegali rezultate, za katere so sposobni. Učiteljica naj bi tudi ustrezno sodelovala s starši, ki jim je največ do tega, da bodo njihovi otroci čas v šoli preživeli kvalitetno.« (str. 27). Poudarja tudi prednosti t.i. »ustvarjalne učiteljice, ki

kljub skrbnim pripravam na delo, znajo izkoristiti trenutek, priložnost, ki se je v pripravih ne da predvideti in uro izpeljati drugače.« (str. 27)

Le sprejet in razumljen učenec torej lahko šolo sprejme kot prijetno okolje in v njem tudi uspešno napreduje in razvija svoje znanje in spretnosti. Kot učiteljici mi je vsaka nova generacija, ki jo sprejemem v 1. razred, poseben izziv, saj se zdi, da otroci na kognitivnem področju iz leta v leto napredujejo, iz vrtca prinesejo več spoznavnega znanja. Mnogi med njimi že poznajo vse črke in celo berejo in pišejo, mnogi računajo do 10, do 20 in štejejo celo do 100. Po drugi strani pa se srečujemo z otroki, ki imajo težave na področju gibanja, grobe in fine motorike ter težave na področju čustvenega odzivanja.

Vonta (v Jurman idr., 1995) opozarja na dejstvo, da se, kljub temu, da se otroku nudijo vse boljši pogoji za vzgojo in izobraževanje, »nanj vse bolj pritiska z obveznostmi, ki jim ta po svoji biološko-fiziološki, emocionalno-socialni ter kognitivni plati ni povsem dorasel.« (str. 66). O procesu adaptacije na nastale spremembe, ki naj bi zahteval svoj čas in je nepredvidljiv, govori tudi Ladd & Asher (1985, v Jurman, 1995). Po njunih besedah vsaka »nastala sprememba ... nosi v sebi elemente negotovosti in anksioznosti hkrati pa po drugi strani prinaša radost pričakovanja.« (str. 66) Prilagoditvene težave naj bi imele kar 20 do 30 odstotkov šolske populacije otrok. Otrokov prehod med posameznimi institucijami je ključen in tako »pomembno v sistemu otrokovega izobraževanja poskrbeti za ustrezno kontinuiteto ... naj bi se kontinuiteta reflektirala v strukturi izobraževanja, vsebini, v organizacijskih rešitvah ...« (Jurman idr, 1995, str. 67).

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (v nadaljevanju MIZŠ) je z zakonskimi podlagami poskrbelo za organizacijsko plat mehkega prehoda otroka med vrtcem in šolo. Tako v 1. razredu poleg učitelja 1. razreda zagotavlja hkratno delno prisotnost drugega strokovnega delavca in mu daje enakovredno vlogo učitelja (Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole, 2007). Kot učiteljica bi si seveda želela, da bi bilo ur hkratne prisotnosti več, saj bi se tako približali standardu, ki velja v oddelkih predšolske vzgoje. Hkrati pa z zakonodajo na področju ocenjevanja znanja (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, 2014) ter vodenja ustrezne dokumentacije (Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli, 2012) po mojem mnenju, grobo poseže v mehak prehod med predšolsko vzgojo in šolo, saj učitelja 1. razreda ostro birokratizira in mu, najverjetneje nehote, narekuje strogo ločevanje vsebin po predmetih. V učnih načrtih posameznih predmetov so sicer predlagane in močno sugerirane medpredmetne povezave, ki pa jih s strogimi zahtevami po sprotnih urnih pripravah posameznega predmeta, zopet formalizira in strukturira.

Kot učiteljica 1. razreda moram v sebi tako gojiti stalno zavedanje o otrokovi razvojni stopnji ter ustrezno razmejevati med potrebami otrok, ki so primerne njihovimi razvojnimi stopnjami in zakonskimi zahtevami, katerim moram slediti. Eden od načinov, kako otroku olajšati prehod v t.i. »resno šolo«, je zagotovo igra, ki jo lahko kot metodo oz. obliko dela, vključimo v pouk na različne načine. O njenem izjemnem pomenu govori tudi Čas in Krajnc (2015), ki pravi, da »igra ni le osnovna dejavnost, ampak potreba vsakega otroka in pogoj, da se psihično in

fizično normalno razvija. Pomembno vpliva na vsa področja otrokovega razvoja ... v prvi vrsti otroka telesno in duševno pomirja, sprošča ... v njej so dopuščene napake ... otroka spodbujajo k ponavljanju, vaji in s tem tudi izboljšanju posameznih spretnosti.« (str. 17). Otrok naj bi se ob igri srečeval s težavami, se jih učil reševati in vztrajati v iskanju rešitev. Avtorici v omenjenem priročniku razmejita različne vrste in oblike iger ter njihov vpliv na razvoj otrokove osebnosti (Čas in Krajnc, 2015).

Kot ključno metodo dela izpostavlja igro tudi M. Pergar Kuščer (1999), za katero pravi, da se »mora učitelj zavedati, da je otroška igra za otroka delo - glavno sredstvo, preko katerega se okrepijo in izkusijo fizične, kognitivne in socialne spretnosti. Zdrav otrok je otrok, ki se igra ...«. Otrok se torej bolje uči, če se rad uči, če je med učenjem zadovoljen, uspešen in če dobiva sprotno in korektno povratno informacijo o svoji uspešnosti. Eden od načinov, kako jih pridobiti za učenje je didaktična igra, ki jo poskušam vpletati v vse predmete, ki jih poučujem in v različne dele ure. Zelo priročna je igra, kot metoda dela, v fazi utrjevanja znanja, saj so lahko učenci pri igri samostojnejši, se med seboj lahko vrednotijo, spremljajo svoj napredek in napredek sošolca.

Vseeno pa je zelo pomembno, da so aktivnosti v šolskem prostoru jasno ciljno usmerjene. Pomembno je, da pred otroka postavljamo ustrezne miselne izzive, s katerimi dosežemo njihovo aktivnost. O tem, kako pomembno je vnašanje elementov, ki stimulirajo miselni razvoj otrok, ter s tem omogočanje in spodbujanje nastanka in razvoja nevronske povezave v možganih najmlajših, govori tudi Rajović (2015) in ponudi širok nabor priporočenih aktivnosti, ki jih je zbral pod imenom sistem NTC učenja.

Poučevanje v 1. razredu zato, tudi v prihodnosti, pred učitelja postavlja mnoge izzive. S prehodom v sistem devetletke vstopajo v šolo vedno mlajši učenci, mnogi med njimi še niso stari šest let, zato jim je potrebno prilagoditi učne metode in oblike dela, ki sledijo razvojnim značilnostim in potrebam, hkrati pa zadovoljiti z različnimi učnimi načrti, pravilniki in zakoni s področja šolstva predpisane normative in standarde znanja. Velja omeniti tudi številna pričakovanja, ki jih pred učitelje in otroke postavljajo tako starši, kot družba. Učitelj mora skozi prakso razviti kar nekaj spretnosti za uspešno krmarjenje med potrebami posameznega učenca, ki jih je kot učitelj dolžan zaznati in zakonskimi predpisi in ki jih mora kot strokovni delavec izpolnjevati. Igro vidim kot odlično metodo dela, s pomočjo katere lahko šolsko delo otrokom najlažje približamo in jim, vsaj v 1. razredu, ublažimo strogi red, ki se po navadi v nadaljevanju šolanja zahteva. Hkrati jim skozi dogovorjena pravila, ki jim morajo pri igri slediti, krepimo kreativnost, pozornost in vztrajnost, spodbujamo medsebojno sodelovanje in ohranjamo pozitivno naravnost do šolskega dela in učenja. Ob upoštevanju zgoraj omenjenih teoretičnih izhodišč bomo lahko naše najmlajše pospremili skozi prve korake formalnega šolanja in pri njih uspeli ohraniti notranjo motivacijo za nabiranje novega znanja tudi v nadaljevanju šolanja.

Primeri iz prakse

Večino materiala za igro ustvarim sama. Ponudba didaktičnega materiala na trgu je sicer bogata, a je ta material načeloma drag in ima ozek spekter uporabe. Ko ustvarjam didaktični material se trudim vključevati različne materiale, s katerimi se bodo učenci srečevali. Pozorna sem tudi na način uporabe didaktičnega materiala, saj želim, da preko igre otroci razvijajo tudi grobo in fino motoriko, koordinacijo gibov ter krepijo svojo pozornost in koncentracijo. Največ materiala ustvarim iz papirja, ki ga občasno zaradi obstojnosti plastificiram. Sicer pa raje posegam po debelejših kartonih in kartonskih tulcih, ki učencem omogočajo boljši oprijem. Tudi plastični pokrovčki so zelo primerni za izdelavo didaktičnih iger. V prihodnosti bi si želela še več materiala izdelati iz lesa, ki je učencem prijetnejši na otip, s svojo strukturo pa jim omogoča trden oprijem gradiva.

Pri matematiki so učenci radi posegali po pokrovčkih, na katere sem zapisala števila do 20. Razporejali in razvrščali so jih na različne načine. *Bingo* so igrali tako, da so iz množice števil izbrali 5 števil. Ko sem pokazala določeno število pik na kartici, so pokrovček obrnili naokrog, če je število na njihovem pokrovčku ustrezalo številu pik na učiteljičini kartici. *Spomin* so igrali z dvojicami izbranih števil, po pravilih, ki tudi sicer veljajo za igro spomin. Igra *skrivanka* pa je pri učencih zahtevala nekaj več truda, saj so morali ugotoviti, katero število ima kateri učenec. Hodili so po razredu in si zastavljali vprašanja glede števila, vendar števila niso smeli ugotavljati direktno (npr. Si število 7?), pač pa z opisom in primerjanjem števil npr. je v 1. desetici, v 2. desetici, je manjše od 7, je večje od 10. Pokrovčki ponujajo še množico drugačnih aktivnosti. Pri slovenščini so radi posegali po magnetih z velikimi in malimi tiskanimi črkami. Čeprav se v 1. razredu načeloma učenci učijo le zapisa velikih tiskanih črk, jih vsako leto kar nekaj prične z branjem malih tiskanih. Tako so velikim tiskanim črkam prirejali male tiskane črke, ob tem pa jim je bila v pomoč slička. Ker je bil na papir pritrtjen magnet, so aktivnost izvajali na veliko belo tablo, kar je igro naredilo še bolj zanimivo. Besedo so tudi prebrali in ob nastavljeno besedo narisali prebrano.

LITERATURA:

Čas, M., Krajnc, M. (2015). *Otroška razigranka: učbenik/priročnik za modul Igre za otroke v programu Predšolska vzgoja*. Velenje: Modart

Novak, B., Grmek Ivanuš, M., Vonta, T., Japelj, B., Jurman, B. in Žerovnik, A. (1955). *Problemi in rešitve zgodnjega všolanja otrok: primerjalna analiza izkušenj od vstopa otrok v šolo do zaključka prve stopnje obveznega šolanja v nekaterih evropskih državah in pri nas*. V B. Jurman (ur.). Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani, Planprint, Litterapicta

Pergar Kuščer, M. (1999). *Šola in otrokov razvoj: mlajši otrok v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta

Rajović, R. (2015). *Kako z igro spodbuditi miselni razvoj otroka*. Ljubljana: Mladinska knjiga

Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole (2007). Uradni list RP, št. 16/07 (18. 4. 2007). Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV7973>

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013). Uradni list RP, št. 52/13 (21. 6. 2013). Pridobljeno s: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11583>

Pravilnik o dokumentaciji v osnovni šoli (2012). Uradni list RP, št. 61/12 (10. 8. 2012). Pridobljeno s: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11251>



Mezek Saša

Osnovna šola Vide Pregarc, Ljubljana

Sasa.mezek10@gmail.com

IZVLEČEK

V prispevku so predstavljeni primeri prakse, kako učinkovito voditi razred. Še posebej učitelj začetnik ima težko nalogo, saj se na začetku ukvarja z veliko področji, npr. poučevanjem, vodenjem, disciplino, ocenjevanjem ... S primeri prakse želim pokazati, kako si lahko učitelj pomaga pri vodenju in vzpostavljanju pozitivne discipline v razredu. Delo učitelja je čudovito delo, a hkrati zahtevno in odgovorno. Učenci se v razredu dobro počutijo, ko skupaj z učiteljem soustvarjajo pozitivno klimo. Takrat se počutijo varne, spoštovane in sprejete. Dobri medsebojni odnosi pa omogočajo osebno rast. Vsak učitelj se v razredu sreča z vzpostavljanjem discipline. Učitelj mora skrbeti za preventivno delovanje, s katerim prepreči marsikatero disciplinsko težavo.

Ključne besede: *vodenje, pozitivna disciplina, praksa.*

Uvod

Naloga učitelja je, da v razredu ustvari klimo, v kateri se vsi učenci počutijo varne, spoštovane, sprejete in pomembne. S tem, ko učitelj vzpostavi pozitivno klimo v razredu, se razvije tudi odnos učitelj – učenec, ki omogoča neskončno učenje.

Vodenje

Kot učiteljica začetnica sem se srečala z mnogimi disciplinskimi težavami in ugotovila, da se delo učitelja lahko začne šele, ko je v razredu vzpostavljena disciplina. V svoje delo poskušam vključevati čim več elementov pozitivne discipline. Pozitivna disciplina temelji na filozofiji in naukih Alfreda Adlerja in Rudolfa Dreikursa. V sodobnosti jo opisuje in razvija več avtorjev – Jane Nelsen, Lynn Lott, Cherly Erwin in ostali člani Positive Discipline Association (Nelsen, 2014). Pozitivna disciplina je pristop, ki uporablja prijazna, a odločna sporočila. Omogoča, da učenec sodeluje pri postavljanju mej. S tem, ko učenec sodeluje, omogočamo, da se čuti pomembnega in pripadnost skupini. Učence učimo, da so napake odlična priložnost za učenje. Ko se pojavi težava, jo rešujemo skupaj z učenci tako, da jih spodbujamo k iskanju rešitev. Učencem pustim, da razvijajo svoje zmožnosti in občutek odgovornosti (Nelsen, 2014). Pozitivna disciplina omogoča, da z aktivnostmi skrbimo za pozitivno klimo in dobro vzdušje v razredu ter s tem preventivno že odpravljamo morebitne konflikte. Ko v razredu nastanejo težave, jih vedno poskušamo rešiti s pogovorom. Učence učim samoevalvacije konfliktov in nato poprave narejene škode. Tako imajo učenci priložnost, da uporabijo in krepijo svoje komunikacijske veščine. Ker so v učenje aktivno vključeni, je večja verjetnost, da se bodo dogovorov, narejenih med spravo, tudi držali. Ker učence poslušamo, krepijo občutek, da so

slišani in pomembni. S tem krepijo samozavest in samospoštovanje. Tako doživijo pripadnost in pomembnost. Ko imajo učenci te občutke, so manj nagnjeni k slabemu ravnanju in so pripravljeni na učenje z napakami (Positive Discipline, Guidelines, b. d.).

Pri delu v razredu imajo pomembno vlogo tudi spodbudne besede in pohvale, ki učence naredijo samozavestnejše. Pri tem pa moramo paziti, da so pohvale realne. B. D. Jurišić pravi, da »pohvala preprečuje nekatere oblike nezaželenega vedenja, če jo uporabljamo učinkovito« (D. Jurišić, str. 2, 2016). Pohvale so učinkovite, če učenci vedo, kaj smo od njih pričakovali. To pomeni, da opredelimo, katero je tisto dejanje, ki se od njega pričakuje. S pohvalo tudi izražamo svoja pričakovanja in opišemo vedenje, ki ga želimo. V pohvali izrazimo dejavnike, ki so odvisni od posameznika npr. trud, prizadevanje, pripravljenost ... Pri pohvalah je pomembno, da pohvalimo tudi proces, npr. pozorno si poslušal, hitro si popravil, natančno si naredil nalogo (D. Jurišić, 2016). Ravno pohvale procesa, učence spodbudijo, da uspeh pojmujejo »kot nekaj dinamičnega, nekaj, kar je odvisno od njihovega delovanja in ne od njihovih lastnosti« (D. Jurišić, str. 9, 2016).

Učitelj in poučevanje

Učitelj mora biti zgled učencem. Ko učitelj naredi napako, je pomembno, da to prizna in se opraviči. Učitelj mora z učenci ravnati spoštljivo, biti vljuden, se zanimati za njihovo delo in mnenje. Učencem mora znati prisluhniti in jih upoštevati. Biti učitelj je zahteven poklic, ki zahteva veliko priprav. Učitelj se mora zavedati, da kljub temu da delu posveti veliko časa, bo vedno ostalo veliko stvari nedokončanih. Ko je naporno, učitelj občuti stres. To lahko vpliva na delo in odnose v razredu. Zato je pomembno, da učitelj skrbi zase in si ustvari notranji mir ter tako mirno deluje tudi v razredu (Cowley, 2007). Učitelj mora učence učiti tudi o življenju. Pomembno je, da jih uči spoštovanja, skrbi za druge, problemskega reševanja nalog, kritičnega mišljenja in zavedanja o sebi in drugih. Učitelj mora dati učencem občutek, da mu je mar zanje, jih ceni in spoštuje. S tem razvije odnos, ki omogoča, da učenci in učitelj osebno rastejo.

Primeri prakse

Razredna pravila

Na začetku leta smo z učenci določili skupna razredna pravila. Z učenci smo se pogovarjali, kaj jih moti in česa si ne želijo v razredu. Na podlagi pogovora smo oblikovali pet šolskih pravil. Skozi celotno leto so ta pravila visela na tabli. Ko jih je nekdo prekršil, smo se glede na težo dogodka pogovorili o tem ali pa učenca samo opomnili na držanje dogovorov. Ker so učenci sami predlagali pravila, so se čutili soodgovorne in del teh pravil, zato so za njih imela ta pravila večjo veljavo.

Razredne službe

Prav tako smo se na začetku leta pogovarjali, katere naloge morajo biti opravljene v razredu, da se bomo v razredu vsi dobro počutili. Z učenci smo naredili seznam nalog, ki morajo biti opravljene v razredu. Te naloge smo nato poimenovali razredne službe. Vsak učenec je imel

svojo tedensko službo. Tako so bili vsi učenci pomembni in imeli svojo vlogo v razredu. Te službe so si vsak ponedeljek zamenjali, da so vsi lahko opravljali in se preizkusili v vseh službah. Proti koncu leta pa so učenci nekatere službe opravljali večkrat.

Prepir in pogovor

Prepiri v šolskem okolju so neizogibni. Vsak učenec ima svoje želje in potrebe. Ko je v razredu prišlo do nasprotovanja ali kakršnegakoli prepira, je prepiru vedno sledil pogovor. Z učenci smo se pogovorili o prepirih. Pogovorili smo se o tem, kaj se je zgodilo, kaj je povzročilo prepir, kako so se počutili, kako so se drugi počutili, kako bi lahko rešili prepir, kaj so se naučili iz tega, kako lahko to znanje, ki so ga pridobili, uporabijo naslednjič. Učence sem morala naučiti, kako reševati prepire. Proti koncu šolskega leta smo zelo napredovali, saj so učenci določene prepire že znali rešiti sami. Učenci so napredovali skozi celotno leto, saj so prepire evalvirali sami. Obrazložili so mi, kaj se je zgodilo in povedali, kako so se počutili ob tem. S tem sem vedela, da so prepoznali svoja čustva in tudi vedeli, kako bi ravnali naslednjič ob taki priložnosti.

List o vedenju

V razredu smo imeli dogovor, da za vsako neupoštevanje pravil in skupnih dogovorov dobijo opozorilo. Po tretjem dobljenem opozorilu pa so dobili list o vedenju. Na tem listu so morali evalvirati svoje vedenje. Napisati so morali, kaj so naredili, kako so se ob tem počutili, kaj bodo naredili naslednjič in opisali celoten dogodek. Napisati so morali tudi razlog, zakaj so se tako vedli. Ta del je bil za njih najtežji in je zato velikokrat ostal prazen. Šele s pogovorom s pomočjo lista vedenja so učenci znali povedati, zakaj so se tako vedli. S tem so učenci prepoznali svoja čustva, znali povedati, kaj jih moti in zakaj so tako ravnali. Na začetku leta, ko učenci še niso znali pisati, smo imeli samo pogovore, ko pa so učenci že znali pisati, so dobili list vedenja. Prednost dela v prvem razredu je v tem, da sta prisotni dve učiteljici. Tako sem si lahko vedno vzela čas za pogovor.

Zvezdica in želja

V razredu smo imeli dve paličici, na katerih sta bili zvezdica in roka. Z zvezdico so učenci izražali svoje pohvale sošolcem ali učiteljem. Začeli smo z vsakodnevnimi pohvalami, nato pa smo imeli tedenske pohvale. Roko pa smo uporabili za izražanje želja. Kdor je imel v roki željo, je povedal, kaj ga moti in kaj si želi v prihodnosti izboljšati.

Razredna pošta

Z učenci smo imeli v učilnici škatlo. Ta škatla je bila namenjena sporočilcem in darilcem. Čez teden so učenci notri dajali sporočilca, nato pa smo jih konec tedna razdelili. Ob prejemu pošte so se učenci razveselili in počutili sprejete.

Pošastni petek

Učencem sem pripravila zabavne naloge, ki so popestrile delo v razredu. Učenci niso poznali vsebine sporočil, zato so bili toliko bolj veseli, ko je bil na vrsti petek, saj jim je pošast prinesla zabavno nalogo. Ob opravljanju nalog smo se vsi sprostili in zabavali.

Minuta za zdravje

Vsak dan je učenec, ki je bil zadolžen za to razredno služno, izžrebal listek z nalogo. Imeli smo športne in sproščujoče naloge, ki so trajale 2–5 minut. Učenec je lahko kadarkoli tekom dneva prišel k moji mizi in izžrebal listek. Na začetku leta sem za učence listke z nalogami pripravila sama, ko pa jih je zmanjkalo, so jih učenci pripravili sami. Z minuto za zdravje so učenci soustvarjali pouk. S tem so me opozorili, da je bil tempo pouka prehiter, zato smo prekinili pouk in opravili naloge.

Nebesedno sporočanje

Pri svojem delu in ustvarjanju reda v razredu sem uporabljala zvočni signal, ki mi je pomagal pri ustvarjanju tišine. Namesto glasu sem uporabila zvonček. Ta nebesedni signal mi je omogočil, da sem pridobila njihovo pozornost. Včasih pa sem uporabila tišino, saj povzdigovanje glasu ne prinese boljših rezultatov. Učenci, ki so nemirni, ob povzdigovanju glasu postanejo še bolj nemirni.

Zaključek

Kot učitelj želiš ustvariti spodbudno učno okolje, v katerem se dobro počutijo vsi učenci. Sama zato vedno znova iščem ideje, kako čim bolj povezati učence in jim ustvariti spodbudno učno okolje, v katerem bodo učenci željni znanja in se bodo radi učili. V pomoč pri tem so mi izkušnje drugih učiteljev, ki imajo dolgoletno prakso, različni seminarji, ki jih obiskujem, in lastna želja po učenju in osebnostni rasti. Učiteljev poklic potrebuje vseživljenjsko učenje. To pomeni, da se naš poklic ves čas razvija in zahteva spremljanje novosti. To pa dosežemo tako, da skrbimo za lasten razvoj na vseh področjih, razjasnjujemo dileme in skrbimo za lastno refleksijo sebe in svojega dela.

LITERATURA:

Cowley, S. (2007). *Kako umiriti razred: poučevanje v osnovni šoli*. Ljubljana: Modrijan.

D. Jurišić, B. (2016). *Pohvale*. Ljubljana: Izobraževalni center Pika.

Nelsen, J. (2014). *Pozitivna disciplina*. Griže: Svetovalni center MI.

Positive Discipline, Guidelines. (b.d.). Pridobljeno s:
<https://www.positivediscipline.com/sites/default/files/positive-discipline-guidelines.pdf>



Modic Radislava

Osnovna šola Ketteja in Murna, Ljubljana

rada.modic@gmail.com

IZVLEČEK

V prispevku sem predstavila svoje prve izkušnje z delom v tandemu z vzgojiteljico. Na začetku sem se soočala z velikimi strahovi in dilemami, saj sem kot učiteljica razrednega pouka v oddelku poučevala samostojno. Po prvih praktičnih izkušnjah pa sem spoznavala vse več prednosti, ki jih omogoča dobro timsko delo.

Ključne besede: *timsko delo, učiteljica.*

Teoretična izhodišča timskega dela

Timsko delo je na začetku za vsakega učitelja izziv, kar pomeni, da se mora vsak član tima na začetku bolj angažirati, več delati, se bolj usklajevati, sprejemati predloge drugih članov. To pomeni za tiste učitelje, ki so individualisti, precejšen zalogaj in marsikoga lahko že na začetku odvrne od timskega dela.

»Ko tim izoblikuje strategije timskega dela, določeno psihološko varnost, ki omogoča odprto komunikacijo, se učinkovitost poveča – ob bistveno manjši porabi časa« (Polak, 2000, str. 2).

»Timsko delo naj bi sledilo trem osnovnim pogojem:

- večji učinkovitosti pedagoškega dela,
- osebnostnemu razvoju učiteljev in vzgojiteljev,
- pripadnost timu, ki je izvor motivacije za novo timsko delo« (Polak, 2000, str. 3).

»Timsko delo na pedagoškem področju vključuje tri osnovne etape:

- timsko načrtovanje,
- timsko poučevanje,
- timsko evalvacijo in samoevalvacijo« (Polak, 2007, str. 93).

Da bi delo v timu potekalo učinkovito, morajo biti člani tima za to dovolj osebno zreli, odprti za ideje drugih članov, samokritični, pripravljeni se učiti iz lastnih napak in sposobni sprejemati konstruktivne kritike.

Začetki mojega dela v tandemu

V osemletki učiteljice v praksi nismo »poznale« dela v tandemu v taki obliki, kot poteka v devetletki v prvem razredu. Vsaka učiteljica je bila pri delu v razredu samostojna in kompetentna za vse. Na tako delo sem bila navajena približno dvajset let.

Po rednem študiju na Pedagoški akademiji sem kasneje izredno študirala na Pedagoški fakulteti. Ker sodim v starejšo populacijo učiteljic, sem se morala za poučevanje v prvem razredu devetletke še dodatno izobraževati na Pedagoški fakulteti. A nobeno izobraževanje ni vključevalo vsebin, ki bi nas učiteljice pripravila na delo v timu. Učiteljice sodelavke, ki so prve poučevale v prvem razredu devetletke, so se udeležile nekaterih izobraževanj na Zavodu za šolstvo, ki so bila namenjena predvsem opisnemu ocenjevanju. Ko sem šla prvič poučevati v prvi razred devetletke, na delo prvem razredu in delo v tandemu s strokovnega vidika nisem bila pripravljena.

Od kolegic z različnih šol je bilo slišati, da imajo različne prakse glede delitve dela, odgovornosti in celotne organizacije dela v razredu. Vzgojiteljic, ki so prišle na šolo, prej nisem poznala. Vodstvo šole se z načrtovanjem timskega dela ni ukvarjalo. Pari tima so bili določeni naključno.

Začetka šolskega leta se nisem veselila kot običajno, porajala so se mi mnoga vprašanja, dileme in strahovi.

- Ali bom znala delati v tandemu, kako bo potekal pouk?
- Katera bo »glavna« v razredu; učiteljica ali vzgojiteljica, ali bova enakopravni?
- Ali me bo sodelavka sprejela?
- Ali imam dovolj znanja, da se ne bom osramotila pred vzgojiteljico in da bom delo opravljala kvalitetno in suvereno?
- Katero učiteljico bodo učenci bolj upoštevali in imeli raje?
- Katera bo imela večjo avtoriteto pri starših?
- Kako si bova razdelili poučevanje, ocenjevanje?
- Kakšni bosta najini vlogi in odgovornost na roditeljskih sestankih in na govorilnih urah?
- Ali bova imeli podoben ali različen način vodenja učno vzgojnega procesa?
- Kako bova reagirali, ko bo prihajalo do med vrstniških zapletov?
- Ali bova pri načrtovanju enakovredno upoštevali druga drugo?
- Kako in kdaj bova načrtovali, se bova lahko časovno in vsebinsko uskladili?
- Ali bom znala poučevati šest letne otroke? Ali dovolj dobro poznam razvojne značilnosti otrok? Ali se jim bom znala približati z didaktičnega in metodičnega vidika?

Te in podobne misli so me tako prevzele, da o prednostih timskega dela žal skoraj nisem razmišljala. Dela v tandemu nisem dojemala kot prednost, ampak kot breme. Seveda pa sem se večkrat poskušala postaviti v vlogo vzgojiteljice, ki se je verjetno spopadala z enakimi ali podobnimi vprašanji in strahovi kot jaz. Vzgojiteljice so si morale izboriti svoje mesto v novem

kolektivu, česar meni ni bilo potrebno. Imele pa so že izkušnjo dela v timu, ki pa je jaz nisem imela. V timsko delo sem torej vstopila s strahom in brez strokovnega znanja o timskem delu.

Moje praktične izkušnje in spoznanja:

Primer dobre prakse

Moji prvi tedni poučevanja v tandemu niso bili sproščeni. Nisem si upala biti pristna, ker sem se bala sodelavkega mnjenja, čeprav z njo nisem imela nobenih negativnih izkušenj. Bila sem obremenjena s prisotnostjo sodelavke v razredu. Dela v tandemu nisem doživljala kot prednost. Ker je bilo za mano že veliko let poučevanja, sem vedela, da bi v določenih situacijah naredila drugače, če bi bila v razredu sama. Opazovala sem sodelavkine prednosti in njena močna področja, pri sebi sem iskala napake.

Vendar sva se s sodelavko vedno bolj spoznavali. Zelo veliko sva se pogovarjali. Vedno bolj sva si zaupali, si odkrito, a umirjeno in spoštljivo izmenjavali mnjenja. Komunikacija med nama je bila poštena in odkrita. Bili sva enakovredni. Počutila sem se vedno bolj suvereno. Ugotovila sem, da učenci enakovredno sprejemajo ob avtoriteti. Starši so obe učiteljici dojemali enakovredno, ker sva tako tudi delovali. Nisva tekmovali za prevlado v razredu. Na roditeljski sestankih je vsaka od naju predstavila posamezne sklope. Na govorilnih urah je učenčevo učno delo nekoliko bolj podrobno predstavila učiteljica, vzgojno področje pa v večji meri vzgojiteljica. Počasi je najino delo v tandemu steklo, da sem v razred prihajala sproščena. Vedno bolj sem dojemala, da ima timsko delo veliko prednosti za vse udeležence v procesu. V timskem delu sem vse bolj uživala.

68

Zelo pomemben dejavnik pri tem je, da sva si s sodelavko osebno podobni in imava zelo podoben pristop do učencev, poučevanja in staršev. Na začetku sva se zelo veliko dogovarjali in načrtovali že v šoli po pouku, večkrat tudi popoldne po telefonu in elektronski pošti. Pri načrtovanju sva imeli jasno zastavljene cilje. Tekom šolskega leta sva se že tako dobro poznali, da sva določene stvari že vedeli vnaprej, ne da bi se o tem dogovarjali. Vedno bolj sva si zaupali in prepustili druga drugi posamezna področja. Naloge in odgovornosti sva si korektno delili. Nikoli nisva pozabili na analizo, čeprav je bila včasih kratka in opravljena mimogrede. Odkrito sva si povedali tudi takrat, kadar delo ni bilo najbolje opravljeno, vendar na spoštljiv način. Druga drugi sva nudili osebno in strokovno podporo. Velika prednost za vse udeležence v učnem procesu je bila tudi ta, da je bila vzgojiteljica prisotna samo v enem oddelku in to ves čas pouka. Vzgojiteljica je s svojim delom bistveno pripomogla k moji strokovni rasti za delo v prvem razredu. Razlika med šest in sedem letniki je precej velika na vseh področjih. Šest letniki potrebujejo drugačen pristop, učenje na zelo konkretnem nivoju, časovno krajše dejavnosti. Marsičesa še ne zmorejo sami, kar pri sedem letnikih že pričakujemo. Ob opazovanju njenega dela sem se velikokrat zamislila in analizirala svoje delo. Če sem vzgojiteljico na začetku leta dojemala kot breme, sem jo vedno bolj z veseljem opazovala pri delu. Vzgojiteljice namreč zelo dobro poznajo to starostno stopnjo otrok, kar je zelo pomembno v celotnem procesu. Zelo dobro poznajo učenje preko igre, kar naj bi bilo v prvem razredu podlaga za celoten proces. Imajo svoja močna področja, ki so zelo pomembna pri poučevanju.

Prednost učiteljice pred vzgojiteljico pa je v tem, da ve, kako poteka učno delo v naslednjih razredih in katere vsebine in znanja so v resnici bistvena za napredovanje v višji razred, katere vsebine iz učnega načrta pa lahko obravnavamo bolj ohlapno.

Z vzgojiteljico sva vse bolj ugotavljali, da druga drugi pomagava pri osebnostnem in strokovnem napredku, kar nama je dalo dodatne energije in volje za delo v tandemu.

Menim, da so za dobro in učinkovito timsko delo najbolj pomembni naslednji dejavniki:

- podobne osebnostne lastnosti sodelavk (sodelavcev),
- dobra komunikacija,
- zaupanje, enakovreden položaj v razredu,
- jasno postavljeni cilji,
- korektna delitev nalog in odgovornosti,
- dovolj časa za dobro načrtovanje,
- analiza opravljenega dela,
- sodelovanje, sprejemanje kritik, samoevalvacija.

Prednosti timskega dela:

- večja učinkovitost ob manjši porabi časa,
- medsebojna strokovna pomoč in potrditev, dvig samozavesti učitelja,
- strokovna nadgradnja, večja ustvarjalnost,
- lažje in boljše opazovanje otrok med delom, sprotno beleženje pedagoškega opažanja in sprotno ocenjevanje znanja,
- večja gotovost ob kočljivih situacijah – različen pogled na težave, različni pristopi k reševanju težav,
- večja suverenost v komunikaciji s starši,
- sprotno reševanje težav s posamezniki tekom učnega procesa,
- lažja organizacija dela,
- lažje in bolj učinkovito delo v skupinah, lažja in boljša individualizacija in diferenciacija,
- razvijanje učinkovitejše komunikacije med člani tima,
- razbremenitev učitelja.

Zaključek

Pri učinkovitem timskem delu imajo koristi vsi udeleženci v procesu: učenci, učitelji in starši. Dobrega timskega dela pa se učitelj ob teoretičnem znanju najbolje nauči v praksi.

LITERATURA:

Polak, A. (2000). *Timsko delo je nadgradnja individualnega dela*. Katarina, 5, 2- 3.

Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Radovljica: Modrijan založba.

Vesel–Gabrijelčič, J. (2000). *Vzgojiteljice si morajo izboriti prostor v devetletki*. Katarina, 4, 2 – 3



Nolimal Fani

Zavod RS za šolstvo, Ljubljana

Fani.nolimal@zrss.si

IZVLEČEK

Vzgoja in izobraževanje v kombiniranih oddelkih oz. kombinirani pouk je v tujini in slovenskem šolskem prostoru prisoten skozi vso zgodovino šolstva. V strokovnih in (predvsem) znanstvenih krogih mu je bilo namenjeno razmeroma malo pozornosti. Podružnične šole, kjer se kombinirani pouk najpogosteje odvija, se soočajo s številnimi *organizacijskimi, kadrovskimi, didaktično-metodičnimi* in ponekod tudi *finančnimi izzivi*. Uspešnost reševanja le-teh se odraža v *kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela*, uspešnosti in zadovoljstvu učencev, učiteljev, staršev in krajanov, dolgoročno pa tudi z obstojem posamezne podružnične šole. *Didaktika kombiniranega pouka* se je skozi zgodovino šolstva spreminjala, vendar počasneje kot bi bilo, glede na tehnološki razvoj, potrebe ožjega in širšega okolja ter značilnosti učencev, potrebno. V prispevku se bomo osredotočili na *notranjo organizacijo dela* v kombiniranih oddelkih, *izvedbene modele* in *didaktično-metodične usmeritve* za učinkovito izvajanje kombiniranega pouka, ki sovpadajo s specifikami šol s kombiniranimi oddelki in sodobnimi didaktičnimi teorijami ter prakso. Pri tem bomo uporabili tudi *izkušnje in znanje*, ki smo ga pedagoški svetovalci v preteklem desetletju soustvarjali z učitelji kombiniranih oddelkov. V zaključnem delu prispevka bomo izpostavili področja, ki v kombiniranih oddelkih terjajo *nadaljnji razvoj in sodelovanje* širšega kroga šolskih strokovnjakov in vseh deležnikov.

Ključne besede: *kombinirani oddelki, kombinirani pouk, didaktično-metodične usmeritve.*

Uvod

Vzgoja in izobraževanje v kombiniranih oddelkih (angl. *multy-grade/combined/composite classes*) oz. kombinirani pouk (angl. *multi-grade teaching*) je v Sloveniji in drugih evropskih državah ter celinah prisoten skozi vso zgodovino šolstva. Njegov razvoj v Sloveniji ni bil povsem sorazmeren s splošnim šolskim, družbenim in tehnološkim razvojem (Nolimal, 1998). Posledično s tem je bilo majhnim podeželskim šolam s kombiniranim poukom v šolski politiki, strokovnih in znanstvenih krogih namenjeno razmeroma malo pozornosti. To je v drugi polovici 20. stoletja razvidno tudi iz več-desetletne praznine v strokovnih objavah. V tem obdobju so se podeželske šole s kombiniranimi oddelki bolj kot kadarkoli prej in potem soočale s težavami pri ohranjanju svojega obstoja in zagotavljanju ustrezne kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. Pri tem so bile uspešne predvsem šole, ki so imele izkušene in dobro strokovno usposobljene kadre ter podporo, razumevanje in zaupanje s strani staršev in lokalnih skupnosti (Nolimal, 2007; Nolimal, Beuermann, Kovačič, Rogelj in Kramarič, M., 2001).

Teoretična izhodišča in usmeritve

Strokovno delo na področju kombiniranega pouka je usmerjeno v učinkovito premostitev ovir oz. težav, ki spremljajo kombinirane oddelke dveh, treh ali več starostnih skupin oz. razredov, kjer ima vsak razred svoj vzgojno-izobraževalni (v nadaljevanju VI) program (predmetnik, učni načrti) s cilji, predpisanimi na nacionalni ravni. Učitelji kombiniranih oddelkov morajo v *enakem času* kot v 'eno-razrednih' oz. ne kombiniranih oddelkih z učenci '*obravnavati*' cilje *dveh, treh ali več programov/razredov*. To se pri pouku posledično odraža v nenehnem pomanjkanju časa (Nolimal idr., 2001, 2007). Zaradi teh posebnosti je pomembno, da VI delo v kombiniranih oddelkih sledi preverjenim in preizkušenim usmeritvam in načelom glede organizacije, načrtovanja, poučevanja ter spremljanja, preverjanja in ocenjevanja znanja:

- a) načelo zaporedne kombinacije razredov;
- b) smotrne organizacije časa in vsebinske usklajenosti;
- c) fleksibilnosti;
- č) »enake« pozornosti vsem razredom;
- d) ustreznosti razvojni stopnji (prav tam).

Učitelji skladno z načeli oblikujejo modele učinkovitega kombiniranega pouka, ki zagotavljajo doseganje kakovostne ravni znanja, primerljive z učenci v eno-razrednih oz. ne kombiniranih oddelkih, kar je izrednega pomena.

Šole s kombiniranimi oddelki Sloveniji, na podlagi analize dosežkov učencev pri nacionalnih preizkusih znanja in spremljanja njihove uspešnosti v nadaljnjem izobraževanju, ugotavljajo, da le-ti dosegajo primerljivo znanje (Nolimal, 1998). Primerljivo (enako) znanje učencev kombiniranih oddelkov in pa nadvse učinkovit socialni razvoj, potrjujejo tudi številne mednarodne raziskave (Hoffman, 2007; Miller, 1991; Prat, 1986). Ob tem pa opozarjajo, da so dosežki odvisni od implementacije uspešnih tehnik (strategij) poučevanja (angl. teaching techniques), ki temeljijo na uporabi primerih učnih materialov za podporo samostojnemu individualnemu ali skupinskemu učenju (Little, 2005). Tovrstne strategije poučevanja se v starostno heterogenih oddelkih učinkovito udeležujejo v okviru *socialno-konstruktivistične didaktične paradigme* (Vygotski, 1978), tj. skozi različne oblike ter metode sodelovalnega učenja, projektnega dela, učenja z raziskovanjem itd. Skupno vsem je intenzivna medsebojna interakcija (med učiteljem in učenci ter med učenci samimi) in relativno samostojno medvrstniško učenje (angl. peer tutoring) v območju bližnjega razvoja (Banks, 1997; Saqlain, 2015).

Analiza dobrih učnih praks v kombiniranih oddelkih v Sloveniji, predstavljena v priročniku *Kombinirani pouk včeraj, danes, jutri* (Nolimal idr., 2001), razkriva, da so tovrstne strategije poučevanja in učenja mogoče, v kolikor upoštevamo specifiko kombiniranih oddelkov v *vseh* fazah učnega procesa – od organizacije in načrtovanja do spremljanja, preverjanja in ocenjevanja. V *fazi načrtovanja* je tako smiselno oblikovati *skupno/'zloženo'* letno učno

pripravo, v kateri cilje in vsebine za vse razrede, ki tvorijo posamezni kombinirani oddelk, razvrstimo *spiralno oz. koncentrično* (prav tam). Tovrstne letne učne priprave omogočajo sočasno 'obravnavo' (učenje) identičnih vsebin (izvajanje *učnih ur z isto temo*) v vseh razredih znotraj kombiniranega oddelka, kar je časovno racionalno in izvedbeno relativno enostavno, npr. skupni uvod in zaključek ter notranje diferenciranje (glede na razred ali ravni znanja) glavni del učne ure (glej več v prav tam). Opisani *notranje diferencirani model* izvedbe je prikladen za izvajanje učne *individualizacije* in *personalizacije* (Nolimal, 2010, 2017), saj učitelj lahko v glavnem delu učne ure posameznim učencem zagotovi ustrezno podporo ali pa učenje, usklajeno z njihovim trenutnim znanjem, izkušnjami in interesi, ki lahko presega raven razreda, ki ga obiskujejo (prav tam). Izvajanje učne individualizacije in personalizacije terja dobro poznavanje učencev ter redno spremljanje napredka oz. dosežene ravni znanja in globine razumevanja (prav tam). Skladno z ugotovitvami načrtujemo nadaljnje korake učenja, usklajene z metodologijo formativnega spremljanja (William, 2011), ki vključuje tudi oblikovanje *individualnih načrtov*, v katerih učitelj v sodelovanju z učencem opredeli *skupne* (glede na razred) in *individualne cilje in vsebine*, usklajene z njegovim trenutnim znanjem, izkušnjami, potrebami, zmožnostmi, koncentracijo, interesi in motivacijo, kar predstavlja okvir za načrtovanje učnih dejavnosti (Nolimal, 2010, 2017). Realizacijo individualnih načrtov učenec v sodelovanju z učiteljem redno spremlja, analizira in evalvira (koraki formativnega spremljanja) ter skladno z ugotovitvami, ob podpori učitelja, nadgrajuje individualni načrt. Tako se učenci učijo samoregulacije oz. uravnavanja lastnega procesa učenja, kar je v kombiniranih oddelkih, zaradi pogostega samostojnega učenja, nadvse pomembno.

Sklep

Vsebinsko strnjen 'sprehod' skozi teorijo in prakso kombiniranega pouka odstira le najbolj pereče izzive, ki pomembno vplivajo na njegovo učinkovitost. Vsi, ki o šolstvu nekaj vemo, se zavedamo, da je soočanje s tovrstnimi izzivi zahtevno in odgovorno delo, ki terja veliko mero fleksibilnosti in ustvarjalnosti. Zmorejo ga predvsem motivirani, izkušeni in dobro, tudi za področje kombiniranega pouka, strokovno usposobljeni učitelji (Nolimal, 2007a, 2007b). Pri vsem tem je pomemben tudi 'pretok' znanja in izkušenj, zato je treba strokovno povezovanje učiteljev kombiniranih oddelkov (študijske skupine, Društvo učiteljev podružničnih šol – DUPŠ) na ravni regij in na nacionalni ravni tudi nadalje vzdrževati in spodbujati (Nolimal, 1996). V tovrstnih združenjih bi morali, v sodelovanju z vsemi deležniki in pristojnimi institucijami, nastajati dolgoročni in kratkoročni načrti razvoja kombiniranega pouka. V okviru kratkoročnih načrtov je treba čimprej narediti korak naprej pri *uporabi sodobne digitalne tehnologije* (IKT) (Nolimal, 2007c) in jo, za namen samostojnega in samoregulativnega učenja, predati iz »rok učiteljev« v »roke učencem«. Šole s kombiniranimi oddelki bi tako lažje premostile omejitve kombiniranega pouka, udeležile socialno-konstruktivistično didaktično paradigmo in številne druge priložnosti, ki jih prinašajo starostno in programsko heterogeni oddelki ter kombinirani pouk. S tem bi tudi prispevale k učinkovitejšemu udeležanju še vedno aktualne vizije in poslanstva (Nolimal idr., 2001, str. 15), ki je bila z učitelji kombiniranih oddelkov dogovorjena

na enem od strokovnih usposabljanj, namenjenim učiteljem podružničnih šol in kombiniranega pouka.

LITERATURA:

Banks, J. C. (1997). *Student success, and self image in a multi-age classroom*. Pridobljeno s: <http://www.multi-age-education.com/mult-agen-b/stsuccess.html>.

Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Digital Education Action Plan (2018). Bruselj: Evropska komisija.

Hoffman, J. (2007). *Multi-age teachers' beliefs and practices*. Journal of Childhood Education, 18(1), 5-17.

Little, A. W. (2005). *Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda*. International Journal of Educational Development, 21(6), 481-497.

Miller, B. A. (1991). *A review of the qualitative research on multigrade education*. Journal of Research in Rural Education 7(2), 3-12.

Nolimal, F. (1996). *Študijske skupine za učitelje kombiniranih oddelkov*. Vzgoja in izobraževanje, let. 27, št. 1, str. 58-59.

Nolimal, F. (1998). *Primerjalna analiza malih osnovnih šol s kombiniranimi oddelki v Sloveniji in tujini*. Sodobna pedagogika, let. 49, št. 3, str. 301-315.

Nolimal, F., Beuermann, D., Kovačič, V., Rogelj, M. in Kramarič, M. (2001). *Kombinirani pouk včeraj, danes, jutri: didaktični priročnik*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Nolimal, F. (2007a). *Kombinirani oddelki in kombiniran pouk v osnovnih šolah v Sloveniji in tujini*. Vzgoja in izobraževanje, let. 38, št. 6, str. 10-18.

Nolimal, F. (2007b). *Kazalci kakovosti sodobne podružnične šole in empirične ugotovitve na področju IKT*. Razredni pouk, letn. 9, št. 1-2, str. 9-15.

Nolimal, F. (2007c). *Sodobna podružnična šola v luči informatizacije*. V: Rajkovič, V (ur.), Urbančič, T. (ur.), Bernik, M. (ur.). Vzgoja in izobraževanje v informacijski družbi: zbornik konference. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Institut Jožef Stefan, Zavod Republike Slovenije za šolstvo; Kranj: Fakulteta za organizacijske vede, str. 300-311.

Nolimal, F. (2010). *Modeli učne diferenciacije in individualizacije v teoriji, zakonodaji in praksi slovenskih osnovnih šol*. Šolsko svetovalno delo, letn. 14, št. 3/4, str. 17-30.

Nolimal, F. (2017). *Učno okolje za nadarjene: didaktični pristopi in strategije: plenarno predavanje na mednarodni konferenci*. Prepoznavanje nadarjenih in delo z njimi na področju vzgoje in izobraževanja, Ljubljana, 21. 9. 2017. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Prat, D. (1986). *On the merits of multiage classrooms*. Research in Rural Education 3(3), 111-115.

Saqlain, N. (2015). *A Comprehensive Look at Multi-age Education*. Journal of Educational and Social Research. Rome: MCSER Publishing.

Vygotski, L. S. (1978). *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Tree Press.



Peklar Špela

Evropska šola Ljubljana, Ljubljana

Spela.peklar@gmail.com

IZVLEČEK

Razredni učitelj je človek mnogih talentov, učitelj v prvem razredu pa še toliko bolj. V prvi vrsti je seveda strokovnjak za poučevanje mladih umov, je pa tudi človek, ki aktivno preživlja čas z njimi in veliko komunicira, spremlja njihov razvoj in je nemalokrat oseba, ki o njih ve zelo veliko. Če učitelj z učenci vzpostavi pristen in spoštljiv odnos, se učenci nanj navežejo in cenijo njegovo mnenje. Ravno to pa daje učitelju posebno moč vplivanja, da s svojim vedenjem, poučevanjem in dosledno izkazanimi pričakovanji vzgaja razmišljujoče, čustveno inteligentne, tolerantne in sodelovalno usmerjene posameznike, ki dobro sodelujejo v skupnosti. Ko kot razredničarka v prvem razredu razmišljam o učencih, mojih »nepopisanih« listih, si lahko po svoje oblikujem vzgojne cilje, katerim želim slediti skozi celotno šolsko leto.

Ključne besede: *učitelj v prvem razredu, učenec, osebna rast.*

Uvod

Vsako jutro se na deset tisoče otrok poslovijo od staršev in se, čim prestopijo prag svojega razreda, prelevijo v učence, na katere čaka na tisoče učiteljev po vsej Sloveniji. Razredni učitelj je človek mnogih talentov, učitelj v prvem razredu pa še toliko bolj. V prvi vrsti je seveda strokovnjak za poučevanje mladih umov, mnogokrat pa tudi bolničar, svetovalec, policist, medicinska sestra, zaupnik, kuhar, pevec, slikar, vrtnar in včasih celo mama. Predvsem pa je človek, ki aktivno preživlja čas s svojimi učenci, z njimi veliko komunicira, spremlja njihov razvoj in je nemalokrat oseba, ki o njih ve zelo veliko. Če učitelj z učenci vzpostavi pristen in spoštljiv odnos, se učenci nanj navežejo in cenijo njegovo mnenje. Ravno to pa daje učitelju posebno moč vplivanja, da s svojim vedenjem, poučevanjem in dosledno izkazanimi pričakovanji vzgaja razmišljujoče, čustveno inteligentne, tolerantne in sodelovalno usmerjene posameznike, ki dobro sodelujejo v skupnosti. Težka naloga? Da. Vendar si z malo organizacije in dobre volje lahko vsak razrednik prvega razreda zada bistvene cilje svoje aktivne vzgoje, katerim bo, poleg učnih ciljev, sledil v posameznem šolskem letu in tako otroke skozi šolsko leto spremenil v učence.

T. Ažman (2012, str. 17) pravi: »Značilnosti sodobnega pojmovanja kakovostnega znanja sta, da je trajno in da omogoča globlje razumevanje sebe, narave, družbe in sveta. Poleg tega je uporabno in celostno, vsebina pa se povezuje s spretnostmi, razmislekom o učenju, zavedanjem procesa lastnega spoznavanja itd. Je analitično, ustvarjalno, praktično in modro, torej vsebuje tudi etično razsežnost. Glavne sestavine znanja so kognitivne, socialno–čustvene in neločljivo povezane med seboj.« Jasno je, da pri poučevanju, še posebej v prvem razredu, ne gre (več) samo za transfer znanja od učitelja k učencem. Cilj razrednika bi moral biti, da

učence skozi leto »opremi« s ključnimi kompetencami, ki jim bodo omogočale razumevanje sebe in sveta ter željo po konstantnem napredku. Učenje in vedenje v razredu sta v veliki meri odvisna od tega, kakšne so interakcije med učenci in učitelji (Ayers in Gray, 2002). Učiteljeva osebnost igra veliko vlogo. Robinson (2015) pravi, da dober učitelj učence neprestano vključuje v učni proces in vzpostavlja okoliščine, ki jim omogočajo lažje učenje. Učenci namreč potrebujejo učitelje, s katerimi lahko navežejo stik, jasno izražajo svoja pričakovanja in jim, kadar je potrebno, krepijo samozavest.

Ko kot razredničarka v prvem razredu razmišljam o učencih, mojih »nepopisanih« listih, si lahko po svoje oblikujem vzgojne cilje, katerim želim slediti skozi celotno šolsko leto. Za vse predmete, ki jih poučujem, lahko usmeritve in navodila najdem v učnih načrtih, učiteljevih priročnikih, učbenikih in delovnih zvezkih, kar pa ne velja za vsebine, o katerih pišem v tem članku. Na tem mestu lahko torej najdem svojo avtonomnost, uporabim inovativnost in pripravim svoje učence na življenje.

Kakšne učence torej želim vzgojiti? Radovedne, predane, ustvarjalne, spoštljive in odprte, poštene, samostojne, samozavestne (in hkrati ravno prav samokritične), pripravljene pomagati in sodelovati, razmišljujoče, uravnotežene in zadovoljne. Pri tem jih lahko spodbujam tako, da jim pomagam graditi njihovo znanje in razvijati njihove kompetence.



Slika 1: Vrednote (lastni vir)

V priporočilu Evropskega parlamenta in Sveta Evropske unije (UL EU L394/10, 2006) so ključne kompetence za vseživljenjsko učenje opredeljene kot »kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, ustrezajočih okoliščinam. Ključne kompetence so tiste, ki jih vsi ljudje potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev.«

Referenčni okvir določa osem ključnih kompetenc, za nas pa so v tem članku ključne štiri:

1. učenje učenja,
2. socialne in državljanske kompetence,
3. samoiniciativnost in podjetnost,
4. kulturna zavest in izražanje.

Učenje učenja se v prvem razredu začne z usvajanjem osnovnih kompetenc uspešne komunikacije: poslušanja, govorjenja, branja in pisanja. Komunikacijske spretnosti so osnova za vse nadaljnje učenje, tudi učenje učenja. Glavni cilj učenja učenja je razviti motivacijo zanj in zaupanje vase. Vsakdo prej ali slej naleti na težavo, tudi prvošolci, vprašanje pa je, ali jo vidijo kot oviro ali kot izziv. Učiteljeva spodbuda in pozitivna naravnost učenca slednjega pripeljeta do nabora rešitev, izmed katerih naj si sam izbere tisto, ki se mu zdi v dani situaciji najustreznejša. S tem, da učitelj učni proces gradi okrog učenca in mu prepušča dobro mero odgovornosti zanj, spodbuja naravno radovednost prvošolca in ga nevsiljivo vodi na poti do večje samostojnosti. Otroke je čim prej potrebno začeti navajati tudi na omejen čas, v katerem morajo opraviti določeno nalogo. Obvladovanje časa je namreč izjemno pomembno za uspeh v učnem procesu, pa tudi v vsakdanjem življenju. Predanost in zavezanost v povezavi s samorefleksijo pa omogočata učencu nenehno rast in razvoj h katerima bo, če bo vse po sreči, stremel do konca šolanja.

Socialne kompetence so v skupnosti, kot je razredna, ključnega pomena; spoštovanje, odprtost in strpnost pa osnova za uspešno sodelovanje. Otroci se morajo že zgodaj navaditi sprejemanja različnih vlog v skupini, to pa najlažje dosežemo preko sodelovalnega učenja. Konflikte rešujemo na konstruktiven način, vsak deležnik mora gojiti in ohranjati svojo integriteto ter se učiti sprejemanja odgovornosti za svoja dejanja. Razmišljujoč otrok, ki je sposoben sprejeti preudarne in informirane odločitve, zraste v uspešnega odraslega. S poudarjanjem pomena skrbi za druge pa gojimo občutek pripadnosti in pomembnosti prav vsakega učenca v razredni skupnosti. Državljsko kompetenco v prvem razredu gojimo ravno preko učenja socialnih kompetenc ter iskanja in sprejemanja razlik in podobnosti med nami. Zelo naravno preko vsebin različnih šolskih predmetov pa otroke seznanjamo tudi z državnimi simboli, s pogovorom o običajih in tradicijah, petjem slovenskih ljudskih pesmi in spremljanjem naših športnikov ter tako vzbujamo narodno identiteto in zavest.

Samoiniciativnost in podjetnost sprva morda zvenita kar malo prezapleteno za učence prvega razreda, pa temu vendar ni tako. Samoiniciativnost, torej notranja motivacija, je gorivo, ki učenca poganja v smeri napredka. Da bi svojo samoiniciativnost lahko izkazal, mora biti učenec kreativen, včasih mora tvegati, znati pa mora tudi načrtovati naslednje korake in aktivno prevzemati pobudo. Takšen učenec je samostojen in razmišlja s svojo glavo. Nadvse pomembno je, da ga učitelj prehitro ne omeji in mu ne pristriže kril. Raziskovalni model učenja je idealen za proaktivne in samoiniciativne glave, če ga povežemo še s sodelovalnim

učenjem, pa se tudi tisti, manj samoiniciativni, lahko veliko naučijo in morda sčasoma še sami postanejo takšni.

Kulturna zavest in izražanje se vsekakor navezujeta na že vse prej omenjene kompetence. Svojo lastno kulturo najboljše spoznaš, pa tudi ceniš, če jo postaviš ob bok drugim, zato pri učencih želimo razvijati zavest o lokalni, nacionalni in evropski kulturni dediščini. Pravo razumevanje lastne kulture in občutek identitete sta lahko osnova za odprt odnos in spoštovanje do različnosti kulturnega izražanja (UL EU L394/10, 2006).

Zaključek

Učenci imajo prav gotovo radi učitelje, ki jim poleg domače naloge omogočijo odnesti domov še kaj drugega o čemer lahko razmišljajo in s tem rastejo ter postajajo boljši ljudje. Učitelji pa smo velikokrat naravno nagnjeni k temu, da bi radi izboljšali svet. In kako lahko to učitelj stori bolje kot tako, da že v začetku šolanja male ume začne oblikovati v Velike ljudi?

LITERATURA:

Ažman, T. (2012). *Sodobni razrednik*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Ayers, H. in Gray, F. (2002). *Vodenje razreda, priročnik za učitelje*. Ljubljana: Educy.

Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje *UL L 394, 30.12.2006, str. 10–18 (ES, CS, DA, DE, ET, EL, EN, FR, IT, LV, LT, HU, MT, NL, PL, PT, SK, SL, FI, SV)*. Pridobljeno 29. 4. 2019 s: <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>

Robinson, K. in Aronica L. (2015). *Kreativne šole; množična revolucija, ki preoblikuje izobraževanje*. Nova Gorica: Eno.



Plut Katarina

Osnovna šola Zadobrova, Ljubljana

kplut1@gmail.com

IZVLEČEK:

Vsako leto v začetku septembra se začne novo šolsko leto za otroke in starše. Za nekatere bolj, za druge manj prijeten začetek. To velja za učitelje, učence pa tudi starše, ki nam otroke zaupajo.

Ko dobim generacijo prvošolcev, so ti kot nepopisan list, če obrnem stran nazaj, pa ima vsak od njih za seboj že pet ali šest poglavij. V šolo prihajajo otroci z različno usvojenimi znanji, veščinami, sposobnostmi ... Vloga učiteljice v šoli je, da otroku nudi podporo pri učenju in razvoju. Učiteljica je tista, ki ustvarja »razmere« v razredu. Učenec je lahko motiviran za delo v šoli takrat, ko se dobro počuti.

Dan pričnemo tako, da se vsako jutro najprej zberemo in pozdravimo v jutranjem krogu. V nadaljevanju poteka delo v različnih koticčkih, včasih pa tudi frontalno (določene dejavnosti oziroma vsebine). Učenec si sam izbere nalogo za delo (po navodilih učiteljice), sam si razporedi čas za opravljanje naloge. Pred koncem pouka se ponovno usedemo v krog, se pogovorimo o opravljenem delu in se poslovimo.

Ključne besede: delo po koticčkih, 1. razred

Vstop v šolo

Vsako leto v začetku septembra se začne novo šolsko leto za otroke in starše. Za nekatere prijeten, za druge manj prijeten začetek. To velja za učitelje, učence pa tudi starše, ki nam otroke zaupajo.

Ko dobim generacijo prvošolcev, so ti kot nepopisan list, če obrnem stran nazaj, pa ima vsak od njih za seboj že pet ali šest poglavij.

Vsi v novo šolsko leto vstopamo z različnimi pričakovanji. Vsak od njih skriva svojo življenjsko zgodbo.

Šole niso iz leta v leto bolj zahtevne ali morda manj prijazne, nerazumevajoče ... V šolo prihajajo otroci, ki imajo manj izoblikovanih socialnih veščin, vodi in usmerja jih načelo ugodja. Tukaj in zdaj, samo jaz ... Delujejo po principu – delal bom, kar je fino. Nimajo razvitega čuta odgovornosti za svoja dejanja.

Vstop v šolo za otroke predstavlja nov začetek – novi prijatelji, novi prostori, nova učiteljica ... Otroci v večini primerov ne vedo, kaj jih v šoli čaka (tisti, ki imajo starejše sorojence, si že ustvarijo mnenje). Za večino pa je to popolnoma nov teren, ki jim predstavlja tudi nov izziv. V

šolo pridejo otroci iz različnih »koncev«. Večini vstop v šolo pomeni nekaj lepega in tako tudi ostane. Za nekatere pa vstop v šolo predstavlja problem.

Prihajajo otroci z različno usvojenimi znanji, veščinami, sposobnostmi ... Vloga učiteljice v šoli je, da otroku nudi podporo pri učenju in razvoju.

Zgodnje izkušnje, znanje in spretnosti, ki jih otroci pridobijo pred začetkom izobraževanja, pomembno vplivajo na uspešnost v šoli. Pomembno je urejeno in spodbudno okolje, v katerem otrok živi in preživi del dneva.

Otroci so vedoželjni, radovedni, vedri, radi raziskujejo. Okolje je tisto, ki jih s pravo mero pričakovanj spodbudi ali pa obremeni v njihovem razvoju. Kadar otroka obremenimo z nešteto aktivnostmi, se spontanost, vedoželjnost in vedrina razgubijo, otrok ne more izpolniti previsokih pričakovanj. Posledice so lahko pomanjkanje koncentracije, nespečnost, bolečine v trebuhu ... (Miko, 2018).

Odnos učiteljice do dela

Učiteljica je tista, ki ustvarja »razmere« v razredu. Učenec je lahko motiviran za delo v šoli takrat, ko se dobro počuti. Z različnimi dejavnostmi (pogovor, socialne igre ...) nam bolj ali manj uspeva vzpostaviti jasna pravila v razredu ter dobre odnose z učenci. Jasna pravila, meje in posledice so ključnega pomena za dober pouk. Učenec mora vedeti, kakšne so posledice, če bo kršil pravila ali prekorachil meje. Učenci upoštevajo in spoštujejo učitelja, kadar je ta dosleden. Če ni, ga učenci ne bodo jemali resno.

81

Učiteljica pa v razred dobi velik »spekter« različnih zgodb učencev in različnih karakterjev.

Delo po koticikih

V mojem razredu delo ne poteka po posameznih urah po urniku – 45 minut pouka, 5 minut odmora. Pred leti sem se udeležila izobraževanja na Pedagoškem inštitutu in v razredu delam pa načelu metode Korak za korakom.

Značilnosti omenjene metodologije so: individualizacija pouka, vsebin itd. za vsakega otroka, ki mu omogoča, da raste in se razvija na sebi lasten način ter pomoč otroku, da izbira dejavnosti in delo v koticikih, na prostem, v bližnji in širši okolici, hkrati pa omogoča, da se otrok uči odločanja, samostojnosti in odgovornosti.

Takšen način dela podpira diferencirane učne situacije, saj ponuja različne možnosti, kako bo učenec prišel do določenega cilja. K temu spada, npr. individualno delo z različnim tempom dela in individualnimi materiali, individualna organizacija dela, delo v majhnih skupinah po lastnih načrtih ali samostojno delo.

V prostoru se lahko ustvarijo koticiki, ki se razlikujejo po vsebinah. Posamezni koticiki tako vzpodbujajo učenke in učence, da se ustrezno ravnaajo: bralni koticik motivira učence, da se osredotočijo na knjige oz. branje, koticik za skupinsko delo pa učence vzpodbuja k sodelovanju pri reševanju nalog. Pri mizah je možna tudi individualna pomoč učitelja.

Delo v koticčkih je proces, pri katerem poteka projektno in raziskovalno delo po skupinah. Otroci s pomočjo učiteljice sproščajo svoje ideje, izmenjujejo pobude, oblikujejo osebne in skupne cilje ter individualno, tandemsko in timsko realizirajo cilje.

Učitelj spodbuja napredek učenca, tako lahko vsak napreduje po lastnih zmožnostih in sposobnostih. Organizira pouk oz. aktivnosti tako, da bodo učenci dosegli zastavljene cilje. Učenje naj temelji na lastni aktivnosti, tako učenec preko lastnih aktivnosti razvija svoje sposobnosti, spretnosti, kar pa je temelj za njegov uspeh. Kvaliteto dela določa učitelj.

Ker imamo v razredu različne učence, so posledično temu tudi razlike v doseženih ciljeh – vsi učenci pa napredujejo.

Vsako jutro se najprej zberemo in pozdravimo v jutranjem krogu. V tem času si povemo dogodivščine preteklega dne, lahko se igramo različne igrice, ki so tudi motivacija za nadaljnje delo, poslušamo ali sami pripovedujejo pravljice (bralna značka), zapojemo ... Na koncu pa se vedno dogovorimo, kaj vse bomo tisti dan počeli.

V nadaljevanju poteka delo v različnih koticčkih, včasih pa tudi frontalno (določene dejavnosti oziroma vsebine). Učenec si sam izbere nalogo za delo (po navodilih učiteljice), sam si razporedi čas za opravljanje naloge. Pred koncem pouka se ponovno usedemo v krog, se pogovorimo o opravljenem delu in se poslovimo. Po navadi je v zaključnem krogu že prisotna učiteljica podaljšanega bivanja, ki sprejme učence in z njimi nadaljuje dan. Ob koncu »šolskega« dneva naj bi bile naloge opravljene.

Razmišljanje ob koncu

Zame je vsak nov dan izziv – ko se pripravljam na poučevanje v razredu, imam pred seboj sliko in misel na moje »otroke«, kako naj delam, kaj naj naredim, da bodo uspešni. Vsakodnevno naše delo poteka po enakem »urniku«, vsak dan učenci vedo, kdo in kaj jih čaka, izvedeti morajo le, kaj točno in na kakšen način bodo naloge opravliali. Zdi se mi pomembno – za vse učence – da delo poteka ustaljeno po enakem dnevnem ritmu, kar otrokom veliko pomeni. Zaključila bi z besedami – ki jih večkrat slišim od učencev med delom v šoli: »A ne, kako se imamo fino! Danes so pa res luštne naloge,«

LITERATURA:

Miko, K. (2018). Otroka pri učenju zgolj podpirajte. Pridobljeno 10. 2. 2019 s: <https://www.onaplus.si/otroka-pri-ucenju-zgolj-podpirajte>.



Rebol Berta

Notranja harmonija s. p., Koper

Berta.rebol@gmail.com

IZVLEČEK

Odgovoren človek si prizadeva zadovoljevati norme, izpolnjevati zahteve in dolžnosti. Ko sem začela z izpolnjevanjem svojih dolžnosti kot učiteljica, sem se zavedla vpliva čustev na delo v šoli in svoje nemoči na področju čustvovanja. Craig pravi, da je vzrok za vsa negativna čustva motnja v energijskem sistemu. Tehnika tapkanja omogoča, da sprostimo energijsko motnjo ter posledično nimamo več težav z neprijetnimi čustvi in občutki. Raziskavi dveh diplomantk potrjujeta, da je v večini primerov tehnika vplivala na boljše počutje otrok.

Ključne besede: *čustva, učenec v stiski, tapkanje.*

Uvod

Takoj po končani Pedagoški akademiji v Ljubljani sem leta 1990 prvič stopila v razred kot učiteljica razrednega pouka. Veselje za delo z učenci je bilo veliko in vesela sem bila vsake pomoči sodelavk, saj sem bila presenečena, kako malo sem vedela o širini dela, ki ga zajema ta poklic.

Prva leta poučevanja sem spoznavala, kako didaktično-metodično znanje ne zadostuje za kvaliteten pouk po mojih kriterijih. Sama sem doživljala velike frustracije, ker pouk ni tekел po vnaprej pripravljeni pripravi, poleg tega sem zaznavala čustvene stiske otrok, katerim nisem bila kos. Med poukom me je vznemirjalo, da se nekateri učenci niso mogli umiriti in se osredotočiti na reševanje nalog, čeprav sem se potrudila in pripravila atraktivno uro in zanimive naloge. Ugotovila sem tudi, da moja prijaznost in potrpežljivost učencem s tremo ne omogoča, da se sprostijo in pokažejo svoje znanje pri ocenjevanju. Prav tako sem se počutila izjemno nemočno, ko so se vedno isti učenci zapletali v konflikte in je bil pogosto isti učenec v vlogi žrtve.

Najprej sem z učenci govorila o njihovi odgovornosti. Predstavila sem jim cilje, ki jih morajo pri pouku doseči in kakšne so njihove dolžnosti. Kljub temu, da smo razjasnili pojme, svoje odgovornosti niso bili sposobni udejanjiti. Videla sem, da jih preplavijo močna čustva in naši dogovori splavajo po vodi.

Da bi pomagala sebi in učencem, sem se udeležila seminarja sproščanja na Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani. Pridobljena znanja sem uvajala v pouk. Minutam za zdravje, ki so bile namenjene razgibavanju in dihanju, sem dodala vodene vizualizacije in sprostitev. Presenetilo me je, da tisti učenci, ki bi sprostitev najbolj potrebovali, niso mogli zapreti oči in se vživeti v domišljijsko pokrajino. Kljub rednemu ponavljanju je bil učinek za

moja pričakovanja premajhen in večini učencev, ki sem jim želela pomagati, te vrste sprostitev niso bile všeč.

V treh desetletjih dela z učenci na razredni stopnji sem se udeležila mnogih seminarjev in brala strokovno literaturo. Iskala sem načine sprejemanja odgovornosti za lastno čustvovanje in premagovanje neprijetnih čustev zase in za učence, da bi tako lahko bolje realizirali cilje pri pouku. Do učinkovite pomoči zase in za učence v stiski sem prišla, ko sem se leta 2010 pri Piki Rajnar udeležila delavnice praktične uporabe metode EFT ali tapkanja.

Metoda EFT ali tapkanje

Za metodo EFT (Emotional Freedom Techniques) ali tehnike čustvenega osvobajanja uporabljamo tudi izraz tapkanje, ker med izvajanjem tapkamo po določenih točkah na obrazu in zgornjem delu telesa. To so končne točke energijskih poti ali meridianov, kot jih pozna tradicionalna kitajska medicina. Avtor metode EFT Gary Craig pravi: »Vzrok za vsa negativna čustva je motnja v telesnem energijskem sistemu.« (Craig, 2007, str. 25) Sprostitvene tehnike so učencem in meni omogočale le kratkotrajno olajšanje, saj niso razreševale motnje, ki je pravi vzrok za neprijetne občutke. »Motnja povzroči blokado v energijskem sistemu in se lahko zavestno ali nezavedno vedno znova sproži. Denimo, da so vas kot otroka zaklenili v omarico s čistili in da vas je bilo hudo strah. Neprijetnega dogodka se sedaj lahko spomnite ali ne, toda kot odrasla oseba morda ne marate biti na temnih krajih ali v majhnih prostorih, mogoče pa celo ne marate vonja določenega čistila. Vsakič, ko vam nekaj sproži negativen spomin, možgani dodajo še negativno čustvo, kot so strah, jeza in prizadetost. Slabi spomini možganom pošiljajo opozorilo in hkrati ustvarjajo negativno čustvo. Takšna sporočila so kot električni impulzi, saj delujejo kot strele, ki povzročajo kratek stik v energijskem sistemu telesa in s tem ustvarjajo blokado ali neravnovesje. Taka motnja povzroča čustvene in telesne težave« (Fone, 2012, str. 11).

Sprožilci energijske motnje ter posledično čustvenih in telesnih težav prihajajo iz okolja preko čutov (vida, voha, okusa, zvoka, tipa). Kadar nas vznemirja določen vtis iz okolja, se mu najprej poskušamo izogniti. Aktivira se reakcija, ki je človeštvu omogočila preživetje: boj, beg ali otrplost. Ta reakcija je smiselna, kadar smo življenjsko ogroženi, pogosto pa se tako odzovemo tudi v okoliščinah, ki nas ne ogrožajo. Ker se motnje sprožajo vedno znova, smo prepričani, da taki smo in da tega, kako čutimo, ne moremo spremeniti. Občutku nemoči se pogosto pridruži občutek krivde in sramu. Vse to izkušamo odrasli in otroci. Tapkanje omogoča, da sprostimo energijsko motnjo in s tem neprijetna čustva in občutke.

Med izvajanjem tapkanja smo osredotočeni na izbrano težavo (telesni občutek, čustvo, neprijeten spomin ali omejujoče prepričanje). S tem v telesu aktiviramo motnjo v pretoku energije. Hkrati nežno tapkamo po končnih točkah meridianov na glavi in telesu (10 do 15 točk). Če ima oseba težave s tremo, si predstavlja situacijo, ko se trema pojavi, in se osredotoča na fizične občutke (npr. tresenje, potenje, razbijanje srca, plitko dihanje, rdečica). Medtem ko doživlja te občutke ali si jih samo predstavlja, o tem govori in hkrati tapka po končnih točkah

meridianov. Postopek ponavlja toliko časa, da pride do olajšanja, kar je znak, da se je energijska motnja sprostila.

Tapkanje v šoli

Januarja 2011 sem opravila izpit za izvajalko metode EFT po mednarodnem programu v okviru organizacije EFT International. Novo pridobljeno znanje in osebne izkušnje sem predstavila kolektivu, staršem na roditeljskem sestanku in na razrednih urah vsem učencem na šoli. Če so se vsi starši strinjali, sem tapkala s celim razredom, sicer pa s posamezniki v okviru EFT krožka. O posebnostih tapkanja z otroki sem jeseni 2012 predavala na EFT popoldnevu v Mariboru, Kopu in v Novem mestu.

Tina Omahna je raziskovala, kako izvajanje tapkanja vpliva na razreševanje konfliktov v 3. razredu. »Glede otrokovega počutja pred in po izvajanju tehnike EFT rezultati raziskave potrjujejo, da je v večini primerov tehnika vplivala na boljše počutje otrok. /.../ Analiza rezultatov je pokazala tudi, da so učenci s pomočjo tehnike EFT zmanjšali moč negativnih čustev, ki so bila prisotna v konfliktu in se nato lažje pogovorili s sošolcem, s katerim so se skregali. Tapkanje otroku omogoča, da govori o svojih občutkih, zato so nekateri učenci navedli, da so se s pomočjo tehnike zavedali svojih čustev in čustev drugih udeleženih v konfliktu. Ob redni uporabi EFT otrok lahko sproti odpravlja negativna čustva, katerih kopičenje pogosto vodi v vedenjske težave. Posameznim učencem je tehnika pomagala tudi na področju sprejemanja samega sebe, saj pozitivne afirmacije, ki so prisotne pri tapkanju, otroku omogočajo, da se sprejme in zave, da je kljub temu, da se je konflikt zgodil, dober otrok« (Omahna, 2013, str. 80).

Vpliv tapkanja na zmanjševanje testne anksioznosti med učenci 3. razreda pa je raziskovala Urša Urek. Večina učencev je poročala, da jim tapkanje vedno pomaga, da se v razredu prijetneje počutijo in da jim tapkanje včasih pomaga, da se znebijo strahu pred pisnim preverjanjem znanja. »Tehnika EFT je po poročanju učencev v povprečju pomagala sedemnajstim od enaindvajsetih učencev, da so brez strahu predstavili plakat pred razredom, da jih pred ustnim spraševanjem ni bilo strah, da so lažje nastopali pred razredom, da jih ni bilo strah odgovoriti na učiteljevo vprašanje, da jih v razredu ni bilo strah povedati svojega mnenja, da so se v razredu počutili bolj prijetno, da jim v razredu ni bilo nerodno pred sošolci, da so se lažje spomnili, kaj so se doma naučili in da jih ni bilo strah, da se doma niso dovolj naučili. Večina učencev, kar 71,40 %, je tapkala zaradi lastne potrebe in ne zaradi drugih, kar se mi zdi ključnega pomena, saj lahko sklepamo, da bodo učenci tapkanje kot tehniko sproščanja uporabljali tudi v prihodnje« (Urek, 2013, str. 71–72).

Zaključek

Tapkanja se otroci hitro naučijo in ga lahko izvajajo skupaj z odraslim ali pa sami. Všeč jim je, da lahko govorijo o svojih čustvih in občutkih in so hvaležni za sočutnega poslušalca. Ob izvajanju tapkanja se umirijo in sprostijo ter zelo pogosto sami najdejo rešitev za svoje težave. To jim daje občutek moči in samozavesti. V tem stanju se lažje soočijo z odgovornostjo, ki jo

nalaga učitelj, družina in družba. Ker so bolj s stiku s svojimi občutki, se lažje tudi uprejo, kadar je to potrebno za ohranjanje njihove integritete.

Tapkanje uvrščajo v področje energijske psihologije in je predmet naraščajočega števila raziskav po vsem svetu (npr. Staffordshire University, University of Lethbridge, Okanagan University College, Foundation for Epigenetic Medicine, Santa Rosa, Medical University of Athens). 98 % dvojno slepih in randomiziranih študij je pokazalo, da je delovanje EFT metode zelo učinkovito.

LITERATURA:

Craig, G. (2007). *EFT priročnik*. Pridobljeno 20. 6. 2019 s:

<http://eft-slovenija.si/eftprirocnik.pdf>

Fone, H. (2012). *EFT – tehnika doseganja čustvene svobode za telebane*. Ljubljana: Pasadena.

Omahna, T. (2013). *Tehnika doseganja čustvene svobode (EFT) in reševanje konfliktov v 3. razredu*. Pridobljeno 20. 6. 2019 s: http://pefprints.pef.uni-lj.si/1590/1/Tehnika_doseganja_%C4%8Dustvene_svobode_in_re%C5%A1evanje_konfliktov_v_3._razredu_Omahna.pdf

Urek, U. (2013). *Premagovanje izpitne anksioznosti s pomočjo tehnike za doseganje čustvene svobode (EFT) v 3. razredu osnovne šole*. Pridobljeno 20. 6. 2019 s: http://pefprints.pef.uni-lj.si/1937/1/Premagovanje_izpitne_anksioznosti_s_pomo%C4%8Djo_EFT-CD.pdf



Rošer Repas Marija

Zavod za gluhe in naglušne, Ljubljana

marija.roser.repas@zgnl.si

IZVLEČEK

Vstop v osnovno šolo je pomemben dogodek v otrokovem življenju. Da bi bil prehod iz vrtca v osnovno šolo otroku čimbolj prijazen in naklonjen, se morajo učitelji na otrokov prihod v šolo dobro pripraviti. Da bi učitelji pridobili učenčevo zaupanje, mu morajo zagotoviti varnost v šolskem okolju, zato bom v prispevku predstavila strategije dela, ki jih uporabljam ob vstopu učencev z govorno-jezikovno motnjo v osnovno šolo s prilagojenim programom enakovrednega izobrazbenega standarda. Predstavila bom, kako skupaj postavimo pravila, ki se jih morajo učenci držati v šoli. Prav tako bom predstavila vizualne opore (urnik, priprava na pouk, odlaganje pripomočkov, prihod v šolo), ki učencem pomagajo usvojiti vsakodnevno rutino ob prihodu v šolo in med šolskimi aktivnostmi. Predstavila bom tudi modifikacijo vedenja, ki jo izvajam v prvem razredu. Uporabljam tudi šolski dnevnik, ki je odličen pripomoček za spremljanje šolskega dela, vedenja in sodelovanja med starši in šolo.

Ključne besede: *prvi razred, vizualna opora, modifikacija vedenja.*

Uvod

Poučujem učence z govorno-jezikovno motnjo v prvem, drugem in tretjem razredu v prilagojenem programu z enakovrednim izobrazbenim standardom.

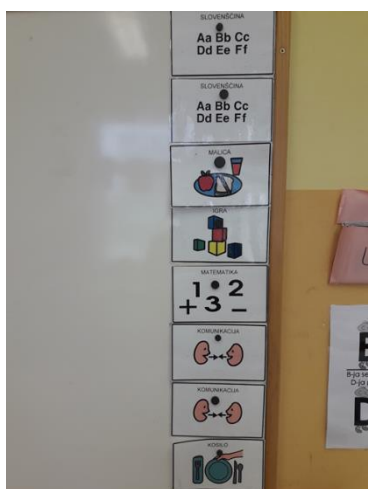
O govorno-jezikovnih motnjah govorimo, če govor z osebo v komunikaciji vzbudi našo pozornost (če smo pri pogovoru bolj osredotočeni na način govora kot na samo vsebino). Govorca lahko težje razumemo ali je besedna komunikacija ovirana ali onemogočena. Pri govorno-jezikovni motnji imajo učenci težave pri usvajanju in razumevanju snovi ter pri govornem izražanju. Večinoma se pojavlja neskladje med besednimi in nebesednimi sposobnostmi (Kesič Dimic, 2010).

Pri delu z omenjenimi učenci je izrednega pomena struktura. Učenci se znotraj strukture počutijo varne in so pripravljeni na aktivnosti, ki se bodo dogajale tekom dneva. To strukturo je potrebno postaviti že takoj ob vstopu učenca v prvi razred. Sprva moramo pridobiti njihovo zaupanje in jim zagotoviti občutek varnosti v šolskem okolju, da lahko nato gradimo na učnem sistemu. Za varno šolsko okolje smo odgovorni vsi, ki smo vpleteni v ta sistem. V veliki meri smo to učitelji, ki največ časa preživimo z učencem.

Vsakodnevna rutina učenca ob vstopu v šolski sistem učencu pomaga pri zmanjševanju intenzivnosti svojih težav, ki se lahko pojavljajo tako na socialnem, komunikacijskem in čustvenem področju, kot nato tudi na učnih področjih. Didaktični material za delo z učenci, ki jih prikazujem, omogočajo razumevanje učencu, kaj se bo zgodilo.

Vizualni urnik in priprava na pouk

Vizualni urnik pripomore k boljši časovni orientaciji ter napovedi aktivnosti. Učenci z govorno-jezikovno motnjo želijo vedeti, kako bo potekal njihov dan ter katere aktivnosti se bodo izvajale, želijo urnik za celodnevno dogajanje. Uporaba urnika učence vodi v samostojnost. Prav tako se s pomočjo urnika učenci lahko sčasoma samostojno pripravijo na učno uro, ki sledi. Učenci imajo zvezke označene z znaki iz slikovnega urnika. Za pomoč pri pripravi pripomočkov za šolsko uro, jim na tablo pripnem vizualno oporo (naslovnice delovnih zvezkov in znak iz urnika, ki pomeni, kateri zvezek morajo pripraviti). Učencem pripravim tudi vizualno oporo, kam naj odlagajo šolske torbe, zvezke, delovne zvezke, steklenice za vodo in peresnice.



Slika 1: Primer slikovnega urnika v razredu

Vizualna opora opravi

Učencem sem pripravila tudi vizualno oporo opravi, ki jih je potrebno narediti ob prihodu v šolo. Učence sem fotografirala pri sezuvanju in obuvanju copat, slačenju in obešanju jakne na obešalnik, pospravljanju torbe na določeno mesto in pri pripravi pripomočkov za pouk. Učenci so lahko s pomočjo omenjenih fotografij hitro samostojni pri opravih, ki jih morajo narediti ob prihodu v šolo.

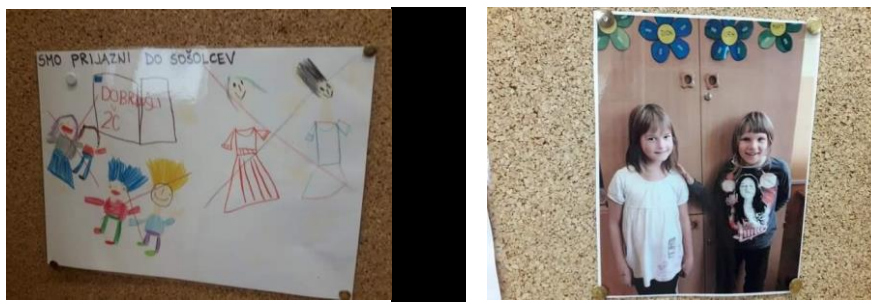


Slika 2–7 : Primeri vizualnih podpor ob prihodu v šolo

Pravila

Pri učencih z govorno-jezikovno motnjo morajo biti pravila jasna, razumljiva, kratka in jedrnata. S pravili učence učimo primerne vedenja ter jih tako vključujemo v okolje. Šolska pravila moramo upoštevati vsi, ki smo vpeti v šolsko okolje. Pri upoštevanju le teh moramo

biti dosledni in korektni. V začetku šolskega leta skupaj z učenci postavimo pravila, ki se jih bomo držali. Pravila tudi narišemo in jih še dodatno ponazorimo s pomočjo fotografij. Učenci torej razmislijo, kako bi lahko določeno pravilo pokazali in ga fotografirali. Pravila nato postavimo na vidno mesto v razredu, da si jih zapomnijo oz. da jih lahko večkrat opozorimo na skupaj dogovorjena pravila.



Sliki 8 in 9: *Primera postavljenih pravil v razredu (izdelek učencev in fotografija)*

Kolona

Da imajo učenci občutek enakovrednosti, sem za postavljanje kolone pripravila čbelice, ki povedo, kateri po vrsti učenci stojijo v koloni. Tisti učenec, ki ima na svoji čbelici ščipalko, je na ta dan prvi v koloni. Naslednji dan se bo ščipalka prestavila na sosednjega učenca, včerajšnji prvi pa bo naslednji dan zadnji. Tako učenci v koloni krožijo. Vedo, kako se postaviti v kolono, pri tem pa ni zaslediti nobenega prerivanja in prerekanja.



Slika 10: *Primer postavljanja v kolono*

Modifikacija vedenja in šolski dnevnik

Kot sem že omenila, v začetku šolskega leta veliko časa posvetimo postavljanju pravil. Veliko poudarka dajem tudi uresničevanju postavljenih pravil. Učenci imajo na mizicah pravilo, ki mu sledijo v določenem časovnem obdobju (pravilo postavimo glede na prikazane težave). Zelene pike pomenijo, da učenci uspešno sledijo postavljenemu pravilu. Oranžne pike pomenijo, da imajo učenci težave pri upoštevanju zastavljenega pravila. Konec šolske ure pregledamo oz. preštejemo zelene in oranžne pike ter določimo, če je bila ura uspešno izpeljana. Rezultat zapišemo v šolski dnevnik. To je zelo uspešen pripomoček, ki pripomore k boljšemu vsakodnevnu sodelovanju med domom in šolo. Ob začetku leta vsako leto posameznemu učencu natisnem šolski dnevnik. Z njim beležimo vedenje, domače naloge in sodelovanje med poukom. Staršem s tem podamo povratno informacijo o delovanju učenca v šoli. Posledično

lahko vodimo tudi nagrajevanje in nadzorujemo odklonilno vedenje. Beležimo vedenjski vzorec učenca, hkrati pa uvedemo sistem nagrajevanja ter s tem izboljšamo negativno vedenje. S tem zagotavljamo varno šolsko okolje tudi pri odnosu s starši.



Slike 11: Primer spremljanja upoštevanja pravil

TABELA ZA SPREMLJANJE VEDENJA IN SODELOVANJA

TEDEN	JV	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	ROKLO	OPOMBE	PORE
PON											
TOR											
SRE											
ČET											
PET											

Slike 12: Primer tedenske tabele v šolskem dnevniku

Da bi učence še dodatno motivirala pri upoštevanju pravil in pri zavzetem šolskem delu, sem uvedla nagrajevalni sistem s čebelicami. Učenci lahko s trdom pri šolskem delu in pri upoštevanju šolskih pravil vsak dan dobijo eno čbelico. Ko jih imajo 5, si lahko iz škatle presenečenja vzamejo eno mini nagrado (nalepko, figurico ...). Omenjena metoda se je izkazala kot zelo učinkovita. Je uspešna zunanja motivacija pri sprejemanju in upoštevanju pravil in pri samem šolskem delu.



Slike 13: Primer nagrajevanega sistema

Zaključek

Vsi, ki smo vpeti v šolsko okolje moramo na najboljši možni način zagotavljati varno šolsko okolje. Šele takrat lahko stremimo k učinkovitemu poučevanju in učenju. Seveda pa moramo pri tem uporabljati učinkovite strategije in jih prilagajati glede na učenčeve potrebe. Te potrebe se glede na starost učenca razlikujejo. Doslednost, sprejetost, postopnost in potrpežljivost so tiste vrednote, ki so za varno šolsko okolje nujne.

LITERATURA:

Kesič Dimic, K. (2010). *Vsi učenci so lahko uspešni*. Ljubljana: Založba Rokus Klett



Rovšek Darja

Osnovna šola Pirniče, Zgornje Pirniče

darja.rovsek@guest.arnes.si

IZVLEČEK

Pouk in cilji, ki jih moramo doseči, so pogosto v nasprotju s temeljnimi potrebami zdravega psihofizičnega razvoja otroka, saj sedenje in učenje v prvih letih šolanja mnogokrat presežeta urnik odraslega, kar zagotovo pusti negativne posledice v odrasli dobi. Zato izhajam iz otroka in njemu bližjih vsebin in okolja. Pri tem se izogibam klasičnega reproduktivnega znanja in sestavljam naloge uporabnega znanja, ki intenzivnejše razvijajo otrokove biološke sposobnosti in potrebe, saj v učnem načrtu še danes pogosto učenje branja temelji na prastarih metodah. Naloge učenci razumejo kot igro, čeprav so povezane z raziskovanjem, branjem, pisanjem, medsebojnim sodelovanjem in gibanjem.

Ključne besede: branje, razumevanje, 1. razred

Uvod

Sem učiteljica prvega in drugega razreda osnovne šole. Z več kot 30 let prakse sem šla skozi več obdobj in načinov opismenjevanja in različnega poučevanja otrok.

V šoli prebije otrok večji svoje mladosti, sreča se s prvimi življenjskimi radostmi, skrbmi in dolžnostmi. Izredno pomembno je, da otrok od vsega začetka vzljubi šolo, jo sprejme s srcem in razumom, se vključi vanjo, saj je svet, ki ga je poznal dotlej, precej drugačen. Igra, ki je do sedaj zapolnjevala pretežen del otrokovega prostega časa, sedaj nadomesti nova obveznost, ki jo nalaga šola. Danes se način življenja precej spreminja, prav tako zahteve zunanjega sveta. Te so vedno večje, pouk je načrtovan tako, da mora otrok delovati kot dobro naoljen stroj, ki si dovoli le malo ali skoraj nič napak, poleg njega pa morajo v precejšnji meri sodelovati tudi starši. Pouk in cilji, ki jih moramo doseči, so pogosto v nasprotju s temeljnimi potrebami zdravega psihofizičnega razvoja otroka, saj sedenje in učenje v prvih letih šolanja mnogokrat presežeta urnik odraslega, kar zagotovo pusti negativne posledice v odrasli dobi. Težava je, kako ublažiti ta nasprotja in otroka sprejeti celostno.

Teoretična izhodišča

Izbrala sem naloge, kjer učenci ne bi bili pasivni in zdolgočaseni, ampak aktivni raziskovalci, saj razvoj funkcionalnega razmišljanja v zgodnji fazi pripomore h kasnejšemu dobremu razmišljanju in spodbuja oblikovanje večjega števila povezav med možganskimi celicami, kar omogoča višji nivo intelektualnih sposobnosti. Zanimiva vprašanja in naloge otrokom omogočajo, da se potrudijo pri učenju branja z razumevanjem, saj brez tega tu ne gre.

Delo razumejo pogosto kot igro, v resnici pa so naloge povezane z raziskovanjem, branjem, pisanjem, medsebojnim sodelovanjem, gibanjem: »Gibanje je naš prvi učitelj =odpre vrata za učenje« (Rajovič, 2015).

Pri takem načinu dela učenci ne potrebujejo dodatne zunanje motivacije, pač pa je prisotna znotraj njih. Takrat je lahko učitelj le opazovalec, usmerjevalec in nagrajen z skupnim uspehom. Ideja pride sama, včasih pa jo posnamem iz starejših učnih načrtov in učbenikov učiteljic A. Knez in K. Kuščer (Knez, 1993; Kuščer, 1993). V veliko pomoč so mi tudi članki in predavanja dr. Ranka Rajovića, ki opozarja na pomen zgodnjega nevrološkega razvoja otroka za kasnejše življenje in ki trdi, da sta za učenje timsko delo in igra najboljša (Rajovič, 2015).

Primeri dobre prakse

Na začetku opismenjevanja ponudim učencem poslušanje pravljice o deklici, ki je redila črke. Pravljica je delo Franceta Puntarja, ki je na voljo v knjigarnah (Puntar, 2010) in dostopna na spletu kot radijska igra (Radijska igra »A« France Puntar, pridobljeno 2016). Je odlična pri učenju abecede, saj ponuja izvrstno glasbeno in dramsko izvedbo, ki otroku nudi možnost za razvijanje domišljije, koncentracije, predstave in asociacije.

Zašila sem črke v velikosti pol metra in jih napolnila z blagom. Oblikovala sem jih po lastni predlogi in pesmi, katero so se naučili in jo je uglasbil akademski glasbenik Vitja Avsec. Učenci jih primerjajo med seboj, ugotavljajo razlike med njimi npr. v čem se razlikujeta črki P in R, R ima tačko, asociacija na pravljico ... Črke tipajo, se z njimi igrajo, jih božajo, nemalokrat jih odnesejo domov in tudi z njimi spiyo. Dobra vaja je tudi, da vzame vsak otrok eno črko. Povem besedo, na primer KREDA, učenci prepoznajo glasove te besede in tisti, ki imajo te glasove – črke, pridejo pred tablo. Nastopi skupinsko oziroma timsko delo, otroci sodelujejo, si pomagajo, se pravilno razvrstijo in uprizorijo nastop tako, da glaskujejo črko in se posamezno oglašajo toliko časa, dokler ne prevzame glasu naslednja črka oz. otrok. Vaja je odlična za vezano branje. Učenec, ki ima črko K jo dvigne ali postavi predse in se oglašja s kkk brez polglasnika in utihne šele, ko se mu pridruži sošolec z rrr, nato naslednji z eee, sledi ddd in aaa. Beseda, ki jo sestavljajo učenci, se prikloni in črke odidejo na svoja mesta. Igro lahko tudi stopnujemo tako, da sestavljamo povedi, npr. TIM SKAČE, NEJA SPI ipd. Pri tem sem pozorna, da se enak glas ne ponovi. Tako preko igre Živa abeceda pri učencih poteka proces vidnega in slušnega zaznavanja, tj. prepoznavajo grafične simbole in upoštevajo glasovno razčlenjevanje oz. segmentacijo in glasovno razločevanje ali diskriminacijo.



Slika 1 in 2: Črke iz blaga



Slika 3: Črke iz blaga

Sledijo lahko dodatne naloge, kot je naloga z navodili: Stopite na stol vsi tisti, ki imate v svojem imenu črko a, pojdite pod mizo tisti, ki imate v imenu črko i, na tablo nariši krog, če imaš črko r, tisti, ki imajo začetek imena s črko N, se primejo za roke ... Otroci se zabavajo in se preko igre učijo opismenjevanja, tisti, ki pa imajo predznanje, se prav tako ne dolgočasijo, saj razvijajo druge spretnosti, vadijo logično razmišljanje in hitro reševanje problemov.

Tudi naloge z naslednjimi primeri učenci rešujejo z veseljem in radovednostjo, saj se besedila tičejo njih osebno. Bralne liste napišem tako, da si sposodim imena učencev, ki jih poučujem, in o vsakem napišem krajšo poved, v kateri seštejejo število črk v povedi.

LOVRO PLEŠE. ____ + ____ = ____

NIKA POJE. ____ + ____ = ____

Na kartončke napišem imena predmetov, ki so v učilnici. Učenci jih raznosijo na prava mesta in jih prilepijo: besedo omara nalepijo na omaro, miza na mizo ... Naslednja dobra vaja je tudi, kjer učenci delajo po skupinah ali v paru, je prepoznavanje črk s tipanjem (Place, 2011). Drug drugemu zavežejo oči in otipavajo črko, ki je prilepljena na karton in iztržena iz brusnega papirja. Pri tem se zabavajo, sodelujejo in ocenjujejo drug drugega.

Tudi ugankarske zgodbe popestrijo pouk, a jih uporabljam večinoma v drugem razredu. Navdih zanje dobim iz primerov Rajovića (2015): Nek človek je bil tako len, da bi rad ležal, a se premikal. Kateri živali zavida to lastnost? Primer, ki ga izvedemo v prvem razredu in uprizorimo s črkami (lutkami). Imam črko U. Primem še R, poiščem še Š in vzamem še A. Črke položimo na tla ali ob steno. Kdo je to? Urša.

Ugibanje besed s številkami:

Imena otrok napišem s številkami, ki predstavljajo abecedni vrstni red, kasneje tudi povedi.

13 1 18 1 = Lara 13 = L 1 = a 18 = r 1 = a

12 1 11 1 11 14 1 14 22 3 16. = Kaja ima muco.

Pri matematiki lahko delamo obratno: $a + b = 3$

Da otroke pripeljemo do bolj zapletenih miselnih procesov, so tudi skrite besede, (Rajović, 2015) npr. Katera barva se skriva v naslednji povedi: Zarja vadi klavir? (rjava) Miha nosi Vanjo. (siva). Katero ime se skriva v besedi ali povedi: planika (Nika); Šentvid (Vid); postaja (Taja) Imate jabolka? (Matej); Ati nabira borovnice (Tina; Bor). V gozdu je veliko kostanja. (Tanja). Morje valovi (Eva).

Pri usvajanju tehnike branja sestavljam naloge, pri katerih so učenci vedno aktivni bralci, to pomeni, da vzporedno poteka proces bralnega razumevanja. Besede se ponavljajo, berejo

globalno, hkrati pa nastopijo nove: RAD PIJEM MLEKO. RAD PIJEM SOK. RAD PIJEM ČAJ. Če so izjave resnične, jih potrdijo s kljukico, če niso, s križcem. Ob koncu vaje preštejejo resnične in neresnične izjave in povedo rezultat. Ob takem načinu učenec doživlja ugodje, žene ga radovednost in ne potrebuje dodatne vzpodbude, saj prihaja sama od sebe.

Zaključek

Pri reševanju nalog se otroci zabavajo, saj se jim neresnične povedi zdijo smešne. Pri delu so vsi otroci enakovredni, motivirani, saj se jim zdijo povedi zabavne, ker so napisana njihova imena, razvijajo miselne in številske predstave, ne da bi se tega zavedali, med seboj komunicirajo, si pripovedujejo, kaj kdo dela. Branje ni namen le samemu sebi, temveč poteka hkrati z razumevanjem, kar daje boljšo izhodiščno osnovo za kasnejše samostojno branje, razmišljanje in učenje. Ne nazadnje računajo do deset ali več in utrjujejo posamezne glasove v besedah, s tem pa zmanjšujejo morebitno možnost izpuščanja črk pri zapisu besed oz. motenj in slabe koncentracije, do katerih lahko pride v šolskem obdobju. Takih nalog se običajno razveselijo kot bonbonov.

LITERATURA:

Knez, A., Mandžuka, D. (1993). *Zima, prvi razred*. Ljubljana: Dr. Mapet d.o.o.

Kuščer, K., Mandžuka, D. (1993). *Zima, drugi razred*. Ljubljana: Dr. Mapet d.o.o.

Place, M. (2011). *Montessori-100 dejavnosti za učenje branja in pisanja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Puntar, F. (2010). *Tri igre*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Rajović, R. (2015). *Kako z igro spodbujati miselni razvoj otroka*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Puntar, F. (2015). A, radijska igra. Pridobljeno 30. 9. 2016 s: <https://www.youtube.com/watch?v=2ls7-g4y7Q8>

Rajović, R. (2018). NTC Slovenija, Učenje skozi igro. Pridobljeno 30. 9. 2016 s: <https://www.ntcslovenija.com/>



Sovre Tjaša

Osnovna šola Ivana Kavčiča, Izlake

tjasa.sovre@gmail.com

IZVLEČEK

Med najpomembnejšimi dejavniki v razvoju človekove osebnosti sta tudi življenje in delo v skupini. Sprejemati drug drugega, komuniciranje, navezovanje stikov, reševanje problemov, upoštevanje potreb drugih so spretnosti, ki jih pridobimo najprej v družini, nato v vrtcu, kasneje pa v šoli in med vrstniki. Dobri medosebni odnosi v razredu imajo velik pomen, tako za celotno šolsko delo in učinkovitost skupine, kot tudi za razvoj posameznikove osebnosti (Bečaj, 2001). Socialne igre so pripomoček pri vzgoji v osnovnih šolah, ki so usmerjene v socialno učenje in so pomembno dopolnilo vzgojno-izobraževalnega procesa. Omogočajo spoštovanje individualnosti in posebnosti posameznika, v ospredju je osebnostno zorenje, preko socialnih iger spoznavamo sebe, svoje potrebe in čustva. Smisel socialnih iger je v tem, da otroci naučeno razumejo in uporabijo v vsakodnevnem življenju za izboljšanje medosebnih odnosov (Virk Rode in Belak Ožbolt, 1990). Zato je zelo pomembno, da vsaki igri sledijo vprašanja, ki otroke spodbudijo k razmišljanju o določenem dejanju in ravnanju.

Ključne besede: *medosebni odnosi, igre.*

95

V svojih desetih letih poučevanja na razredni stopnji sem največkrat delala ravno v prvem razredu. V preteklih letih sem spoznala, kako pomembno je spodbujati medosebne odnose med učenci v razredu in kako pomembno je s tem začeti že v 1. razredu. Na začetku svoje poti sem bila kot učiteljica začetnica večkrat pozorna samo na to, da sem se držala svojih dnevnih priprav, da bomo predelali vso načrtovano snov in jo čimbolj utrdili. Zanimarila pa sem načrtno delo na področju medosebnih odnosov med učenci. Za spodbujanje pozitivnih odnosov v razredu še danes najraje uporabljam socialne igre.

Vsak je raje v skupini, kjer vladajo prijetni, dobri in spodbudni medosebni odnosi, kakor pa v skupini, kjer je med člani čutiti napetost, neugodna čustva in rivalstvo. Tako je pri učiteljevem vodenju razreda pomembno iskanje poti spodbudnih medosebnih odnosov, če želi, da se učenci počutijo prijetno in varno (Cowley, 2007). Socialne igre so pripomoček pri vzgoji v osnovnih šolah, ki so usmerjene v socialno učenje. Osnovni namen socialne igre, kot vzgojne tehnike, je vzgajati (učiti, spodbujati, razvijati, izboljševati) za socialne interakcije. To pomeni, da skozi socialno igro posameznik razvija, pridobiva, ozavešča znanja, sposobnosti, veščine in občutke, ki mu bodo pomagali, da bo lažje, prijetneje in kvalitetno komuniciral s svojim socialnim okoljem. Skupina kot celota, skozi primerno izbrane in vodene socialne igre, postane bolj povezana, člani se v skupini počutijo prijetneje, bolj varno in bolj sprejeto (Bunčič, Ivković, Janković in Penava, 1993).

J. Virk Rode in J. Belak Ožbolt (1990) razdelita socialne igre na:

- igre predstavljanja in spoznavanja (namenjene so članom, ki se še ne poznajo dobro),
- igre komunikacije in oblikovanja skupine (namen iger je, da člani vadijo različne oblike komunikacije), igre opazovanja, zaznavanja in komunikacije (člani se učijo opazovati gibov oz. gibanja telesa – nebesedna komunikacija, opazujejo, kaj se je v določeni situaciji spremenilo),
- igre vživljanja in identifikacije (cilj iger je boljše razumevanje drugega ter boljše sodelovanje z njim),
- igre za učinkovito reševanje konfliktov (cilj iger je, da se člani zavedajo konfliktov v skupini in da preko iger spoznajo različne načine reševanja konfliktov).

V nadaljevanju bom predstavila nekaj socialnih iger, ki jih pri svojem delu najpogosteje uporabljam za spodbujanje dobrih medosebnih odnosov v razredu. Ideje črpam iz knjig Razred kot socialna skupina in socialne igre avtoric J. Virk Rode in J. Belak Ožbolt (1990) ter Prijazni učenci, prijazni razredi avtoric H. McGrath in S. Francey (1996).

Igre, ki so predstavljene v knjigah so:

- **Kako so me klicali v otroštvu (oz. kako me kličejo)?**

Cilj: Učenci povedo imena, s katerim so jih ogovarjali starši, sošolci, prijatelji. S tem se predstavijo v različnih vlogah, ki so jih v življenju doslej zavzemali.

Potek: Učenci sedijo v krogu. Vsak pove, kako ga kličejo ali so ga klicali in katero ime mu je bilo doslej najbolj všeč.

Ob koncu sledita vprašanji: Ali si na podlagi imen izvedel kaj novega o sošolcu?, Kako se počutiš, ko te ne pokličejo po tvojem imenu?

- **Klicanje imen v krogu**

Cilj: Učenci se skušajo prepoznati tudi po glasu.

Potek: Učenci sedijo v krogu, nekdo se usede v sredino in zapre oči. Učenec iz kroga ga pokliče po imenu. Če tisti na sredini ugotovi, kdo ga je poklical, se usede v krog, učenec, ki ga je poklical pa gre v sredino kroga.

Ob koncu sledita vprašanji: Ali je težko prepoznati sošolca po glasu?, Kako si se počutil, če te sošolec ni prepoznal po glasu?

- **Smejoča žoga**

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

Potek: Lahki žogi narišete smejoč obraz (oči in usta). Udeleženci stojijo v krogu. Tisti, ki ima žogo, jo vrže enemu izmed njih in npr. reče: »Smejočo žogo dam tebi, Tina, ker si mi danes pomagala počistiti tablo.« Ta, ki prejme žogo, nadaljuje z igro.

Ob koncu sledita vprašanji: Kako se počutiš, ko ti sošolec reče nekaj lepega (pozitivnega)?, Ali je težko sošolcu povedati nekaj lepega?

– Reševanje konfliktna situacija preko igre vlog

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

Potek: Člani skupine skušajo odigrati posamezne konfliktna situacija, ki jih določi vodja ali pa člani skupine.

Različne situacije: Sošolca gresta proti šoli in najdeta kovanec. Čigav je kovanec?; Dva prijatelja gledata TV, vendar bi vsak izmed njiju rad gledal svoj program. Kako se bosta dogovorila?; Na isti dan si povabljen na dva rojstna dneva. Kako boš rešil situacija?

Ob koncu sledita vprašanji: Ali je spore lahko reševati?, Ali vedno lahko najdemo rešitev, ki bo obema ugajala?

– Prebijanje skozi krog

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

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

Ob koncu sledijo vprašanja: Kako si se počutil, ko si se prebil skozi krog?, Kako si se počutil, ko se nisi mogel prebiti skozi krog? Kaj narediš takrat, ko ti nekdo želi preprečiti, da bi dosegel nek cilj?

Zaradi spoznanja, da se čas, ki ga porabim za načrtno spodbujanje medosebnih odnosov zelo »obrestuje«, socialne igre redno vključujem v svoje vzgojno-izobraževalno delo. Poleg tega, da se otroci preko različnih iger učijo socialnih veščin, se lahko tudi neizmerno zabavajo in se ob tem sprostijo.

LITERATURA:

Bečaj, J. (2001). *Razrednik in šolska kultura. Sodobna pedagogika*, 52(1), 32–44.

Bunčić, K., Ivković, Đ., Janković, J. in Penava, A. (1993). *Igrom do sebe*. Zagreb: Alinea.

Cowley, S. (2007). *Kako umiriti razred: poučevanje v osnovni šoli*. Ljubljana: Modrijan.

McGrath, H. in Francey, S. (1996). *Prijazni učenci, prijazni razredi. Učenje socialnih veščin in samozaupanja v razredu*. Ljubljana: DZS.

Virk Rode, J. in Belak Ožbolt, J. (1990). *Razred kot socialna skupina in socialne igre*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Poučevanje v prvem razredu osnovne šole: svojevrsten izziv in poučevanje preko različnih didaktičnih iger



Šimnic Novak Urška

Osnovna šola Staneta Žagarja Lipnica, Lipnica

urska.simnic@telemach.net

IZVLEČEK

Poučevanje v prvem razredu, izziv za učitelja začetnika in izkušenega učitelja. Otroci so ob vstopu v prvi razred stari približno šest let, prihajajo iz različnih vrtcev, nekateri celo prvič vstopajo v vzgojno-izobraževalno ustanovo. V šolo prihajajo z različnim predznanjem, navadami, interesi, sposobnostmi in spretnostmi. Učitelj v prvem razredu je tisti, ki na učencih pusti pomemben pečat, saj jih vpelje v svet učenja, vzgoje, pravil, znanja ... Je njihov vzgojitelj, učitelj, zaupnik, včasih tudi mama, saj pri učitelju pogosto poiščejo tolažbo. Poleg učitelja v prvem razredu poučuje dodatni učitelj, najpogosteje vzgojitelj predšolskih otrok. Učitelj metode in oblike dela prilagaja starosti, interesom, sposobnostim, spretnostim in predznanju učencev. Učni načrti so prilagojeni šestletnikom in vključujejo učne metode, ki ustrezajo njihovi razvojni stopnji. Učenje pogosto poteka preko konkretnih izkušenj, različnih didaktičnih iger, kar omogoča postopen prehod k šolskemu delu, otrokom olajša prehod iz vrtca ali domačega varstva v šolo, ure pa so prijetnejše, bogatejše in zanimivejše. Učenci se na tak način niti ne zavedajo, da pridobivajo določena znanja.

Ključne besede: prvi razred, učenci, izkustveno učenje.

Uvod

Pri pouku v 1. razredu sledimo razvojni stopnji učencev, čemur je prilagojen tudi način poučevanja. Kot pravi M. Cotič (2000), otrokov svet v tej starosti sestavljajo predvsem konkretne stvari in operacije, zato mora biti temu prilagojen tudi pouk. Potekati mora na konkretni, nazorni in ne na abstraktni ravni. Pomembni sta konkretna raven in izkustvena dejavnost. Minimalni standardi in standardi znanja so naravnani na postopno in temeljito, hkrati pa tudi individualno pridobivanje znanja. Pouk poteka skozi preplet igre in učenja z uporabo različnih konkretnih materialov in didaktičnih pripomočkov z aktivno udeležbo učencev.

M. Novak (2005) navaja Rutar-Ilčev, ki pravi, da nova kultura učenja in poučevanja postavlja v središče učenca posameznika, proces, ki ga opravi, njegovo učenje, razumevanje in način uporabe znanja pa sta odvisna od njegovih individualnih posebnosti. Učenje poteka preko aktivnega pridobivanja, izgradnje znanja, s poudarkom na razumevanju in uporabi.

Pomembna oblika sodelovanja med učitelji v 1. razredu je timsko delo učitelja in dodatnega učitelja v razredu, najpogosteje vzgojitelja, ter učitelja v podaljšanem bivanju. Člani tima

uporabljajo timski pristop pri načrtovanju in organizaciji učnih aktivnosti. Gre za medsebojno dopolnjevanje v znanju, sposobnostih, spretnostih in osebnostnih lastnostih (Novak, 2005).

Teoretična izhodišča

V 90-ih letih prejšnjega stoletja je prišlo do reforme osnovnošolskega izobraževanja. Učenci v šolo vstopajo s šestimi leti, šolska obveznost traja devet let. Šola naj bi z uvajanjem različnih dejavnosti spodbujala skladni telesni, gibalni, spoznavni, socialni in čustveni razvoj otrok. Sprememba je zahtevala tudi uvedbo dodatnega strokovnega delavca (vzgojitelja predšolskih otrok) v prvem razredu za polovico ur pouka (Krek in Metljak, 2011). S tem se pojavi timsko delo kot pomembna oblika sodelovanja med učitelji, ki zahteva timski pristop pri načrtovanju in organizaciji aktivnosti v razredu. Timsko poučevanje naredi pouk pestrejši in učinkovitejši, saj se člani tima med seboj dopolnjujejo v znanju, idejah, sposobnostih, spretnostih, osebnostnih lastnostih in načinih obravnave učne snovi. Učenci so tako deležni različnih stilov, pristopov poučevanja, pouk je lahko bolj dinamičen, individualiziran in notranje diferenciran (Novak, 2005).

Učni načrti za vse predmete v prvem razredu so oblikovani tako, da upoštevajo razvojno stopnjo učencev ter načine poučevanja primerne starosti otrok. Vključujejo različne metode in oblike dela, ki naredijo pouk raznolik, zanimiv, hkrati pa vključujejo metode in oblike dela posebej primerne za mlajše učence. Pomembni standardi znanja, kot npr. pisanje, branje, poznavanje števil, računanje ... so naravnani na postopno in temeljito, pa tudi individualno pridobivanje znanja, kar pomeni, da je doseganje ciljev razdeljeno na celo prvo triletnje (Novak, 2005).

V prvem razredu je zelo pomemben učiteljev izbor oblik in metod dela, da učenci uspešno usvojijo zastavljene cilje. V nadaljevanju je predstavljena fonomimična metoda, s pomočjo katere učenci preko različnih čutil usvojijo velike tiskane črke v 1. razredu.

Fajfar (1996) opisuje fonomimično metodo, po kateri otrok sočasno spoznava posamezno črko oz. glas multisenzorno: s sliko, zvokom in gibom. Uporabljeni gibi izhajajo iz oblik predmetov, ki spominjajo na črko (npr.: i – dvignjen kazalec), zvok ali gib ob določeni dejavnosti (npr. ž – žaganje). Uporabo gibov rok, prstov, dlani in pesti spremlja poudarjena mimika obraza in izgovarjanje prikazanega glasu. Pri obravnavi velikih tiskanih črk je pomembno, da učenci najprej pridobijo občutek zapisa z velikimi mišicami (s celo roko, hoja po črki ...), nato z drobnimi (s prsti po klopi, zdrobu ...), tem občutkom sledi občutek pisanja s pisalom. Fonomimične gibe lahko učitelj uporablja na različne načine, najpogosteje preko igre (npr. domine, pari – napiši črko, pokaži gib), igro lahko prilagaja sposobnostim, znanju in interesom učencev.

Primeri iz prakse

Učenje preko konkretnih situacij, različnih didaktičnih iger otroke na nezaveden, neprisiljen in zabaven način pripelje do nekega znanja, usvojenega učnega cilja. V prvem razredu je še toliko bolj pomembno, da se učenci učijo preko igre, saj jim je ta način blizu.

V nadaljevanju navajam dva primera dobre prakse učnih ur slovenščine in matematike, ki jih konkretno izvajam v razredu s svojimi prvošolci in delujejo zelo pozitivno.

a) Učenje velikih tiskanih črk

Ob vstopu v šolo nekaj učencev že razlikuje in poimenuje večino črk abecede, zapiše svoje ime, preslika določen napis, zapiše nekaj črk po nareku ... Razvijanje pozitivnega odnosa do pisanja črk in kasneje branja je ključnega pomena za nadaljnje učenje (Grginič, 2010), zato je zelo pomembno, kako pričnemo z začetnim opismenjevanjem.

Pozornost šestletnikov je kratkotrajna, težko se osredotočajo na določeno dejavnost dlje časa, kar je za proces pridobivanja nove črke ključnega pomena. Njihova osrednja dejavnost je še vedno igra (Grginič, 2010), zato tudi v učenju črk skušam vpeljati igro, gibanje, učenje preko različnih čutil.

Obravnava velikih tiskanih črk:

- z učenci sedimo v krogu,
- preberem pesmico, zgodbico povezano z obravnavano črko,
- demonstriram zapis, fonomimično metodo in izgovor glasu za obravnavano črko,
- učenci nekajkrat ponovijo obravnavani glas,
- glasovne vaje: iskanje besed z obravnavano črko na začetku, v sredini ali na koncu, glaskovanje besed, prikaz glasov s kretnjami, gibi – vsaka kretnja, gib ponazori določeno črko (fonomimična metoda), poimenovanje različnih predmetov z obravnavano črko, razvrščanje le-teh na ustrezno mesto v preglednici, glede na to kje se črka nahaja,
- demonstracija poteznosti pisanja črke v koruzno moko ali zdrob, na velik list papirja,
- razdelitev učencev v manjše skupine, vaja zapisa po zraku/po klopi v peno za britje/po hrbtu sošolca/na velik papir/v zdrob/s kredo na tablo ... med delom učencev sem pozorna na poteznost obravnavane črke, opozorim na nepravilnosti,
- zapis velike črke čez celo stran v velike brezčrtne zvezke; prevlečejo z mavričnimi barvami; pozorna sem na poteznost, držo pisala, sedenje, obliko črk, orientacijo na listu,
- zapis črke v zvezke s črtami: črko prevlečejo z mavričnimi barvami, narišejo predmet na črko, prevlečejo zapisane črke, samostojno zapišejo črke, boljši učenci samostojno zapišejo nekaj besed, krajšo poved na določeno črko,
- reševanje naloge v delovnem zvezku z diferenciacijo glede na predznanje in sposobnosti.

b) Učenje seštevanja in odštevanja do 5/10/20.

Učenje seštevanja in odštevanja je za učence precej abstraktno, zato je v didaktičnih usmeritvah za prvi razred posebej poudarjeno dejstvo, da se matematike učijo preko konkretnih materialov (prsti, palčke, testenine, link kocke ...), nato preko govornega jezika ter šele nato prek slikovnega in na zadnje simbolnega nivoja. Učencem je potrebno torej nuditi primerne konkretne materiale, didaktična sredstva in ponazorila. Ni dovolj, da je material, s katerim operiramo pri oblikovanju pojma število, le slikovni, saj ta učencem ni dovolj blizu s kognitivnega stališča. Učiti se je treba prek igre, opazovanja in izkušenskega učenja (Učni načrt, 2011).

- Didaktična igra: Le kaj se skriva tukaj

Namen didaktične igre: utrjevanje seštevanja v množici naravnih števil do 10. Učenci rešujejo v parih. Vsak par dobi drugačno rešitev – sliko, slike postavljene v pravilni vrstni red predstavljajo zgodbo, ki jo uporabimo pri slovenščini za opis slike (medpredmetno povezovanje) (Šimnic, 2002).

Potek didaktične igre: Vsak par dobi vrečko z deli, na katerih so računi, kartončke z rezultati, okvir in pokrov. Rešita račune, dobljene rezultate pa razvrstita po velikosti od najmanjše do največje (1–10), nato jih razporedita v okvir, v dva enaka stolpca. Okvir zapreta s pokrovom, obrneta in ko odstranita pokrov dobita sliko, ki jima pove, če sta pravilno rešila dane račune (Šimnic, 2002).

- Didaktična igra: poišči pravi rezultat

Nalogo rešujejo individualno. Učenec dobi krog, na katerem je v sredini zapisano število, okrog njega pa različni računi. Naloga učenca je, da izračuna napisane račune ter tiste, katerih rezultat je zapisan v sredini označi s ščipalko. Nalogo nadgradimo tako, da ostale račune prepiše v zvezek in izračuna.

LITERATURA:

Cotič, M. (2005). *Prenova pouka matematike v prvem triletnju osnovne šole*. V: V Medved-Udovič, V. in Štajber, T. (ur.), *Pedagoška fakulteta: 25 let Enote v Kopru*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Fajfar, K. (1996). *Pridobivajmo izgovarjajmo glasove*. Nova Gorica: Educa.

Grginič, M. (2010). *Kako opismenjevati – poučevati ali učiti se pismenosti? Priročnik za učitelje*. Mengeš: Izolit.

Krek, J. in Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Pridobljeno s: http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf

Novak, M. (2005). *Vloga učitelja v devetletni osnovni šoli*. Nova Gorica: Educa.

Šimnic, U. (2002). *Didaktične igre pri pouku matematike na začetku šolanja* (Diplomsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Žakelj, A. et al (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika*. Pridobljeno s: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/U_N_matematika.pdf



Tamše Horvat Majda

Osnovna šola Podgorje pri Slovenj Gradcu, Podgorje pri Slovenj Gradcu

mtamse5@gmail.com

IZVLEČEK

Spremembe v družbi se vse bolj odražajo tudi v pedagoškem procesu. Učitelji jih sprejemamo na različne načine. Želimo si večje odgovornosti in samostojnosti učencev, izboljšanja odnosov, večje opolnomočenosti in aktivnosti učencev in končno boljše znanje ter večje zadovoljstvo. Sprotno (formativno) spremljanje je eden izmed pristopov, ki v šolski praksi doživlja vedno večji razcvet. Aktivna vloga učenca, ki soustvarja učni proces, prinaša potrebno motivacijo in željo po lastnem napredku ter spodbuja odgovornost učečih se.

Raziskovanje lastne prakse je potrebno in za napredek posameznika tudi nujno. Vselej se je dobro zavedati, kje smo, kam gremo in kako bomo v procesu poučevanja želeno tudi dosegli. Sprotno spremljanje je pristop, ki odgovarja na omenjena vprašanja ter prispeva k boljši kakovosti učenja in poučevanja.

V prispevku je predstavljena teoretična opredelitev pristopa, njegovi elementi, nekatera strokovna spoznanja. S primerom dobre prakse ponazarjamo uporabo pristopa v šolski praksi.

Učitelji imamo možnost, da kot mentorji, usmerjevalci, spodbujevalci in tudi navduševalci s svojim pristopom poučevanja vplivamo na učence tako, da ohranijo voljo do učenja, odkrijejo svoja močna in šibka področja ter jih razvijajo oz. odpravljajo. Spodbudno, varno in sproščeno učno okolje, kar je ključno izhodišče predstavljenega pristopa, je skupna naloga in odgovornost vseh akterjev vzgojno-izobraževalnega procesa.

Ključne besede: *spremljanje pouka, učenec, učitelj.*

Uvod

Spremembe v družbi se vse bolj odražajo tudi v pedagoškem procesu. Učitelji jih sprejemamo na različne načine. V vsakodnevni šolski praksi se srečujemo z različnimi situacijami, znotraj katerih velikokrat zaznamo tudi probleme. Zanje večkrat (tudi nehote) iščemo hitre rešitve, ki običajno zajeziijo trenutni problem, ne prinašajo pa želenega učinka. Če probleme sprejemamo kot priložnosti in izzive, so tudi rešitve dolgotrajnejše, v skupno dobro vseh akterjev vzgojno-izobraževalnega procesa. Sprotno spremljanje pouka je ena izmed možnosti, ki daje (vrača) učenje učencem v roke. Aktivna vloga učenca, ki soustvarja učni proces, prinaša potrebno motivacijo in željo po lastnem napredku ter spodbuja odgovornost učečih se. S tovrstnim pristopom sproti spremljamo pot do cilja. Želimo si večje odgovornosti in samostojnosti učencev, izboljšanja odnosov, večje opolnomočenosti in aktivnosti učencev in končno boljše znanje ter večje zadovoljstvo. Pristop sprotnega spremljanja pouka prinaša prednosti, h katerim stremimo pri sodobnem učenju in poučevanju.

Učitelj je kreator vzgojno-izobraževalnega procesa in prav od njega je v veliki meri odvisen potek učne ure. Način vodenja določa položaj in vloge sodelujočih. Pri tem pomembno mesto zavzame učiteljeva avtonomija, ki zahteva odgovorno sprejemanje odločitev, katere znamo tudi strokovno utemeljiti. Z znanjem, ki ga učitelj pridobi v času fakultetnega izobraževanja, stopa v šolsko prakso. Pridobljen nabor znanja, spretnosti in kompetenc mora ob izkušnjah v praksi vseskozi izpopolnjevati, nadgrajevati; potrebne spremembe (novosti) pa smiselno vnašati v šolski prostor. Sprotno (formativno) spremljanje je eden izmed pristopov, ki v šolski praksi doživlja vedno večji razcvet. Preko študijskih skupin, ki jih organizira Zavod RS za šolstvo, smo bili učitelji seznanjeni s pristopom. Z različnimi delavnicami, ki so vključevale naloge z elementi formativnega spremljanja, smo lahko pristop preizkušali v praksi. Preko priročnikov in ostale literature, ki nudi sodobnemu učitelju potrebno podporo, pa lahko omenjeni pristop nadalje samostojno razvijamo v svoji šolski praksi in sledimo priporočenim smernicam sodobnega pouka.

Teoretična izhodišča

Raziskovanje lastne prakse je potrebno in za napredek posameznika tudi nujno. Vselej se je dobro zavedati, kje smo, kam gremo in kako bomo v procesu poučevanja želeno tudi dosegli. Ne gre le za metode in oblike dela, ampak tudi za proces osebnostnega razvoja, s katerim spreminjamo pogled na poučevanje, učenje in kulturo poučevanja, pravi Peršolja (2019). Sprotno (formativno) spremljanje je pristop, ki odgovarja na zgoraj omenjena vprašanja ter prispeva k boljši kakovosti učenja in poučevanja, zato se ga vse bolj poslužujemo, saj učitelji ugotavljamo, da v šolski praksi deluje. Slednje potrjujejo tudi številne raziskave (Holcar Brunauer idr., 2016). V tujini se po navedbah Peršolje (2019) s formativnim spremljanjem ukvarjajo že več kot pol stoletja, pri nas pa ta pristop z različnimi oblikami izobraževanja in drugo podporo intenzivneje razvijamo več kot desetletje. Pri tem ima pomembno vlogo Zavod Republike Slovenije za šolstvo, ki želi preko različnih gradiv, razvojnih nalog, projektov, seminarjev opolnomočiti učitelja za razvijanje pristopa v pedagoški praksi.

Formativno spremljanje je največkrat ponazorjeno kot »most med učenjem in poučevanjem«, kjer je v središču aktiviran učenec, določeni so nameni učenja in kriteriji uspešnosti; dejavnosti, ki omogočajo dokaze učenja, zagotovljena je povratna informacija. Naštete elemente je potrebno smiselno umestiti v učni proces, katerega je potrebno tudi ustrezno reorganizirati (Wiliam, 2013). N. Komljanec (2008) formativno spremljanje označuje kot pedagoški dialog, s katerim spremljamo, kontroliramo in usmerjamo posameznikov razvoj z namenom izboljšanja učnega učinka. Gre za opazovanje, vodenje učenca k napredku, podporo učitelju in učencu za odpravljanje šibkosti v znanju. Peršolja ugotavlja (2019), da je formativno spremljanje prava pot do samonadzora, odgovornosti in krepitve samopodobe. Pristop je učinkovit in deluje v kolikor so v razredu vzpostavljeni dobri odnosi, pozitivna naravnost in zaupanje ter so določena osnovna pravila vedenja in komunikacije (prav tam, str. 19).

Skozi učni proces se učitelju večkrat porajajo vprašanja o tem, kako vemo, da se naši učenci učijo oziroma, da so se nekaj naučili; kaj so dokazi za naučeno; v kakšni meri in kako lahko

vplivamo na vedenje ... Elementi formativnega spremljanja, ki jih navajajo Holcar Brunauer idr. (2016), po posameznih korakih usmerjajo učeče se od namenov učenja in kriterijev uspešnosti do dokazov in povratne informacije. Pomembno mesto zavzemajo vprašanja v podporo učenju, ki predstavljajo kažipot načrtovanja pouka, kakor tudi samovrednotenje in vrstniško vrednotenje. Povratni informaciji posebno pozornost v svojem raziskovanju šolske prakse namenja Peršolja (2019), ki meni, da mora biti povratna informacija sprotna, pravočasna, podana v ustrezni obliki in osebno naravnana, poudariti mora močna področja in doseganje ciljev ter podati nasvet za izboljšanje znanja. Slednje učencu omogoča, da dela med učnim procesom, učitelj pa mu pomaga na poti k zastavljenemu cilju.

Primer dobre prakse

V svoji šolski praksi se pogosto sprašujem, kako naj poučujem, da bom od učencev pridobila čim več informacij, zato zastavljam veliko raznolikih vprašanj. Želim si namreč aktivnih učencev tj. soustvarjalcev učnega procesa. Pozornost namenjam načrtu spremljanja procesa in pri tem ne razmišljam več samo o vsebini, ampak o procesu, dejavnostih; torej ne kaj, temveč kako bomo cilj dosegli. Poslužujem se raznolikih načinov poučevanja, krepim pomen preverjanja znanja ter skupaj z učenci osmišljam potrebno ocenjevanje znanja. Na primeru uporabe bralnega kolesa (Novak idr., 2018) predstavljam primer dobre prakse, ki je s pomočjo prvin sprotnega spremljanja pouka prinesel želen napredek v bralni pismenosti v oddelku. S pomočjo različnih bralnih izzivov, kjer so se učenci preizkušali v branju kratkih, zabavnih besedil na različne načine, smo se pripravili na razvijanje zmožnosti branja s pomočjo bralnega kolesa. Poslužili smo se skupnega ugotavljanja predznanja. Učenci so ugotovili, kaj v povezavi z branjem že vedo, zmorejo, znajo, razumejo. Sledilo je sooblikovanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti. Ob predstavljenih ciljeh smo določili, kaj je namen učenja; kaj želimo doseči; kako bomo vedeli oz. dokazali, da bomo cilj dosegli. Vsak učenec si je izdelal načrt učenja, s katerimi si je zastavil obvladljive cilje branja, določil posamezne korake ter si izdelal bralno kolo po predlogi v priročniku (Novak idr., 2018). Odločili smo se za več dejavnosti, ki so jih lahko učenci opravili v določenem obdobju vodenega izpopolnjevanja branja. Vsako dejavnost so učenci vrednotili s pomočjo bralnega kolesa, na katerem so označili nivo doseženega kriterija uspešnosti. Ko so dosegli sredino kolesa, je pomenilo, da je bil cilj dosežen. Za samopresojo smo uporabili tudi vrednostno črto, kjer je barva ponazarjala uspešnost izvedene dejavnosti (zelena – sem uspešen; rdeča – nisem uspešen). Vrstniško vrednotenje smo opravili ob posnetku v obliki dialoga s sošolcem. Za lažje izražanje mnenja, so imeli učenci na voljo iztočnice. Nekateri so pri refleksiji uporabili tudi kocko z vprašanji (prav tam). Vsak učenec si je izdelal bralno mapo, v kateri je zbiral osvojene bralne izzive (naloge) meseca, ki so bili namenjeni izpopolnjevanju branja. V mapo smo priložili uporabljena orodja za refleksijo, pisne povratne informacije učencev in učitelja, ob koncu šolskega leta pa tudi pohvalo šole za aktivno sodelovanje pri bralnem projektu. Na podlagi dokazov učenja smo skupaj z učenci ugotovili napredek pri vseh sodelujočih. Učenci so razumeli, kaj in kako so izpopolnjevali bralno zmožnost; pri vrednotenju so bili vse bolj kritični in realni; za sodelovanje motivirani; vse bolj pa je bilo čutiti odgovornost za osvojeno znanje.

Z izvedbo aktivnosti po korakih formativnega spremljanja sem si ponovno potrdila, da je za sodobno poučevanje pomembno poznavanje teoretičnih spoznanj, dopolnjevanje in poglobljanje znanj v povezavi z izkušnjami. Neizogibno je dobro poznavanje krovnega dokumenta – učnega načrta za določeno predmetno področje po celotni vertikali. In nenazadnje pomemben je čas, ki je potreben za zbiranje idej učencev, za evalviranje, načrtovanje učenja, zbiranje dokazov, dober učni pogovor, dialog – sprotno povratno informacijo, ki predstavlja kažipot učnega procesa.

Učitelji imamo možnost, da kot mentorji, usmerjevalci, spodbujevalci in tudi navduševalci s svojim pristopom poučevanja vplivamo na učence tako, da ohranijo voljo do učenja, odkrijejo svoja močna in šibka področja ter jih razvijajo oz. odpravljajo. Spodbudno, varno in sproščeno učno okolje, kar je ključno izhodišče predstavljenega pristopa, je skupna naloga in odgovornost vseh akterjev vzgojno-izobraževalnega procesa.

LITERATURA:

Holcar Brunauer, A. idr. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Komljanc, N. (2008). Formativno spremljanje učenja. V M. T. Škraba (ur.), *Didaktika ocenjevanja znanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Novak, L. idr. (2018). *Formativno spremljanje na razredni stopnji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Peršolja, M. (2019). *Formativno spremljanje znanja v praksi*. Domžale: M. Pršolja.

William, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V S. Sentočnik (ur.), *O naravi učenja* (str. 123-142). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.



Trojar Kepic Maja

Osnovna šola Ivana Groharja, Škofja Loka

maja.trojar@gmail.com

IZVLEČEK

Gozdoljub je način poučevanja na osnovni šoli Ivana Groharja, ki se izvaja v naravi (na igrišču, travniku, v gozdu, ob reki ...). Otroci usvajajo vsa potrebna znanja skozi gibanje, igro in raziskovanje. V prvem razredu en dan v tednu preživimo na prostem, v drugem razredu dve šolski uri na teden. V naravi izvajamo vse šolske predmete.

Otroci potrebujejo čim več gibanja, zato jim ga skozi tak način poučevanja nudimo. Učenci več časa preživijo na prostem, uporabljajo vsa svoja čutila, razvijajo pozornost, koncentracijo, spomin, razvijajo motorične sposobnosti, motivacijo, samozavest ... Veliko dela je skupinskega in na ta način povezovalnega, da se učenci počutijo kot pomemben del skupine.

Gibanje in svež zrak otroke razbremenita in osrečita. Vsak učitelj lahko učencem na zanimiv način ponudi več sreče in manj stresa v obliki pouka na prostem. Pri tem pomaga tudi sebi, saj tudi sam preživi več časa v naravi.

V prispevku predstavljam dan Gozdoljuba v prvem razredu.

Ključne besede: *pouk zunaj, gibanje.*

Gozdoljub, pouk na prostem

Ljudje se vedno bolj zavedamo pomena gibanja in prenasičenosti tehnologije in odvisnosti od le-te. Vračamo se nazaj k naravi, tudi v vrtcih in šolah. Kellert (2002) je ugotovil, da so otroci, ki živijo v stiku z naravo in pridobivajo izkušnje s pomočjo narave, bolj srečni, sposobni in bolj čustveno razviti.

Vpliv narave pozitivno vpliva na več področij otrokovega razvoja, in sicer na pozornost, koncentracijo, predstave, spomin, reševanje problemov, motorične sposobnosti, uporabo čutil, učenje socialnih veščin, motivacijo, sporočanje, samozavest, pozitivno samopodobo ... (2017, Gyorek).

Otroci potrebujejo izkustveno učenje. Za učence prvega razreda je izkustvo bistvenega pomena, saj je njihova pozornost zelo kratkotrajna, je razložila Kadivnik (2017).

Na OŠ Ivana Groharja v Škofji Loki že drugo leto izvajamo projekt Gozdoljub. Gozdoljub je poimenovanje za način poučevanja v naravi, na prostem (igrišče, travnik, gozd, ob reki ...). Otroci usvajajo vsa potrebna znanja skozi gibanje, igro in raziskovanje. V naravi izvajamo vse šolske predmete.

Prvo leto smo ga izvajali v prvem razredu, potem tudi v drugem. V prvem razredu en dan v tednu preživimo na prostem, v drugem razredu pa dve šolski uri na teden. Pri Gozdoljubu je vedno prisotna druga strokovna delavka.

Gozdoljub v prvem razredu

Jutranji krog v razredu izgleda tako: Učenci sporočajo, kaj se jim je zgodilo prejšnji dan; kaj so se igrali, kam so šli itd. Z učenci se pogovorimo, kaj nas čaka, kam gremo, kaj morajo pripraviti ali vzeti s sabo. Po malici odidemo na prosto.

Izvajanje delavnosti: Dejavnosti izvajamo frontalno, individualno, v dvojicah ali v skupinah. Naloge pripravita učiteljici, ki si delo vedno razdelita. Vrste dejavnosti delimo na dva dela. Lahko obravnavamo učno snov (učenje črk, števil, pesmi ...) ali pa razvijamo osnovne spretnosti, ki jih imajo nekateri učenci že dobro razvite (prehod čez sredino, pozornost, levo, desno, zrcaljenje, potrpežljivost, sproščanje ...), drugi pa ne.

Primer frontalne dejavnosti: Učenje velikih tiskanih črk

Črko najprej spoznamo preko fotografije, giba in pesmi (Priročnik za opismenjevanje in razvoj vseh čutil). Nato črko napišejo sošolcu na hrbet, po zraku, na dlan ... Dejavnost prehaja na individualno obliko dela ali delo v paru, kadar črko sestavljajo iz lesenih kock, trav, drevesnih listov, palčk, zemlje, želodov, vrvi, jo zapišejo v pesek ...



Slika 1: *Vaja velike tiskane črke M*

Primer dejavnosti v dvojicah: Vaja zrcaljenja

Učenec sošolcu kaže gibe, ki ji mora sošolec ponoviti. Vlogi zamenjata. Potem dobita barvne papirje. En otrok liste papirja položi, drugi jih položi zrcalno. Poizkusita različne možnosti polaganja papirja.



Slika 2: *Naloga zrcaljenja*

Primer skupinskega dela: Skrbim za zdravje

Učence razdelimo v skupine. Pripravimo sličice z zdravo in nezdravo hrano ter higieno, spanjem in športom (vsaka skupina ima svoje sličice). Poleg tega dodamo sličice, ki niso povezane z zdravjem. Nalogo izvajamo v obliki štafet. Učenec teče po sličico (npr. zdrava hrana) in jo prinese v krog. Ko jim zmanjka sličic zdrave hrane, dvignejo roko. Stopijo do kroga in se pogovorijo, če bi katero sličico izločili. Rešitve preverimo in nato nadaljujejo z drugo nalogo. Naj poiščejo, kaj vse še potrebujemo za zdravje, kaj vse za higieno ... Vse naloge izvajamo s štafeto.

109



Slika 3: *Učenje o zdravju preko štafet*



Slika 4: *Računanje do 20*

Primer individualne dejavnosti: Računanje do 20.

Vsak učenec si pripravi 20 palic, listov ali kamnov. Učenec dobi račun. Račun in rezultat prikaže s palicami, listi, kamni ... Izračuna določeno število računov, potem se s sošolcem zamenjata in si preverita rezultate.

Dodatne značilnosti Gozdoljuba:

- Med posameznimi dejavnostmi učencem ponudimo sadno malico in vodo.
- V hladnejših mesecih gremo za nekaj časa v razred, da se ogrejemo.
- Zvezkov pri Gozdoljubu nikoli ne uporabljamo.
- Gozdoljub je pri starših zelo dobro sprejet.
- Tudi sam učitelj je na zraku, več se giblje, bolj je sproščen in umirjen.
- Po vseh dejavnostih, ki so didaktične, učenci vedno vprašajo, ali se lahko gredo igrati. In takrat jim pustimo vsaj 10 minut proste igre, ki je bistvena za različna področja otrokovega razvoja.

Gozdoljuba so učenci dobro sprejeli. Velikokrat vprašajo, kam bomo šli, kaj bomo delali. Učitelji se veselimo dela v naravi in se korak za korak oddaljujemo od tehnologije in vračamo k naravi. Vsaj v nižjih razredih. Za dobro učencev in za nas.

LITERATURA:

Kadivnik, M. (2019). *Solnica*, št. 2, 25 – 28. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kahn, P. H., Kellert, S. R. (2002). *Children and nature : psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Gyorek, N. (2017). *Z orlom belorepcem, po kočevskih gozdovih*. Pridobljeno s:

http://life-kocevsko.eu/wp-content/uploads/2015/02/03-LIFE-Kocevsko_Gozd-oblikuje-zivljenje.pdf



Zule Katja

Osnovna šola Ketteja in Murna, Ljubljana

katja.zule@gmail.com

IZVLEČEK

S postopnim uvajanjem devetletke je v osnovne šole prišlo tudi nacionalno preverjanje znanja. Glavni cilji preverjanja so še danes: spremljanje dosežkov kot pomembno izhodišče za nadaljnje načrtovanje aktivnosti, izboljšanje kakovosti učenja in poučevanja, s tem pa tudi zagotavljanje kakovostnejšega znanja slovenskih osnovnošolcev. Če so v šolskem letu 2005/06 učenci ob koncu drugega ocenjevalnega obdobja iz slovenščine v povprečju dosegli kar 71,3 odstotka, je v šolskem letu 2017/18 ta odstotek padel na 46,2. Dandanes učenci NPZ večinoma ne jemljejo resno, pri reševanju se nekateri ne potrudijo in zanj notranje niso motivirani. Prav tako tudi veliko učiteljev ni naklonjenih NPZ-ju. Kaj storiti, da se bo stanje izboljšalo, tako pri reševanju NPZ kot tudi v splošnem znanju? Po podatkih Mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS dosegajo slovenski osnovnošolci ob vsaki meritvi boljše rezultate. Izkaže pa se, da pri NPZ ti otroci zelo slabo berejo navodila oz. jih v večini ne preberejo. Da bi bili rezultati na NPZ v prihodnjih letih boljši, je poleg motivacije in spremembe mišljenja potrebno učence usmerjati v poglobljeno in ne le površinsko reševanje nalog. To pomeni, da ne sprašujejo zgolj po podatkih, ampak da pričnemo spodbujati analitično razmišljanje in sintetizirane odgovore.

111

Ključne besede: *branje, nacionalno preverjanje znanja, dosežki.*

Branje je za razvoj vsakega posameznika pomembno. Ko večina otrok usvoji tehniko branja, radi berejo, saj jim branje v mlajših letih predstavlja izziv, neizmerno se veselijo vsakega napredka, ki ga zaznajo. Težava pa nastane, ko morajo ti otroci brati z razumevanjem. V zadnjih letih kot učiteljica slovenščine v 6. razredu opažam, da veliko otrok, ki so splošno gledano izvrstni bralci, dosega na pisnih preverjanjih in ocenjevanjih slabše rezultate oz. ne dosegajo pričakovanih rezultatov. V čem je težava?

Če pogledamo rezultate Mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS, dosegajo slovenski osnovnošolci dobre rezultate. V raziskavi so sodelovali v letih 2001, 2006, 2011 in 2016. V letu 2001, ko je bila raziskava izvedena prvič, so slovenske učenke in učenci povprečno dosegli 502 točki in so bili s tem rezultatom v mednarodnem povprečju, ki je bilo postavljeno na 500 točk. V letu 2006 je imela Slovenija 20 točk višji bralni dosežek kot v letu 2011. V letu 2011 je Slovenija ponovno napredovala z dosežkom, in sicer je dosegla 530 točk, v letu 2016 pa so slovenski osnovnošolci ob meritvi dosegli 542 točk, kar pomeni, da so v 15 letih napredovali za 41 točk, kar predstavlja velik napredek (Povzetek rezultatov raziskave PIRLS 2016, 2017).

Bolj kot raziskava PIRLS, nam o rezultatih bralne pismenosti pove vsakoletno Nacionalno preverjanje znanja, ki je obvezno za učence v 6. in 9. razredu. V Beli knjigi (2011) najdemo priporočilo, da naj bi se NPZ iz slovenskega jezika in matematike pričel izvajati že v 3. razredu.

Tako bi lahko kontinuirano merili dosežke učencev na posameznem področju. V Sloveniji so nacionalne preizkuse znanja začeli uvajati v šolskem letu 2000/01. Ob tej priložnosti je Strokovna posvetovalna skupina za pripravo nacionalnih preizkusov znanja, v programu devetletne osnovne šole pripravila izhodišča, s katerimi so bili določeni glavni cilji in načela, prav tako pa opredelitev znanja in temeljna vodila za pripravo preizkusov. Kot temeljna cilja sta bila tedaj navedena izboljšanje znanja učencev in izboljšanje kakovosti poučevanja in učenja. Na tej podlagi so bili nato natančneje opredeljeni še posredni cilji in načela preverjanja in ocenjevanja. Temeljna cilja nacionalnih preizkusov znanja, kakor ju je oblikovala Strokovna posvetovalna skupina za pripravo nacionalnih preizkusov znanja na začetku preverjanja, zagotovo veljata tudi danes. Glavni smisel teh preizkusov je izboljšanje kakovosti učenja in poučevanja, s tem pa tudi zagotavljanje kakovostnejšega znanja in zmožnosti naših učenk in učencev. Prav tako se niso spremenili pogledi na opredelitev znanja in kriterijev ustreznosti celotnega postopka od oblikovanja nalog, ki sestavljajo nacionalni preizkus, pa do njegove izvedbe. Strokovna merila njihove primernosti ostajajo enaka: od veljavnosti, zanesljivosti in objektivnosti pa do tega, da morajo meriti različne vrste in taksonomske stopnje znanja (Izhodišča, 2005).

Kljub temu da je raziskava PIRLS pokazala boljšo bralno pismenost ob vsakih meritvi, je izredno zanimivo dejstvo, da pri Nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine v 6. razredu državno povprečje zadnja tri leta strmo pada. V 3. razredu so NPZ prvič izvedli v šolskem letu 2017/18, ker so želeli preveriti usvojeno bralno pismenost učencev. Dosežki učencev so bili zelo spodbudni. Preizkus znanja iz slovenščine je pisalo 4012 učencev, skupni dosežek na preverjanju znanja iz slovenščine je znašal 71, 3 odstotkov (Analiza dosežkov poskusnega preverjanja znanja v 3. razredu iz slovenščine, 2018). V istem šolskem letu so učenci 6. razredov v povprečju dosegli zgolj 46, 2 odstotka, kar je za več kot 5 odstotkov slabši rezultat kot leto poprej in za več kot 8 odstotkov slabše kot v letu 2016. Če primerjamo rezultata iz leta 2018, znaša odstopanje med dosežki učencev 3. razreda in 6. razreda pri slovenščini skoraj 25 odstotkov.

Glavni cilj NPZ je izboljšanje kakovosti učenja in poučevanja, zato smo učiteljice v aktivu naredile analizo rezultatov NPZ in ugotovile, da imajo učenci največ težav z branjem navodil. Glavna težava po našem mnenju je, da učenci že ob samem pogledu na nalogo vedo, kaj le-ta od njih zahteva, saj so jim ti tipi nalog znani iz učbenikov in delovnih zvezkov. V strokovnem aktivu slovenščine smo se zato učiteljice odločile, da pripravimo načrt, s katerim smo želele vnaprej preveriti, kako učenci 5. in 6. razredov berejo navodila. Preverile smo razumevanje navodil in na podlagi rezultatov prilagodile način poučevanja, ki se osredotoča na natančno branje le-teh. Da bi prišlo do izboljšav, smo si učiteljice zastavile raziskovalno vprašanje, ki je preverjalo, ali lahko z namensko nestandardnimi navodili usmerimo pozornost učencev na bolj natančno branje navodil. Z raziskavo smo pričele v šolskem letu 2017/18 in je zajemala učence 5. in 6. razredov.

Da bi učence navadile na natančnejše branje navodil, smo pri urah, ki so bile namenjene utrjevanju učne snovi, učencem podajale navodila, ki so bila nestandardna. Dobri bralci besedilo pred branjem pregledajo in zaznajo strukturo besedila in tiste dele besedila, ki so za njihovo branje najbolj pomembni (Grosman, 2006, str. 73).

Nekaj primerov navodil:

1. Med danimi odgovori obkroži odgovor b.

Kdo je napisal besedilo slovenske himne, Zdravljice?

- a) France Prešeren,
- b) Oton Župančič,
- c) Dragotin Kette,
- d) Tone Pavček.

2. Zapiši odgovor le na prvo vprašanje. Na voljo imaš dve minuti.

1. Naštej državne simbole.
2. Opiši grb Republike Slovenije.
3. Kje v Sloveniji imamo dvojezična območja? Zakaj?
4. Kdo je izseljenec?
5. Naštej vsaj tri razloge za izseljenstvo.
6. Kaj pomeni kratica EU?
7. Zapiši, na katere načine lahko predstaviš rezultate ankete.
8. Katere vrste pridevnikov in števnikov poznaš?

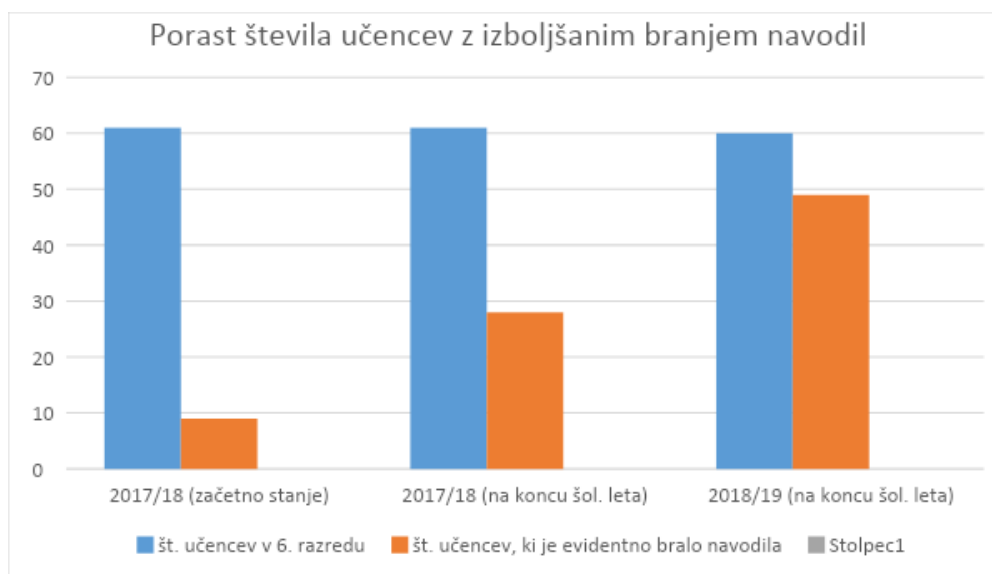
3. Sestavi navodilo za nalogo, ki bo ustrezalo spodnji povedi. Nalogo tudi reši.

Vsak dan se učim, da bi imel dobre ocene.

Rezultati raziskave

V začetni fazi raziskave smo učence opozarjale na to, kaj natančno je naloga od njih zahtevala, na kaj morajo biti posebej pozorni. Ko jih na navodilo nismo posebej opozorile, je še prihajalo do večjega števila napak, večinoma na podlagi površnosti in nepozornosti, morda tudi na podlagi avtomatizma. Učenci veliko nalog opravijo v svojih delovnih zvezkih, v katerih naloge temeljijo na večinoma enakem modelu. Velikokrat tam zasledimo naloge, pri katerih mora učenec v množici danih odgovorov zgolj obkrožiti pravi. Tako se učenci ne ukvarjajo s problemom oz. potjo do rešitve, pomemben jim je le končni rezultat, kar pa jim omogoča tudi površno branje oz. nebranje navodil. Naloge, ki so tako zastavljene in nudijo že zapisane

odgovore, ne spodbujajo razmišljanja pri učencu, saj učenci naloge rešujejo zgolj na podlagi avtomatizma. Pri naši raziskavi se je s časom fokus učencev usmeril na natančnejše branje, s tem pa je začelo prihajati tudi do prvih izboljšav.



Graf 1: Porast števila učencev z izboljšanim branjem navodil

Pri vsakodnevnem delu zdaj opažamo, da učenci naloge rešujejo precej bolje in z manj napakami. To lahko utemeljimo s tem, da so si naloge med seboj podobne, spreminjamo pa navodila. Napredek je pokazal zadovoljive rezultate in izboljšanje branja navodil, zato bomo z našim delom nadaljevale tudi v prihodnjem šolskem letu.

LITERATURA:

Analiza dosežkov poskusnega preverjanja znanja v 3. razredu iz slovenščine. (2018). Državni izpitni center. Pridobljeno 14. 6. 2019 s: <https://www.ric.si/mma/Analiza%20dosezkov%20poskusnega%20preverjanja%20znanja%20iz%20sloven%20%20%20ine/2018100908273880/>

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Grosman, M. (2006). *Razsežnosti branja: za boljšo bralno pismenost*. Ljubljana: Karantanija.

Izhodišča nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli. (2005). Ljubljana: Državna komisija za vodenje nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli. Pridobljeno 2. 6. 2019 s: <https://www.ric.si/mma/izhodi%C5%A1%C4%8Da%20npz%20v%20o%C5%A1/2006070611531042/>

Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2016. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 6. 6. 2019 s: https://www.pei.si/wp-content/uploads/2018/12/PIRLS_povzetek.pdf

DELO S STARŠI

- | | |
|-----|--|
| 116 | KDAJ POVABITI NA GOVORILNE URE?
Bubnič Mateja |
| 120 | USPEŠNO SODELOVANJE UČTELJEV S STARŠI
Lukežič Sabina |
| 125 | DELO S STARŠI
Markelj Kosmač Nataša |
| 129 | TEMATSKI RODITELJSKI SESTANKI V 1. TRILETJU
Pauković Maja |
| 132 | RODITELJSKI SESTANEK Z DIJAKI
Stropnik Klavdija |
| 135 | NAČRTOVANJE RODITELJSKEGA SESTANKA PRED ODHODOM V ŠOLO V NARAVI
Tomažič Mirjana |
| 137 | NAČRTOVANJE RODITELJSKEGA SESTANKA
Turković Klaudia |
| 139 | SOUSTVARJAMO ZA ISTI CILJ: SREČEN, ZADOVOLJEN IN USPEŠEN OTROK
Zupančič Kristina |

Kdaj povabiti na govorilne ure?



Bubnič Mateja

Osnovna šola Dragotina Ketteja, Ilirska Bistrica

mateja.bubnic@gmail.com

IZVLEČEK

Govorilne ure so stalnica in nepogrešljiva oblika sodelovanja učitelja s starši. Gre za individualni pogovor učitelja s starši, izjemoma tudi s širšim krogom strokovnih delavcev.

Učitelju je tovrstno sodelovanje bistveno za načrtovanje svojega vzgojno-izobraževalnega dela v razredu, zato se trudi vzpostaviti s starši pristen in sodelovalen odnos, saj ob tej priložnosti učitelj pridobi povratne informacije od staršev o tem, kako deluje otrok v domačem okolju, učitelj pa staršem posreduje informacije o šolskem delu otroka, o njegovem napredku na različnih področjih.

V razgovorih ugotovimo, v kakšnem okolju odrašča otrok in kako to vpliva na šolsko delo in na medsebojne odnose.

Včasih ni mogoče vzpostaviti odnosa s starši, saj se nekateri starši šole izogibajo in z učiteljem ne sodelujejo. Pogosto je učitelj v dilemi, kdaj starše povabiti na razgovor, predvsem če otrok ne napreduje, prihaja brez domačih nalog in je pogosto vključen v konflikte. Postavlja se vprašanje, kako vzpostaviti s starši kontakt, da bi skupaj pomagali otroku. Uspešnost govorilnih ur je v veliki meri odvisna od komunikacijskih veščin in strokovnosti učitelja, ki zna poslušati, razumeti starše in sprejemati njih in otroka.

Ključne besede: *govorilne ure, učitelj, starši.*

Uvod

Govorilne ure so nepogrešljiva oblika sodelovanja učitelja s starši. Gre za individualni pogovor učitelja s starši, izjemoma tudi s širšim krogom strokovnih delavcev. Meni kot učitelju je tovrstno sodelovanje zelo dobrodošlo, zato se trudim vzpostaviti s starši pristen in sodelovalen odnos. Priznati moram, da so bile zame prve govorilne ure pred dvajsetimi leti zelo stresne zaradi slabše razvitih komunikacijskih spretnosti in neizkušenosti. Pogosto so starši med govorilnimi urami preusmerjali mojo pozornost, me obsojali za otrokov neuspeh in mi narekovali, kaj bi morala storiti. Srečo sem imela, da sem po dveh letih poučevanja začela delati v prvem razredu z izkušeno vzgojiteljico, ki je bila drugi učitelj v prvem razredu. Od nje sem povzela nekatere pristope in nastopila na govorilnih urah bolj samozavestno, odločno in učinkovito. V razgovorih s starši ugotovim, v kakšnem okolju odrašča otrok in kako to vpliva na šolsko delo in na medsebojne odnose v razredu. Posledično razumem otroka in njegove odzive v šoli ter načrtujem delo z njim.

Redne govorilne ure

Redne govorilne ure izvajam enkrat tedensko v dopoldanskem času, popoldanske govorilne ure pa enkrat mesečno. Starši so s termini govorilnih ur seznanjeni v mesecu septembru na prvem roditeljskem sestanku, zapisane so tudi na spletni strani šole in v šolskem vodniku. Starše na prvem roditeljskem sestanku povabim k rednemu sodelovanju in poudarim pomen tovrstnega sodelovanja, ki je v korist otroku. Prve govorilne ure v septembru in oktobru, so najtežje, ker ne poznam otrok in staršev. Starši imajo svoja pričakovanja do otroka in učitelja. Izkušnjo imam, da večina staršev pride na govorilne ure dvakrat letno, nekje v mesecu novembru in mesecu marcu. Zanima jih otrokovo obnašanje v razredu, odnos s sošolci in ocene ter napredek na posameznem področju.

Potek rednih govorilnih ur

Starše povabim v učilnico in sede opravim govorilne ure. Povprečno razgovor traja do petnajst minut. Vedno imam ob sebi računalnik in izdelke učencev (prepisi, naloge, likovni izdelki). Najprej predstavim in opišem otrokova močna področja, tudi pri tistih z velikimi bodisi učnimi ali vedenjskimi težavami. Nato staršem predstavim, kako gre otroku pri pisanju ob konkretnem pisnem izdelku, pri branju, kako mu gre pri računanju, reševanju logičnih nalog, kakšno predznanje in splošno razgledanost opažam pri spoznavanju okolja. Svetujem, kako pri učencu krepiti šibkejša področja in predstavim strategije za učenje (npr. kinestetični tip otroka naj ponavlja poštevalke v gibanju ob podajanju balona). Pomagam si z zapiski o posameznem otroku, ki dnevno nastajajo pri pouku. Staršem vedno opišem tudi otrokovo vključevanje v skupino, sodelovanje s sošolci, odnos do učitelja, njegovo socialno zrelost, kako reagira v konfliktih ... Nato v E-asistentu pogledamo ocene. V tretjem razredu otroke in starše soočamo s številčnimi ocenami. Prehod iz opisne na številčno oceno je za otroke in starše stresen, ker jim opisna ocena ni dovolj dobra povratna informacija in imajo starši pogosto previsoka pričakovanja do otroka. Posredujem jim tudi informacije o učenčevem delu in napredku pri športu in glasbi ter pokažem izdelke, ki nastanejo pri likovni umetnosti. Pogosto prihajajo po informacije o vrednotenju posamezne naloge pri pisnem ocenjevanju znanja. Velikokrat moram utemeljiti oceno, ki jo je učenec pridobil pri ustnem ocenjevanju znanja.

117

Govorilne ure pred šolo v naravi

En mesec pred šolo v naravi organiziram govorilne ure, na katerih mi starši posredujejo informacije o otroku (jemanje zdravil, hoja v spanju, močenje postelje), da se učiteljice spremljevalke kvalitetno pripravimo na šolo v naravi.

Izredne govorilne ure

Včasih pa odnosa s starši ni mogoče vzpostaviti, saj se nekateri starši šoli izogibajo in z učiteljem ne sodelujejo. Pogosto sem v dilemi, kdaj starše povabiti na razgovor, predvsem če vidim, da otrok ne napreduje, da prihaja brez domačih nalog, da je pogosto vključen v konflikte. Ali naj pokličem po telefonu ali pisno povabim starše preko otroka oziroma pisno s povratnico? Vedno pogosteje se srečujemo s starši, ki ne pridejo nikoli na govorilne ure.

Postavlja se nam vprašanje, kolikokrat naj bi starši prišli na govorilne ure oziroma, če jih moramo učitelji povabiti.

Na naši šoli imamo dogovor, da starše pisno (po pošti s povratnico) vabimo na govorilne ure, če:

- ima otrok po prvem ocenjevalnem obdobju negativne ocene, da jih seznanimo s stanjem in svetujemo, kako naprej, da bi bil otrok uspešen ob zaključku šolskega leta (opravi učitelj razrednik);
- predvidevamo, da bo otrok ponavljal razred (opravi učitelj razrednik);
- pride do kršitev pravil šolskega reda (npr. kraja, psihično, fizično nasilje ...);
- evalviramo individualiziran program za otroka v okviru DSP oziroma individualizirane vzgojne načrte.

Tovrstne govorilne ure pogosto realizira širši tim (svetovalna delavka, ravnateljica, izvajalke dodatne strokovne pomoči, defektologinja). Ob tem nastane tudi uradni zapisnik. Na tovrstni razgovor se tim pripravi. Dogovorimo se, kdo bo vodil sestanek, kako bomo pristopili k staršem, da bi bil ta razgovor čim bolj konstruktiven. Vnaprej se dogovorimo tudi o sedežnem redu udeležencev sestanka. Želimo si, da bi s starši razvili in ohranili pozitiven sodelovalen odnos.

Pasti razgovorov s starši

- Nekateri starši se izogibajo rednim govorilnim uram in želijo hitre razgovore opraviti na hodniku, med poukom, v trgovini. Tovrstne pogovore vljudno prekinem in povabim na govorilne ure.
- Pogosto o otrocih sprašujejo stari starši, ko jih pridejo iskat. Stari starši pa večinoma niso pooblaščen za pridobivanje informacij o otroku.
- Na govorilnih urah starši ne pustijo do besede in ves čas dodajajo svoje komentarje oziroma segajo v besedo. Najpogosteje otroka zagovarjajo češ, da so oni krivi, da ni napisal domače naloge ...
- Starši iščejo krivce drugod, obsojajo učitelja, sošolce za otrokovo obnašanje in neuspeh.

118

Zaključek

Učiteljev cilj je, da z učenci in starši vzpostavi prijeten odnos, ki mu bo omogočal uspešno delo v razredu in tudi lastno dobro počutje v službi. Učitelj sodeluje s starši najmanj eno leto, ki je lahko zelo naporno, če se ne ujame s starši in učenci, zato mora graditi svojo osebno in strokovno identiteto za premagovanje stisk, ki se pojavijo tekom šolskega leta.

LITERATURA:

Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Mrvar, P., Govekar – Okoliš, M. in Mažgon, J. (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 190–200.

Marinček, A. (2003). *Humano razredništvo - razredniki za humano razredništvo*. Cilian Celje, str. 28, 33–34.

Žagar, D., Brajša, P., Žemva, B., Kunstelj, A., Grgurevič, J. in Guzelj, E. (2001). *Razrednik - vloga, delo in odgovornost*. Založništvo Jutro Ljubljana, str. 65–72.



Lukežič Sabina

Osnovna šola Komandanta Staneta Dragatuš, Dragatuš

sabina.lukezic@gmail.com

IZVLEČEK

Vsak človek je s svojo izobrazbo in znanjem temelj za razvoj prihodnosti. Na tej poti razvoja, na katero stopi učenec z vstopom v šolo, imajo pomembno vlogo tako učitelji kot starši. Znotraj obeh skupin se otrok uči in vzgaja, zato je med vsemi tremi člani še posebej pomembna interakcija. V prispevku je predstavljen pomen sodelovanja in nekatere formalne ter neformalne oblike sodelovanja šole s starši na naši šoli. Iz pozitivnih in negativnih izpostavljenih izkušenj komunikacije med učiteljem in starši je moč razbrati, da uspešna komunikacija in sodelovanje staršev z učitelji kljub oviram in različnim okoliščinam, ki se v praksi pojavljajo, prinaša dobre rezultate, starše z otroki zbližuje, to pa vpliva na dobro učno delo v šoli, napredek in uspeh učenca.

Ključne besede: *sodelovanje s starši, komunikacija.*

Uvod

Tako kot se razvija šolski sistem, se vzporedno z njim vse bolj odpira vprašanje kakovosti dela. Z nenehnim razvojem šole se večja želja po kakovosti s ciljem večje uspešnosti. Velik del pri tem imajo odnosi med ljudmi, zato se je potrebno zavedati pomena in spodbud za sodelovanje staršev. To namreč med družino in šolo postaja nujnost v vzgojno-izobraževalnem (VIZ) procesu. Raziskave so pokazale, da sodelovanje staršev v VIZ procesu ugodno vpliva na učenčev učni napredek, kar pozitivno vpliva na otrokovo socializacijo.

Pomembni so torej partnerski odnosi, pri čemer le-te razumemo kot sodelujoče in dopolnjujoče odnose med enakopravnima partnerjema, med učitelji in starši, kar pa ni tako enostavno. Odnosi med starši in učitelji so namreč močno nasičeni z emocionalnostjo in zato do neke stopnje že vnaprej konfliktni. Odnos med starši in otrokom je predvsem čustven, med učiteljem in učencem pa racionalen.

Tudi sama lahko iz dosedanjih izkušenj potrdim rezultate raziskav, da s kakovostnejšim sodelovanjem omogočamo višji uspeh v šoli, kar velja tudi za motivacijo in delo v šoli. Na podlagi tega se izboljšajo odnosi do šole, obiskovanje šole in pouka je prijetnejše, delo za šolo pa prizadevnejše. Zmanjšajo se tudi oblike neprimerne vedenja, disciplinske težave v šoli in pri pouku, pa tudi neuspeh. Otroci redno in kakovostnejše opravljajo domače naloge, istočasno pa zaznajo veliko podobnosti med šolo in domom, predvsem v postavljanju meja.

Način sodelovanja šole s starši, ovire in prednosti

Kako šola vključuje starše v sodelovanje, je odvisno od družbe in same šolske politike, ki sicer le ohlapno opredeljuje stališča in strategijo sodelovanja. (Resman, 1992)

Resman (1992) pravi, da moramo najprej ugotoviti namene in cilje glede sodelovanja staršev in učiteljev: do katere mere staršem omogočati vključevanja v pouk; kako postaviti meje demokracije staršev oz. njihovih predlogov za šolsko delo oz. delo pri pouku ipd. Na drugi strani pa ima veliko vlogo pri ravnatelj.

Za kakovostno sodelovanje je pomembno, da so jasno opredeljene in razmejene pristojnosti med šolo in starši, pri čemer ne smemo pozabiti tudi določene meje dovoljenega, ki na eni strani varujejo avtonomijo šole, na drugi pa avtonomijo družine.

Kovšca (št. 1/05, prispevek v Biltenu Slovenske mreže zdravih šol) pravi, da je za ohranjanje avtonomije šole potrebno vedeti, da zakonodaja točno določa in odmerja vpliv staršev znotraj sveta šole; da starši niso nadzorni organ šole ali varuhovi otrokovih pravic, da šola dela v javnem interesu, pod vplivom zakonodajalca, ne staršev, in da šola dela v skladu s pravili in z etiko stroke.

Za ohranjanje avtonomije družine pa Kovšca (prav tam) navaja, da so "učitelji in drugi strokovni delavci dolžni staršem povedati, da so jim na voljo za strokovni nasvet in pomoč. Toda starši so tisti, ki se odločajo, ali in kdaj se bodo na šolske strokovnjake tudi v resnici obrnili in koliko bodo njihove nasvete upoštevali. Starši so dolžni v predpisanih okvirih sodelovati, toda hkrati se tudi sami odločajo, če bodo in kdaj te okvire prestopili!"

Ključno in prvo vlogo pri sodelovanju ima zagotovo učitelj, ki je več poslušanja in sočutnega doživljanja starševskih skrbi (Kalin idr. 2009).

Sodelovanje lahko poteka na več načinov. Pri tem izbiramo: različne oblike sodelovanja glede na število udeležencev (skupinsko ali individualno); način komunikacije (pisno, osebno ali po telefonu); obliko sodelovanja (formalno ali neformalno, sestanek, delavnice, družabna srečanja); Način sodelovanja določata tudi vsebina (formativno, informativno, problemsko-svetovalno) oz. vrsta težav (družinska, razredna, timska).

Pri sodelovanju s starši lahko po mnenju M. Intihar in M. Kepec (2002) naletimo na naslednje ovire, ki vplivajo na motivacijo za partnersko sodelovanje med učitelji in starši: tradicija in morebitne lastne negativne izkušnje staršev, učiteljev hierarhičen odnos do staršev, subjektivna mnenja, stališča in prepričanja staršev in učiteljev, obremenjenost staršev s službo, z dodatnim zaslužkom, z brezposelnostjo, preambiciozni starši, neambiciozni starši, nezaupanje v šolo s strani staršev manj uspešnih otrok, prikriti spori z učiteljem, razlike med pričakovanji med učitelji in starši, porušena klima zaradi domačih nalog, premalo vpliva staršev na program in izvajanjem le-tega v šoli itd.

Na drugi strani pa obstajajo tudi prednosti, ki izboljšajo komunikacijo na obeh straneh: zadovoljstvo učitelja, motivacija za delo; izobraževanje staršev za učenje različnih spretnosti vzgajanja, skupno izobraževanje učiteljev in staršev itd.

Po mnenju M. Intihar (2002) ima velik vpliv na komunikacijo tudi način razgovora med učiteljem in staršem. Učitelj naj bi začel razgovor s pozitivnim delom, iz njega pa izpeljal morebitno težavo. Pozoren naj bi bil na ritem komunikacije: govorjenje – poslušanje –

razmišljanje. Pogovor naj bi potekal z izmenjavo različnih opisov, pojasnil, razlag (brez uporabljanja trditev in diagnoz), s prilagajanjem »pritiska« (premalo »pritiska« ne omogoča sprememb, preveč zavira spremembe, prava mera pa spodbuja spremembe). Uporabljal naj bi »jaz stavke«, »jaz sporočila« (Mislim ... Moje videnje ...). Izogibal naj bi se negativnih nasvetov (To ste napačno naredili. Tega ne bi smeli.). Enakomerno naj bi porabil čas v govorjenju in poslušanju s sogovornikom (izogibanje monologu) in uporabljal jasen besednjak.

Sodelovanje s starši na naši šoli in vrtcu

Najpogostejši obliki sodelovanja na šoli sta govorilna ura in rodit. sestanek. (Confidenti, 2014)

RODITELJSKI SESTANEK staršem nudi nabor informacij o delu v oddelku, ravnatelj predstavi organizacijo dela in načrte. Učitelji za tem na razrednih roditeljskih sestankih pojasnimo pravila, pričakovanja in zahteve, ki jih bomo imeli do njihovih otrok in s tem seveda tudi do staršev; uskladimo svoje želje z zahtevami staršev.

GOVORILNE URE so oblika individualnega razgovora s starši o otrokovih dejavnostih in njegovem uspehu ter težavah. Na te ure lahko starše povabimo ali pa se starši sami javijo na pogovor. Starši so o terminih obveščeni že v začetku šolskega leta, poleg tega pa jih nanje spomnimo preko spletne strani, kjer obstaja tudi obrazec za prijavo.

DELAVNICE prispevajo k boljšemu vzdušju, druženju, spoznavanju s starši, z učenci in učitelji poleg učenja novih veščin in znanj. Vodi jih lahko učitelj sam, lahko zunanji sodelavec ali pa nekdo od staršev. Izvedli smo npr. delavnice izdelovanja (skupinskih) pustnih mask, izrezovanje buč za noč čarovnic, adventnih venčkov, pekli smo piškote, organizirali predstavitev starih kmečkih običajev: ličkanje koruze itd. Udeležili smo se tudi jutranje telovadbe za vse generacije (Šola zdravja). Zelo priporočljivo je, da sodelujejo vsi udeleženci trikotnika (učitelji, učenci in starši) – medgeneracijsko sodelovanje.

PIKNIKI so eni izmed najbolj neformalnih oblik sodelovanja. Organizator je lahko učitelj, ali pa starši (oddelka/šole). Sam piknik je lahko zanimiva oblika sodelovanja predvsem zato, ker se ga lahko udeležijo vsi člani družine. Med sabo se lahko povezujejo tudi preko različnih dejavnosti: zabavnih iger, športa, plesa, slikanja, tekmovanja in aktivno sodelujejo pri izvedbi. V vrtcu so se udeležencem pridružili otroci gasilci in popestrili dan z vodnimi igrami, znotraj katerih so uživali tako otroci kot starši.

PROJEKTI: Pomembno je, da v projekte vključimo tudi starše, ki nam lahko pomagajo pri nakupu materialov in pri samem raziskovanju. Sodelujemo tudi v projektu Življenje je učenje (z namenom povezovanja staršev, učiteljev in učencev), projektu Pogum (trenutno s ciljem narediti šolski prostor prijetnejši), projektu Zdrava šola in drugih. Veliko predlogov za skupno sodelovanje dobimo prav od staršev, s čimer se sodelovanje samo še bolj okrepi.

SKUPNE AKCIJE: Starši lahko s svojim sodelovanjem v skupnih akcijah učitelju veliko pomagajo pri samem delu z njihovimi otroki. Primeri: zbiranje odpadnega materiala, zbiranje donacij za nova igrala; čiščenje okolice, kjer poleg učiteljev aktivno sodelujejo starši s svojimi otroki; nenazadnje vsako leto sodelujejo starši tudi pri evakuaciji šole, v vlogi gasilcev, reševalcev itd.

PISNA SPOROČILA STARŠEM uporabimo le za posredovanje najnujnejših informacij (vabila, graje, pohvale, obvestila, opravičila itd.) in ne kot nadomestilo osebnega stika.

SPLETNA STRAN ŠOLE nam pripomore staršem olajšati dostop do dogajanja in rezultatih naših učencev. Redno se izmenjavajo okrožnice, spremembe urnika, aktualne informacije ipd. Podobno poskušamo tudi na stenah hodnikov/razredov pokazati delo učencev.

Zaključek

Vzgoja je umetnost, ki se je ne da samo naučiti, temveč jo je treba doživeti in zaživeti z učenci, starši in poklicnimi kolegi v okolju in z okoljem, v družbi in z družbo, v kateri živimo. To je odgovorno in najlepše poslanstvo nas odraslih do mladih ljudi, da bodo z zaupanjem v življenje lahko jutri snovali smisel prihodnosti (Intihar, Kepec, 2002).

Z ustrezno komunikacijo in partnerskim odnosom staršev in učiteljev lahko zagotovo vplivamo na humanizacijo dela in uspešnost slehernega učenca. Kot učiteljica razredničarka bom v prihodnjih letih poskušala odnose s starši ohraniti, še več – razširiti oziroma poglobiti. V izziv mi bo lotiti se kakšnih novih oblik sodelovanja s starši (šola za starše). S povečanim sodelovanjem sem prepričana, da se da povečati tako uspešnost in motivacijo za delo, voljo za napredek kot počutje učencev v šoli.

Da bi starše uspeli spreminjati v zaveznike in pomočnike, je potrebno vzpostaviti ustrezen odnos. Ni modro čakati na trenutek, ko bodo problemi in težave to zahtevali, posebne odnose je potrebno razvijati in negovati tukaj, takoj in neprestano.

LITERATURA:

Berložnik, D. S. (2011). *Sodelovanje med učitelji matematike in starši z vidika zagotavljanja boljše učne uspešnosti učencev: diplomsko delo*. Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.

Confidenti, M. (2014). *Povezanost sodelovanja med šolo in starši z učenčevo šolsko uspešnostjo: magistrska naloga*. Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.

Intihar, D., Kepec, M. (2002). *Partnerstvo med šolo in domom*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Kalin, J. (2009). »Pedagoški vidiki sodelovanja učiteljev in staršev – izzivi za učitelje, starše in družbeno skupnost.« Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok, ur. F. Cankar in T. Deutsch, 83–99. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kalin, J., M. Resman, B. Šteh, P. Mrvar, M. Govekar-Okiliš in J. Mažgon (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Kovšca, A. (2005): *Sodelovanje s starši*. V: Bilten slovenske mreže zdravih šol, št. 1.

Resman, M. (1992). *Šola, učitelji, starši – sodelovanje z različnimi pričakovanji*. Sodobna pedagogika, 5–6.



Markelj Kosmač Nataša

Osnovna šola Žiri, Žiri

natasa.markelj@gmail.com

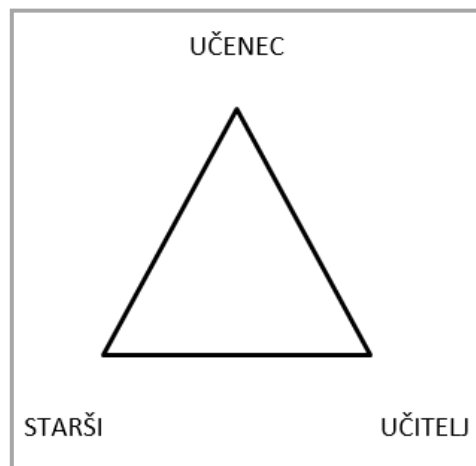
IZVLEČEK

Delo s starši predstavlja vsakemu učitelju poseben izziv. Najpomembnejše pa je, da starši začutijo, da želi učitelj njihovemu otroku najboljše. Starši so najbolj zadovoljni, kadar je zadovoljen njihov otrok. Če otrok pride iz šole zadovoljen, ne tarna čez preveč šolskega dela, se ne pritožuje nad odnosom sošolcev do njega ..., potem ne vidim, zakaj bi bili starši nezadovoljni. Torej je pot do dobrega odnosa s starši pravzaprav v tem, da imata učitelj in učenec dober odnos, da učitelj prisluhne posamezniku v razredu, da da otroku občutek varnosti in občutek, da se v primeru težav lahko obrne nanj. Na vsako srečanje s starši se je potrebno pripraviti, pa naj bo to roditeljski sestanek, govorilne ure ali izredni sestanki, zato zagovarjam to, da se vedno dogovorimo za datum in uro sestanka s starši in ne dovoljujemo nenapovedanih sestankov – o tem se dogovorimo na roditeljski sestankih.

Ključne besede: starši – učitelj – učenec, korektnost, doslednost, socialne igre.

Moje sodelovanje s starši že dvajset let temelji na konceptu sodelovanja učitelj – učenec – starši. Če eden od teh treh vogalov popusti, se sodelovanje (trikotnik) podre. Pri sodelovanju s starši izhajam iz mišljenja, da če prihaja otrok iz šole zadovoljen, bodo tudi starši slej ko prej zadovoljni. Staršem na prvem roditeljskem sestanku povem, da bom celo leto (ali celo dve leti) druga mama njihovim otrokom in da je moja želja, da je otrok zadovoljen, uspešen in srečen, ravno tako velika kot njihova. Povem jim, da sem tudi sama samo človek in da nisem popolna in da tudi pri meni lahko pride do napake. Spodbudim jih, da če jim kaj ni všeč, če otrok ni zadovoljen, če česa ne razumejo, naj ne razpravljajo o tem s prijateljicami ob kavi, ampak naj pridejo k meni, da se pogovorimo. Če ne vem, da delam narobe, ne morem popraviti napake. Gradim odprt odnos, pri tem pa postavim jasne meje in pravila. Do otrok sem stroga, zahtevam red in upoštevanje dogovorov. Če gre za kršitev, najprej otroka seznanim, da je naredil napako in mu dam vedeti, da želim, da tega ne stori več. O tem ne obveščam staršev, saj nisem učiteljica, ki bi kar vseprek pisala podpise in obvestila domov. Otroku dam možnost, da se poskuša izboljšati brez da bi ga za vsak prekršek zatožila staršem. Si pa njegov prekršek zabeležim, zato da ne pozabim, kaj se je zgodilo in kdaj. Za marsikateri prekršek starši nikoli ne izvejo.

Na prvem roditeljskem sestanku tudi poudarim, da smo vsi trije vogali trikotnika TEAM. Starše vprašam, če vedo, da je to kratica in jo obrazložim (Together Everyone Achieve More – skupaj zmoremo več).



Vsak roditeljski sestanek skrbno načrtujem in naredim PPT, v katerem so osnovni podatki, ki jih popestrim s slikami. Če imamo podpisano soglasje za objavo fotografij, potem na naslovnico roditeljskega sestanka po navadi dam fotografijo razreda. Ob vstopu v razred na mizo postavim »vstopnice« tj. kakšno čokoladico, da se starši malo posladkajo in tako »razbijemo led«. Roditeljski sestanek vedno zaključim s kakšno lepo mislijo, ki se po navadi staršev dotakne in s prijetnim občutkom odidejo domov.

Včasih roditeljski sestanek začnem s socialno igro. Največkrat se poslužujem naslednjih dveh:

Kako dobro poznam svojega otroka?

Učenci pri pouku izpolnijo list, na katerem zapišejo npr. svojo najljubšo barvo, svojo najljubšo glasbo, igračo, kaj bi radi postali, ko bodo veliki, kdo je njihov najboljši sošolec, česa jih je strah ... Ta isti vprašalnik rešijo še starši na roditeljskem sestanku. Ko ga rešijo, jim dam še list z odgovori njihovega otroka. Da vidite, kako se zabavajo in čudijo, ko berejo in primerjajo odgovore. Na tak način lahko elegantno prebijete led na začetku sestanka.

Team building

Starše razdelim v skupine po šest. Največkrat označim čokoladice, ki jih vzamejo na začetku z določeno barvo in jim povem, da naj si jo zapomnijo. Igra je preprosta: na navadno elastiko pritrdiš šest vrvic, ki so dolge približno 1,50 m. Vsak starš prime eno vrvico. Ko vlečeš vrvico, se elastika razteguje. Naloga pa je taka: iz plastičnih lončkov (ki jih obrnem narobe) sestavim trikotni stolpec (spodaj štiri lončke, v naslednjo vrsto tri, potem dva in na vrhu enega). Te lončke morajo potem s skupnimi močmi in prilagajanjem predstaviti na drug kupček. Starši morajo sodelovati, se dogovarjati, biti morajo enotni ... Ko končamo, jim samo rečem, da je vsaka skupina predstavljala družinske člane, učitelje in njihovega otroka. Če samo en člen popusti, stolpec težko sestavimo ali pa celo zgradimo, kar smo že sestavili. Če samo eden ne sodeluje, je težko graditi in biti uspešen. Zato moramo držati skupaj in si pomagati. Ravno tako je tudi s sodelovanjem v šoli.

Tudi na govorilne ure se vedno pripravim. Na roditeljskem sestanku se dogovorimo, da se bodo starši nanje vnaprej prijavili. To je dobro zato, da se lahko sama pripravim, pa tudi zato, da starši ne čakajo v vrsti. Za govorilne ure se dogovarjamo po e-pošti ali preko beležke. Staršem povem, da želim, da se do konca prvega ocenjevalnega obdobja srečam z vsemi. Če se ne najavijo sami, jih povabim jaz. Potem pa jih sama ne vabim več, razen če želim, da se srečam z njimi zaradi kakšnih težav ali posebnosti. Povem jim, da je to njihova dolžnost, da se pozanimajo o tem, kako gre otroku v šoli. Na govorilni uri vedno dam najprej besedo staršem. Vprašam jih, kako kaj njihov otrok, če je zadovoljen, se dobro počuti v razredu, se mu zdi naporno ... Sama potem govorilno uro vedno začnem s kakšno dobro, pozitivno stvarjo, potem povem tisto kar je manj prijetno, morebitne težave, disciplinske prekrške itd. in nato spet zaključim s prijetno stvarjo (katero je otrokovo močno področje, ali da rad pomaga, posoja sošolcem ...). Na govorilni uri vedno spregovorim o stvareh, ki sem si jih sproti zapisovala v osebno mapo učenca. Med temi stvarmi ne omenjam tistih, ki jih je otrok že sam izboljšal (ne pogrevam stvari za nazaj, ne izdajam stvari, za katere sem učencu obljubila, da jih ne bom

sporočila staršem, če se bo izboljšal in ne bo ponavljal napake. S tem učenec dobiva zaupanje, vedenje se izboljšuje in s tem počutje v razredu).

Če pride kdaj do težav in problemov in vam to starši sporočijo po e-pošti, vam svetujem, da nikoli ne odgovarjate pisno, ampak povabite starše na govorilno uro. To ima več prednosti: problem se bo že malo umiril, vi se boste lahko na to pripravili, starši pa ne bodo imeli nikjer napisano (če napišete e-pošto, imajo to napisano, lahko natisnejo). Če se dogovorite za govorilno uro zaradi kakšne težave, problema, zaradi katerega se boste sestali, imate kot učitelj pravico, da na govorilno uro povabite še koga, npr. svetovalno službo, pomočnika ravnatelja, ravnatelja ...

Kot sem že prej omenila, svoj odnos s starši začnem graditi z odnosom do otrok. Moj moto je zadovoljen otrok – zadovoljen starš. Naj vam izdam nekaj namigov, kako zgraditi prijeten, spoštljiv in obenem avtoritativen odnos z otroki:

- Drugače se imam za strogo učiteljico, ki ima v razredu rada mir, zahtevam, da govori samo eden in da ostali takrat poslušamo, zahtevam, da se dvigne roko, če želimo nekaj povedati ... Po drugi strani pa izkoristim priložnost, ko se z njimi skupaj igram igro Med dvema ognjema, različne socialne in družabne igre – takrat sem eden izmed njih in se zabavamo, smejimo, uživamo. Na tak način se jim približam na drug način. Želim, da učenci ločijo, da ko delamo, delamo, ko pa se igramo, se igramo in zabavamo. Ugotovila sem, da se učenci počutijo varne, ko so postavljena pravila in da jim je všeč, da to zahtevam od vseh in sem do vseh enaka.
- Pred novim letom organiziram novoletni kino. V šoli se dobimo ob 17.00, učenci v razred prinesejo blazine, odeje, spalne vreče, ki jih raztegnejo po tleh. Že prej se dogovorimo za film ali risanko, ki jo bomo gledali. Učenci sami prinesejo pijačo, jaz pa poskrbim za kokice, ki jih sproti pečem. Vam rečem, ga ni starša, ki ne bi tega dogodka omenil na prvih govorilnih urah.
- Trudim se, da ob petkih ne dajem domačih nalog. Sem mnjenja, da otroci in njihovi starši med tednom preživijo skupaj premalo časa, zato jih za vikend ne obremenjujem s šolskim delom. To učencem povem, vendar jim obenem tudi dam vedeti, da včasih pa ne bo šlo brez domače naloge za vikend in to čisto razumejo. Se pa to zgodi redko. Verjemite, to je staršem zelo všeč! Ena od mamic mi je letos dejala, da je zelo vesela, ker za vikend ne dajem nalog in da sem živ dokaz za to, da se da.
- V razredu imamo razredni nabiralnik, kamor učenci lahko napišejo, kaj jih moti, kdo jim nagaja, kaj se mu ne zdi pravično ... Napišejo pa lahko tudi pohvale ali kaj lepega. Na začetku se dogovorimo, da se na listek lahko podpišejo, lahko pa ne, če pa želijo, da učenci ne vedo, kdo je napisal, pa v oklepaju zapišejo "Ne želim, da preberete moje ime.". Tako sproti rešujemo težave in tudi tisti manj pogumni (ki se pred celim razredom ne bi oglasili), lahko zapišejo svoje težave oz. pohvale.

Uživam v svojem poklicu in če bi se danes morala odločiti, na katero fakulteto bi šla, bi še vedno izbrala pedagoško

»Ne dopustite, da bi katerikoli človek, ki je prišel k vam, ne odšel od vas vsaj malo srečnejši.«
Mati Tereza



Pauković Maja

Osnovna šola Petrovče, Petrovče

Maja.paukovic@gmail.com

IZVLEČEK

V osnovni šoli dobro sodelovanje med šolo in domom sodi med pomembne dejavnike kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela. Samo sodelovanje med šolo in starši poteka na različnih ravneh, z različnimi oblikami in jasno opredeljenimi cilji. Med formalne oblike sodelovanja sodijo tudi roditeljski sestanki. Namenjeni so učno-vzgojni problematiki oddelka, informiranju staršev o aktualnih vprašanjih, sprejemanju dogovorov in sklepov pa tudi izobraževanju staršev. V ta namen na osnovni šoli Petrovče v 1. triletju v mesecu novembru organiziramo roditeljske sestanke na temo opismenjevanja. Razvijanje branja in pisanja ima velik pomen v prvih razredih osnovne šole, zato skušamo staršem približati potek opismenjevanja in jih spodbuditi k pomoči in spodbujanju učencev za branje in pisanje tudi v domačem okolju. V prispevku bom predstavila, kako in na kakšen način potekajo tematski roditeljski sestanki v prvih treh razredih na osnovni šoli Petrovče in na podružnični osnovni šoli Trje.

Ključne besede: *sodelovanje s starši, roditeljski sestanek, opismenjevanje.*

V osnovni šoli dobro sodelovanje med šolo in domom, torej med učitelji, učenci in starši, sodi med pomembne dejavnike kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela. Vpliva na vsestranski razvoj otrok in njihovo počutje v šoli. Sodelovanje poteka na različnih ravneh, z različnimi oblikami in jasno opredeljenimi cilji.

Sodelovanje s starši

Sodelovanje med šolo in starši lahko poteka na različne načine. D. Intihar in S. Kepec (2002) menita, da je glavni element sodelovanja medosebna komunikacija, ki običajno odraža odnos med sogovornikoma, ta pa temelji na medsebojnem spoštovanju. Bistveno je, da se ljudje poslušajo in slišijo, vprašajo in preverijo, če česa niso razumeli.

Usklajeno in dobro sodelovanje učiteljev in staršev prinaša prednosti učencem, učiteljem in staršem, šoli ter širši lokalni skupnosti. Učenci dosegajo boljši končni uspeh in v svojem razvoju bolje napredujejo. Dobro sodelovanje vpliva tudi na učenčevo samopodobo, samozavest in odgovorno izpolnjevanje obveznosti. Starši, ki dobro sodelujejo s šolo, so bolje informirani o otrokovem delu in napredku, tako v učnem kot osebnostnem razvoju (Ažman, 2012).

Učitelji lahko s starši sodelujejo na več načinov, ki so odvisni od tega, kaj, komu in kako želijo posredovati izbrane informacije. Na podlagi tega izbirajo različne oblike sodelovanja:

- število udeležencev (skupinsko ali individualno);
- način komunikacije (pisno, osebno ali po telefonu);

- oblika sodelovanja (formalno ali neformalno);
- vsebina (formativno, informativno, problemsko-svetovalno);
- vrsta težav (družinska, razredna, timska).

Formalne oblike sodelovanja določa zakonodaja, ki natančno opredeli svet staršev, roditeljske sestanke, govorilne ure, pisna sporočila ter dodaja »druge oblike sodelovanja«, ki pa niso natančno opredeljene. Pri neformalnih oblikah sodelovanja pa gre za bolj sproščene načine dela s starši, namenjene spoznavanju, povezovanju, podpori in pomoči staršev med seboj ter razvijanju spoštovanja, zaupanja in sodelovanja s šolo in učitelji. D. Intihar in S. Kepec (2002) pojasnjujeta, da so najpogostejše oblike neformalnega sodelovanja med šolo in starši: dan odprtih vrat, sodelovanje staršev na razstavah in šolskih prireditvah, vključevanje staršev v projekte, sodelovanje in pomoč staršev v delovnih in zbiralnih akcijah na šoli, obiski staršev pri pouku, dnevi dejavnosti skupaj s starši, starši vodijo interesne dejavnosti in svetovanje staršem za kvalitetnejšo pomoč otroku doma.

Roditeljski sestanki

Roditeljski sestanki so namenjeni predvsem učno-vzgojni problematiki oddelka, informiranju staršev o aktualnih vprašanjih, sprejemanju dogovorov in sklepov ter izobraževanju staršev. Razrednik skupaj s starši načrtuje vsebine, oblike in metode medsebojnega sodelovanja ter jih izvaja, spremlja, nadzira ali vrednoti. Roditeljski sestanki razredniku ponudijo priložnosti, da se starši kot skupina udeležencev povežejo v skupnost, ki bo stala ob strani, hkrati pa se bo tudi razrednik zavzemal za starše (Intihar in Kepec, 2002).

Roditeljski sestanki so skupina staršev določenega razreda oziroma oddelka. V šolskem letu učitelj organizira roditeljske sestanke z različno vnaprej načrtovano vsebino ali konkretno problematiko, če se le-ta pojavi med šolskim letom. Ti sestanki so od 3- do 4-krat letno, lahko pa jih je tudi več.

Tematski roditeljski sestanki - opismenjevanje

Posodobljeni učni načrt za slovenščino za program osnovne šole (2018) v 1. triletju opredeljuje na področju jezika razvoj vseh štirih komunikacijskih spretnosti. Pri razvijanju branja in pisanja je zapisano, da naj bi učenci in učenke glede na svoje predznanje branja in pisanja ter glede na razvite veščine, spretnosti in zmožnosti prehajali individualizirano, postopoma in sistematično skozi naslednje faze oz. dejavnosti začetnega opismenjevanja:

- razvijanje predopismenjevalnih zmožnosti (npr. vidno razločevanje, slušno razločevanje in razčlenjevanje, grafomotoriko, orientacijo na telesu, v prostoru in na papirju, držo telesa in pisala ipd.);
- razvijanje tehnike branja in pisanja besed ter enostavnih povedi z velikimi in malimi tiskanimi in pisanimi črkami;
- razvijanje branja z razumevanjem in pisanje besedil, ustreznih njihovi starosti, spoznavni, sporazumevalni in recepcijski zmožnosti.

Na osnovni šoli Petrovče in podružnični osnovni šoli Trje učiteljice tako v 1. triletju na roditeljskih sestankih v mesecu novembru spregovorimo o razvijanju zmožnosti branja in pisanja. Skozi praktične primere oz. preko prikaza ure pouka poskušamo staršem čim bolj približati začetno opismenjevanje v šoli. Tako lahko tudi starši doma pomagajo učencem na pravilen način.

Prvi razred

Na roditeljskem sestanku skupaj z našo specialno pedagoginjo učiteljice spregovorimo o pomenu branja in staršem predstavimo, kako se sistematično lotimo predopismenjevanja in nato spoznavanja in utrjevanja črk ter tudi branja. Po principu zapisa črk od lažjih k težjim spoznavamo eno črko na teden in sočasno začnemo tudi s povezovanjem črk v zloge in besede. Tako imajo učenci dovolj časa, da osvojijo črke. Specialna pedagoginja pa spregovori o pomenu družinskega branja in spodbujanju branja doma.

Drugi razred

Roditeljski sestanek v drugem razredu je namenjen branju. Skupaj z učenci praktično pokažemo različne dejavnosti, ki so nam v pomoč pri razvijanju tehnike branja. Staršem predstavimo bralne liste in se pogovorimo o pomenu branja in spodbujanju vsakodnevnega glasnega branja doma. Skupaj s starši se pogovorimo tudi o motivaciji za branje pri njihovih otrocih.

Tretji razred

V tretjem razredu imamo prikaz učne ure dela z besedilom; branje z razumevanjem in pisanje besedil. Tudi na tem roditeljskem sestanku so prisotni učenci. Prvi del roditeljskega sestanka je prikaz učne ure, kako v šoli obravnavamo besedilo, s kakšnimi nalogami spodbujamo branje z razumevanjem in kako se nato lotimo samostojnega zapisa besedil. Na tej stopnji je pri večini učencev že osvojena tehnika branja, pri razumevanju pa so še težave. Tako staršem pokažemo nekaj različnih dejavnosti, kako lahko tudi oni doma preverjajo branje učencev. V drugem delu roditeljskega sestanka spregovorimo o učenju in samostojnosti otrok samo s starši.

LITERATURA:

Ažman, T. (2006). *Učinkovitost supervizijske pomoči šolskega pedagoga razrednikom*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Intihar, D. in Kepec, M. (2002). *Partnerstvo med šolo in domom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Poznanovič Jezeršek, M. idr. (2018). Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina (posodobljena izdaja). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 19. 6. 2019 s: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni UN/U N slovenscina.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/U_N_slovenscina.pdf)



Stropnik Klavdija

Šolski center Kranj (Srednja tehniška šola), Kranj

klavdijastropnik@gmail.com

IZVLEČEK

Roditeljski sestanek je po šolskem koledarju obvezen in neobvezen. Lahko je tudi tematski roditeljski sestanek. Za organizacijo tematskega roditeljskega sestanka je potrebno več priprav in časa. Na Srednji tehniški šoli smo se odločili za izvedbo tematskega roditeljskega sestanka na temo zahvale zaključnih letnikov staršem in profesorjem. K organizaciji in izvedbi smo povabili dijake. Dijaki so prevzeli odgovornost pri ureditvi prostora, izdelavi vabil in soustvarjanju programa. Vsebina sestanka se je navezovala tudi na podelitev zaključnih spričeval.

Ključne besede: *dijaki, roditeljski sestanek, sodelovanje s starši.*

Uvod

Na vsaki osnovni in srednji šoli poteka sodelovanje s starši na različne načine. Starše lahko obveščamo po elektronski pošti, po telefonu ali pa z njimi sodelujemo tudi tako, da jih vljudno povabimo na govorilno uro ali roditeljski sestanek. Na roditeljski sestanek se je potrebno posebej pripraviti in od vsega naštetega zavzame največ časa za izvedbo.

Zorko (2005) omenja, da so roditeljski sestanki namenjeni posredovanju splošnih informacij staršem o razredu, organizaciji pouka in aktivnostih ter morebitnim predavanjem. T. Ažman (2012) doda, da so roditeljski sestanki po šolskem koledarju obvezni in neobvezni, sklicani na željo razrednika, staršev ali učencev. Razrednik poskrbi za dobro vodenje sestanka tako, da se nanj pripravi, ga v skladu z načrti izpelje, zaključi in ovrednoti.

D. Gorše (2011) postavlja vprašanje, kako izvesti dober roditeljski sestanek. Nadaljuje, da je dobro vedeti, da šola ne vzgaja samo učencev, ampak vsake toliko tudi njihove starše. Dodaja nekaj nasvetov za dobre roditeljske sestanke:

- Dobra priprava in dobra izvedba sta ključ do uspeha.
- Tema mora biti zanimiva in osvetljena s primeri.
- Starši morajo biti o času roditeljskega sestanka obveščeni pravočasno, da si to obveznost lahko vključijo v svoj urnik (idealno je en teden prej).
- Nikoli ne škodi, da si pripravimo kakšen list kot opomnik. Lahko imamo na njem kakšno misel o vzgoji, lahko primer iz kakšne knjige ali članka, ki ga predstavimo staršem.
- Če se odločimo za predstavitev prek računalnika in projektorja, upoštevamo pravilo: več je manj. Gosto popisana stran odvrne poslušalce od branja.

- Pustimo staršem nekaj časa, da preberejo, kar piše na platnu. Ljudje ne moremo istočasno poslušati in brati.

Priprava roditeljskega sestanka skupaj z dijaki

Načrt izvedbe

V šolskem letu 2019/20 smo se na Srednji tehniški šoli na Šolskem centru Kranj skupaj z dijaki 4. letnika programa tehnik mehatronike odločili, da izvedemo tematski roditeljski sestanek. Tema roditeljskega sestanka je bila zahvala za sodelovanje in podporo v času šolanja.

Delo je potekalo po naslednjem vrstnem redu:

- Razredničarka je pridobila odobritev ravnatelja za izvedbo izrednega tematskega roditeljskega sestanka.
- Dijaki so pripravili vabila in program.
- Razredničarka je posredovala vsa vabila staršem in profesorjem po pošti in elektronski pošti. Odločitev za obe varianti pošiljanja vabil je bila zaradi tega, ker vsi starši ne uporabljajo elektronske pošte.
- Razredničarka in dijaki so se skupaj odločili o datumu izvedbe roditeljskega sestanka in pogostitvi staršev in profesorjev.

Izvedba in analiza roditeljskega sestanka

Primerna ureditev prostora srečanja je zelo pomembna, saj vpliva na odlično komunikacijo med razredničarko in starši. Prostor so uredili dijaki tako, da so oblikovali mize v otoke (za skupinsko delo). Naredili so deset otokov. Za vsakim otokom je lahko sedelo šest oseb. Na vsak otok so dijaki postavili dobrote iz kuhinje.

T. Ažman (2012) doda zelo dober nasvet, da starši že ob prvem stiku z razrednikom začutijo, ali jih ta pričakuje z veseljem. Prijazen in naklonjen sprejem in stisk roke, očesni stik, spodbuden nasmeh so neverbalna sporočila sprejemanja, ki omogočajo dobro izvedbo roditeljskega sestanka. Ravno takšen sprejem so starši doživeli s strani razredničarke in dijakov. Starše se je pričakalo pred razredom in se jih povabilo v razred. Na roditeljski sestanek so prišli vsi starši vseh štiriindvajset dijakov in vsi dijaki.

Roditeljski sestanek se je začel z nagovorom razredničarke in z glasbeno točko dveh dijakov. Sledila je slavnostna podelitev zaključnih spričeval dijakom. Pri vsakem dijaku je razredničarka dodala spodbudno misel za nadaljnje izobraževanje. Ob koncu podelitve se je razredničarka prisrčno zahvalila vsem staršem in profesorjem za vso podporo in sodelovanje. Roditeljskemu sestanku sta prisostvovala še sedanji ravnatelj Aljaž Rogelj in bivša ravnateljica Saša Kocijančič. Ravnateljico so povabili dijaki, da se ji zahvalijo za triletno sodelovanje. Ob koncu roditeljskega sestanka so se starši zahvalili še razredničarki.

Čas izvedbe roditeljskega sestanka je potekal v mesecu maju, ko se dijaki zaključnih letnikov poslavljajo od štiriletnega izobraževanja in vstopajo na novo pot pridobivanja študijskih, nekateri delovnih, vsi skupaj pa življenjskih izkušenj.

Sklep

Organizirati tematski roditeljski sestanek zahteva veliko priprav in časa. Organizacija takšnih sestankov vodi v boljše odnose s starši, učitelji in dijaki. S tem pridobijo vse strani. Lažje si zbližajo stališča in izboljšajo komunikacijo. Dijake vključimo zaradi tega, da prevzamejo del odgovornosti. V bodoče bomo izvedli tematske roditeljske sestanke še z drugačno vsebino.

LITERATURA:

Ažman, T. (2012). *Sodobni razrednik: Priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčne skupnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Gorše, D. (2011). Roditeljski sestanki. *Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše*, 13(52), 25–26.

Zorko, S. (2005). *Sem razrednik?!*. Maribor: v samozaložbi.



Tomažič Mirjana

Osnovna šola Dragotina Ketteja, Ilirska Bistrica

mirjana.tomazic2@guest-arnes.si

IZVLEČEK

Plavanje je danes vrednota. Ker je to pomembna veščina v življenju, nam je cilj, da bi se naučilo čim več otrok plavati do šestega razreda osnovne šole. Na naši šoli organiziramo poletno šolo v naravi v 5. razredu. Sama si močno prizadevam, da se je udeležijo vsi učenci. Vsaj tri mesece pred odhodom organiziramo roditeljski sestanek na to temo. Starše seznanimo, kakšen pomen ima bivanje v šoli v naravi za njihovega otroka, predstavimo jim program, kraj in čas izvedbe, seznam potrebščin, ki jih morajo učenci vzeti s sabo, ceno in možnosti pomoči, ki jih lahko ponudimo. Individualno se pogovorimo s starši, ki imajo otroke z zdravstvenimi težavami, finančne probleme ali pa jih pestijo kakšne druge skrbi. S pomočjo šolske svetovalne službe jim skušamo pomagati, da se lažje odločijo in otroka pošljejo v šolo v naravi.

Ključne besede: *šola v naravi, komunikacija s starši.*

Sem učiteljica razrednega pouka in poučujem v petem razredu osnovne šole. Predstavila bom način, kako načrtujemo roditeljski sestanek pred izvedbo poletne šole v naravi.

Šola v naravi je del razširjenega programa v osnovni šoli, kar pomeni, da jo šola organizira, učenci pa se je udeležijo prostovoljno. Šola v naravi je vsaka organizirana oblika vzgojno izobraževalnega dela, ki poteka strnjeno več dni v času pouka ter se izvaja izven prostora šole (tudi raziskovalni tabori in podobno). S specifično organizacijo dela šola v naravi uresničuje predvsem program, katerega cilji, dejavnosti in vsebine iz učnih načrtov so vezani na drugačno izvedbo, predvsem pa je pomembno medpredmetno povezovanje različnih predmetnih področij ter vpletenost v naravni in družbeni prostor v katerem poteka šola v naravi (Kovač idr, 2009). V učnem načrtu za drugo vzgojno izobraževalno obdobje je priporočeno, da se izvede šola v naravi s plavalnimi vsebinami v četrtem razredu, na naši šoli pa jo organiziramo v petem razredu. V šestem razredu šola preveri plavanje vseh učencev. Za doseg standardov mora učenec preplavati 50 m in med plavanjem opraviti nalogo za varnost. Upoštevati mora pravila varnosti in poznati elemente samoreševanja. Sposoben je neprekinjeno plavati 10 min v globoki vodi. Če učenec ne zmore preplavati razdalje, ki v Sloveniji opredeljuje plavalca (zaradi razvojnih ali zdravstvenih težav), mu šola predlaga, da se vključi v dodatno šolo v naravi z vsebinami plavanja ali v plavalni tečaj.

Za uspešno šolo v naravi je zelo pomembno, kako jo načrtujemo. Sem spada tudi sodelovanje s starši. Ravno pri tej obliki izvajanja izobraževalnega programa imajo starši včasih veliko pomislekov in posledično vprašanj. Nikakor si ne moremo privoščiti, da se ne bi povezali z njimi. Najprej jim na roditeljskem sestanku predstavim način izvedbe šole v naravi, ki sem ga izoblikovala na podlagi večletnih izkušenj, potem pa imajo starši možnost popravkov in dopolnitev. Največkrat se strinjajo z mojimi predlogi in izrazijo zaupanje. Zelo dobrodošli so

predlogi posameznikov, ki vidijo stvari drugače kot jih mi in prispevajo k izboljšavi izvedbe. Včasih pa moramo reševati konfliktna situacija s starši, ki imajo svoje zahteve, predvsem glede stikov s svojim otrokom v času bivanja v šoli v naravi. Tu gre predvsem za možnost uporabe mobilnih telefonov. Tako vsako leto malo priredimo pravila glede na njihove želje in pobude. Vsako leto je nekaj posameznikov, ki sami prvič prespijo od doma, imajo strah pred vodo ali imajo zdravstvene težave. V teh primerih se individualno pogovorimo. Starši teh otrok so ob vrnitvi zelo hvaležni, otroci pa zadovoljni, ker so uspeli. Tudi meni pomeni največji uspeh, ko celoten razred uspešno preživi pet dni v šoli v naravi. Pri učencih je opazen napredek na več področjih in predvsem pa osebno zrastejo.

LITERATURA:

Kolar, S. (2012). *Model izvedbe šole v naravi. Diplomsko delo*. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Marinšek, S. (1999). *Komuniciranje s starši*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

Načrtovanje prvega roditeljskega sestanka



Turković Klaudia

Osnovna šola Dragotina Ketteja, Ilirska Bistrica

klaudia.tu@gmail.com

IZVLEČEK

Vsi se zavedamo, da je dobra komunikacija med šolo in starši zelo pomembna, saj je cilj obeh uspešnost naših otrok. Starši in učitelji si moramo prisluhniti, se dopolnjevati in se spoštovati. Le učinkovita komunikacija pripomore k boljšim rezultatom učencev in k njihovi večji samopodobi.

Ena od oblik komunikacije med starši in šolo je tudi roditeljski sestanek.

Med šolskim letom pripravim tri roditeljske sestanke:

- v mesecu septembru jim predstavim delo na šoli,
- v pomladni mesecih starše seznanim z letno šolo v naravi,
- v zimskih mesecih pa jih povabimo na predavanje zunanjega strokovnjaka.

Ključne besede: *šola, starši, oblike sodelovanja.*

Prvi roditeljski sestanek

Vabila za prvi roditeljski sestanek pošljem staršem preko učencev en teden prej, zato da si starši lahko organizirajo čas in se lahko udeležijo roditeljskega sestanka.

Roditeljski sestanek poteka v popoldanskem času, po navadi okrog 17. ure, ko je vsaj večina staršev že zaključila službo.

Predhodno si pripravim seznam prisotnih staršev in obrazce za podpis soglasij.

Starše povabim v našo matično učilnico, ki jo pred sestankom prezračim in v kateri uredim razpored stolov in miz, da poskrbim za prijetno vzdušje.

Na roditeljskem sestanku se pogovorimo o delu na šoli, razdelim jim publikacijo naše šole ter jim predstavim letni delovni načrt.

Najprej si ogledamo urnik učencev in seznam učiteljev, ki poučujejo v oddelku.

Predstavim jim način preverjanja in ocenjevanja v oddelku.

Pogovorimo se o šolski prehrani in načinu odjavljanja obrokov.

Predstavim jim pravila, ki veljajo v oddelkih podaljšanega bivanja.

Skupaj se dogovorimo o terminih dopoldanskih in popoldanskih govorilnih ur.

Opozorim jih na dopust učencev, ki ga lahko izkoristijo med šolskim letom in o opravičevanju izostankov učencev. Opravičila (osebno, pisno) je potrebno posredovati razredniku najkasneje v petih dneh po prihodu učenca v šolo od izostanka.

V našem razredu poteka pouk matematike in slovenščine v manjših učnih skupinah (do 1/4 ur). Poimenujem učitelje, ki poučujejo v teh skupinah.

Organizacija pouka v manjših učnih skupinah je v pristojnosti šole. Učiteljice, ki so poučevale učence v nižjih razredih in poznajo njihove sposobnosti oblikujejo tri skupine.

Predstavim neobvezne izbirne predmete v letošnjem šolskem letu in učitelje, ki bodo te predmete poučevali. O letni šoli v naravi, kjer se učenci učijo plavati povem le bistvene podatke (kraj in čas), kajti tej temi je namenjen naslednji roditeljski sestanek, ki ga bomo organizirali v pomladnih mesecih. V letošnjem šolskem letu lahko učenci opravijo kolesarski izpit. Ta je sestavljen iz teoretičnega in praktičnega dela. Teoretični del kolesarskega izpita učenci opravijo s pomočjo računalnika. Po uspešno opravljenem teoretičnem delu sledi še praktični del izpita, ko učenci vadijo na šolskem igrišču in vozijo po prometnih površinah.

Skupaj s starši pregledamo pomembne datume na šolskem koledarju (konec ocenjevalnega obdobja, počitnice). Predstavim jim dneve dejavnosti, ki bodo organizirani v oddelku (naravoslovni, športni, tehniški in kulturni dnevi). Ob koncu roditeljskega sestanka imenujemo še predstavnika staršev in njegovega namestnika. Prisluhnem tudi predlogom in pobudam staršev.

Razidemo se v prijetnem počutju in pričakovanju.

LITERATURA:

Žerovnik, A. (1998). *Državlanski forum, Družina-šola*. Založba: Družina. Pedagoški inštitut.

(1998). *Zbornik. Razsežnosti komuniciranja, 2. strokovni posvet*. Portorož.



Zupančič Kristina

Osnovna šola Rodica, Domžale

kristina.brcar@guest.arnes.si

Sodelovanje med učitelji in starši je v sodobni družbi postalo pomemben del učiteljevega poklica, ki v preteklosti ni imel take vloge in ni bistveno vplivalo na klimo šole, učiteljevo delo in uspeh učenca. Kakovostno medsebojno sodelovanje med učitelji in starši pomembno prispeva k zagotavljanju čim optimalnejšega izobraževanja otrok (Hormby, 2000).

V moderni, demokratični družbi sta učiteljeva vloga in vloga starša pri vzgoji in izobraževanju zelo povezani. V današnjih šolah si vse bolj prizadevamo za razvoj partnerskega odnosa med domom in šolo ter za razvoj učinkovite komunikacije. To pomeni, da si oba partnerja enakopravno delita informacije, cilje in obveznosti, vezane na vzgojno-izobraževalno delo, da imajo oboji aktivno vlogo pri vzpodbujanju otrokovega razvoja, da so oboji odgovorni za otrokov učno-vzgojni uspeh in imajo določene pravice in tudi dolžnosti (Rajgl, 2010, po Intihar, Kepec, 2002). Rajgl (2010) pravi: »Sodelovanje med učitelji in starši je v vzgojno-izobraževalnem procesu nujno. Družina je otrokova primarna vzgojna celica, ki tudi v času šolanja ostaja osnovna vzgojna celica. Razlog za poudarjanje pomembnosti partnerstva ni le v zapisani pravici staršev, da odločajo o izobraževanju svojih otrok, ampak je predvsem v želji, da bi s skladnostjo institucionalne in družinske vzgoje gradili kontinuiteto vzgojnih vplivov in s tem možnost za čim bolj učinkovito razvojno pot otrok. Partnerstvo s starši ponuja večje možnosti za individualen pristop k otroku. Skladnost družinskih in institucionalnih vzgojnih prizadevanj bistveno vpliva na učinkovitost in celovitost otrokovega razvoja.« Učitelj bolje pozna družino, družina pa šolo, da bi skupaj gradili za dobro otroka je potrebo poznati sistem vrednot, ki velja doma oziroma v šoli. Vse to pa je mogoče le, če med učitelji in starši poteka odkrita, dvosmerna komunikacija, vzajemna podpora, skupno odločanje in spodbujanje učenja. Partnerski odnos temelji na medsebojnemu spoštovanju, pri tem je učitelj tisti, ki vzpodbuja medsebojno sodelovanje. Učitelj mora biti v komunikaciji s starši pristen, spoštljiv in empatičen, ob enem pa mora imeti dober vpogled v otrokove posebne vzgojno izobraževalne potrebe in v njegove zmožnosti.

Vsekakor je potrebno za doseganje učinkovitega sodelovanja med učitelji in starši slediti *določenim načelom*. Kalin (2003) izpostavlja naslednja:

- temeljno je vsekakor medsebojno spoštovanje in sodelovanje,
- upoštevati in spoštovati je potrebno osebnost staršev (starši imajo zelo različno stopnjo dosežene izobrazbe, raznolike poklice, obveznosti in skrb, svoje dobre in svoje slabe lastnosti),
- upoštevati in spoštovati je potrebno individualne razlike med starši (sami imajo raznolike izkušnje s šolanjem, nekateri znajo svojim otrokom bolje pomagati, so bolj

realni, drugi se ne znajdejo najbolje, lahko preveč ali premalo zahtevajo od svojih otrok ...),

- zavedati se je potrebno, da so v skrbi za otroka starši in učitelji partnerji,
- upoštevati je potrebno tudi interese in potrebe staršev,
- zagotoviti je potrebno vzpore za aktivno sodelovanje staršev.

Če poskušamo združiti vse prednosti, ki jih partnerski odnos med učitelji in starša prinaša za otroka:

- otroci so bolj notranje motivirani za šolsko delo, neglede na ekonomsko, socialno, kulturno poreklo ali izobrazbo staršev,
- otroci imajo višje poklicne aspiracije,
- otroci pogosteje prevzemajo odgovornost v zvezi s šolsko skupnostjo in v razredu,
- otroci se bolj aktivno vključujejo v šolske interesne dejavnosti in se pogosteje vključujejo v izvenšolske dejavnosti,
- otroci se izogibajo rizičnemu in nevarnemu obnašanju; če pa se to že zgodi, potem so to bolj osamljeni primeri ali spodrsaljki in malo je verjetno, da bi tak otrok nepremišljeno vedenje ponavljal.

To še posebej velja pri otrocih s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Saj ti učenci potrebujejo posebno skrb, posebne metode in oblike dela, ki se pogosto dopolnjujejo z domačim delom. Zato menim, da mora učitelj, ki izvaja dodatno strokovno pomoč z učenci s posebnimi potrebami in je vodja strokovne skupine za pripravo individualiziranega programa, enako skrbno kot načrtuje individualiziran program za posameznega učenca, načrtovati sodelovanje s starši.

S starši sodeluje v okviru priprave individualiziranega programa preko govorilnih ur in roditeljskih sestankov. Pomembno je, da s starši zgradi dober odnos, ki temelji na zaupanju, medsebojnem spoštovanju in razumevanju. Učitelj mora poskrbeti, da mu bo starš zaupal, da bo uvidel, da učitelj dela v otrokovo korist, da njegovo delo omogoča otrokov individualen napredek na učnem in vzgojnem področju. Ob enem pa je učitelj, v odnosu s starši, strokovni član tima, ki v odnos prinaša svoja strokovna znanja in vedenja. Starše vodi in usmerja tako na učnem in vzgojnem področju. Pomembno je, da so starši seznanjeni s cilji, katerim učitelj sledi v okviru individualiziranega programa za posameznega in da cilje, ki posegajo na področje vzgoje in domačega dela načrtujejo skupaj.

Staršem je učitelj lahko v veliko pomoč pri načrtovanju, organizaciji in izvedbi domačega dela. Seznani jih z različnimi strategijami utrjevanja učne snovi, skupaj poiščejo za njihovega otroka najustreznejšo metodo za izboljšanje otrokovega vedenja ...

Sodelovanje med učitelji in starši mora biti konstantno, ažurno. Vedno kadar v šoli nastopijo težave, se učitelj nanje ustrezno odzove in na ustrezen način o tem seznani starše. Vendar ne sme biti samo sporočevalci problemov, ampak mora starše voditi skozi proces iskanja ustrezne rešitve za posamezen problem. Pri tem ne sme pozabiti, da starši svojega otroka večinoma dosti bolje poznajo kot on in da so mu starši s svojim vedenjem o njegovih težavah in

značilnostih lahko zelo veliko pomagajo pri iskanju ustreznih rešitev za nastal problem. To velja tako za vzgojno kot tudi za učno področje. Starše je potrebno seznaniti tudi, kadar se v šoli zgodi kaj posebno dobrega, saj to učitelju in staršu omogoča, da se pri njihovem delu in sodelovanju osredotočajo na otrokova močna področja. To je zelo pomembno za otrokov pozitiven razvoj, saj temelji na spodbujanju dobrih področji, kar daje otroku občutek varnosti, uspešnosti in s tem gradi otrokovo pozitivno samopodobo.

Starši in šola so soodgovorni za otrokovo prihodnost, skupaj usmerjajo otrokov razvoj. Pomembno je, da se zavedamo, da soustvarjamo za isti cilj: SREČEN, ZADOVOLJEN, USPEŠEN OTROK S POZITIVNO SAMOPODOBO.

LITERATURA:

Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. London, New York: Cassell.

Kalin, J. (2003). *Različnost pričakovanj, možnosti in izzivi pri sodelovanju razrednika s starši*. V: Trnavčević, A. (ur.). *Sodelovanje s starši da, toda kako?: zbornik*. Ljubljana: Šola za ravnatelje, str. 135–148.

Maleš, D. (1991). *Druženje djece i odraslih: poziv na zajedničku igru*. Zagreb: Školska knjiga.

Rajgl, S. (2010): *Partnerstvo med učitelji in starši ter učinkovita komunikacija na govorilnih urah*. Ljubljana. Magistrsko delo.

Vzvodi uspešnega sodelovanja med šolo in domom. Pridobljeno 26. 6. 2019 s:

www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/.../crp_V5_0242_porocilo.doc

MOŠKI UČITELJ

- | | |
|-----|--|
| 143 | MOŠKI UČITELJ, IZJEMA ALI PRAVILO?
Lango Jože |
| 148 | JASEN POGLED DO CILJA BREZ OVINKOV IN POSTANKOV
Kumer Špela |
| 152 | MOŠKI UČITELJ V ŽENSKEM POKLICU
Klavčič Klemen |
| 154 | MOŠKI UČITELJ NA RAZREDNI STOPNJI
Kolar Aljoša |
| 158 | VPRAŠANJE RAZGLEDANOSTI V UČITELJSKEM POKLICU
Popović Nina, Macura Dušan |



Lango Jože

Osnovna šola Majde Vrhovnik, Ljubljana

jozko.lango@guest.arnes.si

IZVLEČEK

Na razredni stopnji je moški učitelj kar redkost. Pa je to prav? Mislim, da je potrebno poudariti, da ima moški učitelj na tej stopnji pomembno vlogo pri vzgoji otrok. Tako kot je v družini potreben lik obeh staršev, je tudi v pedagoškem poklicu zaželeno, da je čim več moških učiteljev. V današnjem času moški učitelj predstavlja avtoriteto, ki je bolj stroga in ima večjo moč. Učenci imajo radi določeno strogost in mejo, prav tako pa tudi učitelja, ki pozna sproščenost, šaljivost in je pri svojem delu prijazen in pravičen. Vse pogosteje pa se dogaja, da se učitelji poklicno »iztrošimo« in potem poskušamo uspeti še na kakem drugem področju. Mogoče je za to krivo tudi vrednotenje učiteljevega dela. Kljub temu, da je to bolj »ženski« poklic, se mi zdi prav, da se zanj odloči čim več moških, saj to pozitivno vpliva na odraščajoče otroke.

Ključne besede: *poklic učitelja, moški razredni učitelj, feminizacija.*

Uvod

Učiteljski poklic sodi v skupino t. i. tradicionalnih poklicev in je danes velikokrat označen kot »ženski« poklic. Vendar pa ni bilo vedno tako. Prvi učitelji so bili namreč moški. Ti so v tem poklicu prevladovali vse do konca 19. stoletja, ko je poklic učitelja postal javno dostopen in primeren tudi za ženske. Danes velja, da je to tipično ženski poklic. Tako se zanj odloča malo moških. Lahko bi celo rekli, da nas je v tem poklicu malo več kot za vzorec. Vsekakor pa smo v tem poklicu in tudi v kolektivih, kjer se nahajamo, zaželeni in ne nazadnje tudi uspešni.

Zakaj se tako malo moških odloča za ta poklic? Menim, da je eden izmed pomembnih razlogov vrednotenje učiteljevega dela. V preteklosti je bil učitelj, poleg župnika na vasi, zelo cenjena oseba. Predstavljal je avtoriteto in na nek način »vir učenosti«. Danes temu ni več tako. Družba vrednoti učiteljevo delo skozi prizmo družbenih sprememb, prav tako meni, da smo za svoje delo preveč plačani in očitajo nam, da imamo tako ali tako preveč »počitnic«. Imamo svoj dopust, ki ga moramo izkoristiti v najbolj neugodnem času, torej takrat, ko imajo učenci počitnice. Seveda pa je to zelo težko razložiti laičnim posameznikom, ki vidijo le to, kar želijo videti in slišijo le to, kar želijo slišati. Resnica je seveda v tem, da naša družba ne ceni dela učiteljev tako, kot bi ga morala ceniti, saj je naše delo pomembno in nenadomestljivo.

Učitelj ni postavljen le za podajanje učne snovi, ampak tudi vzgaja. Vzgaja z vsem svojim delom, s svojo osebnostjo. In prav je, da bi učitelj spet imel svoje pravo mesto, spet imel svoj ugled in bo poklic učitelja spet postal cenjen in spoštovan. In mogoče se bo potem zanj odločilo tudi več moških.

Poklic učitelja

Poklic učitelja je bil v preteklosti tesno povezan z uveljavljanjem slovenskega jezika v šolah in uradih, prav tako pa je vplival na dvig slovenske narodne zavesti in kulture. Tudi danes ima pomemben vpliv na otrokov odnos do kulture, prav tako pa uravnava družbeno neenakost med otroki (Kralj, 2013). Na drugi strani pa je to poklic, ki je bil vseskozi finančno slabo vrednoten, prav tako pa je tudi njegova družbena moč močno vprašljiva (Žnidaršič Žagar, 2012).

Učitelj je oseba, ki omogoča učencem razvoj na psihomotoričnem, socialno-emocionalnem in spoznavnem področju. Otroci z njegovo pomočjo pridobivajo nova znanja in se učijo, kako jih lahko uporabijo. Glavni cilj učiteljskega poklica je, da otrok postane samostojen, komunikativen, ustvarjalen, vedoželjen, ima pozitivno samopodobo (www.slovenec.org). Biti učitelj ni lahko. Potrebno je veliko požrtvovalnosti, je pa to delo, kljub težavam, bolj nagradujoče kakor služba v trgovskem svetu (<https://wol.jw.org/>).

Moški v »ženskem« učiteljskem poklicu

V zgodovini šole je bil najprej učitelj moški, kasneje se je opazno spreminjala spolna struktura učiteljev. Danes je v osnovnem šolstvu zaposlenih okrog dvanajst odstotkov moških učiteljev, bistveno več jih je na predmetni stopnji. Na razredni stopnji jih je le za vzorec. Po podatkih statističnega urada Republike Slovenije o številu moških učiteljev razrednega pouka od šolskega leta 2006/07 do šolskega leta 2013/14 vidimo, da je odstotek moških razrednih učiteljev med 2,2 in 2,9¹. Zakaj na razredni stopnji ne poučuje več moških? Številne razprave v tujini izpostavljajo prevlado učiteljic na razredni stopnji kot razlog za slabšo učno uspešnost dečkov. Prav tako se pojavljajo dileme v povezavi z motivacijo dečkov za šolsko delo, vedenjsko problematiko, upiranje avtoriteti in seveda tudi v doživljanju moškosti (spolne vloge). Tako se postavlja vprašanje, ali bi lahko z vključevanjem večjega števila moških v poklic razrednega učitelja, dosegli bolj enake možnosti vzgoje in izobraževanja dečkov in deklic (Jeraj, 2008).

V svoji raziskavi je Jeraj (2008) poskušal ugotoviti, zakaj se tako malo moških odloči za študij razrednega pouka oziroma za poklic učitelja razrednega pouka. Eden od razlogov je v tem, da velja prepričanje, da je poučevanje na razredni stopnji primernejše za ženske kot moške. Pomemben je tudi statusni simbol, ki ga poklic doživlja v družbi.

Vsekakor se načini poučevanja in vzgajanja med učiteljem in učiteljico razlikujejo in koristno je za otroke, da se srečajo z obema pristopoma. Moški pristop omogoča večjo raznolikost vzgojno-izobraževalnega procesa, kar vodi v večjo celovitost pedagoškega dela. Prav tako je za otroke pomemben moški zgled.

1

https://pxweb.stat.si/SiStatDb/pxweb/sl/10_Dem_soc/search/?searchquery=mo%20u%20c4%8ditelji%20na%20razredni%20stopnji

Zakaj sem izbral poklic razrednega učitelja?

V tem delu predstavljam mnenja nekaterih moških razrednih učiteljev. Zakaj sem se odločil in izbral poklic razrednega učitelja?

Študent Gregor

Učiteljski poklic mi že v svoji osnovi omogoča delo z mladimi, ki na poti pridobivanja znanja potrebujejo "vodnika" oz. osebo, ki jih bo spodbujala k širjenju lastnega obzorja, k raziskovanju novega. Mladi so namreč vsakodnevno izpostavljeni sprejemanju velike količine informacij, med katerimi so tudi napačne interpretacije, zato bo moja vloga tudi ta, da jih bom spodbujal h kritičnemu razumevanju, iskanju preverljivih dejstev in utemeljevanju svojega stališča.

Učitelj Miha

Do odločitve, da se vpišem na študij razrednega pouka je vodilo več dejavnikov. Kot prvi je vsekakor čut oz. strast, ki jo imaš do učenja (ali si predstavljaš, da jo imaš), podajanja znanja nekomu drugemu. Biti nekdo, ki nekaj ve in ki to zna prenesti naprej, me je vedno vznemirjalo.

Učitelj Mladen

Že v osnovni šoli sem želel postati učitelj. Pri delu mi je najbolj všeč velika širina oz. raznolikost, saj sem po naravi radoveden in dinamičen človek. Zakaj je tako malo moških razrednih učiteljev. Moj odgovor je, da ne vem, saj ne vidim pravih razlogov za to. Mogoče zato, ker je pri nas takšna tradicija, da se to smatra za žensko delo. Imam pa občutek, da se ta miselnost spreminja in verjamem, da nas bo čedalje več.

Učitelj Sašo

Sam sem se za učiteljski poklic odločil že v osnovni šoli, ko sem opazoval učitelja glasbe. Bil je drugačen od ostalih učiteljev, izstopal je. Bil je sodoben, mlad, znal je komunicirati z nami. Tako sem se odločil, da bi učitelj postal tudi sam. Sprva sem mislil, da bom učitelj glasbe, vendar me je kasnejša pot zapeljala do učitelja razrednega pouka. Skratka, ta poklic mi je bil že od nekdaj všeč.

Učitelj Mihael

Moje delo temelji na nenehnem izboljševanju in iskanju novih poti za dosego zastavljenih ciljev. To pa mi omogoča učiteljeva avtonomija, ki je povezana z znanji pridobljenimi v času študija (strokovna – specialno didaktična usposobljenost), stalno strokovno izpopolnjevanje in branje strokovne literature, pogoji dela na šoli, sodelovanje z učiteljicami in učitelji ter ostalimi zaposlenimi.

Učitelj Sašo

Želja po učiteljskem poklicu se je oblikovala že v osnovni šoli, saj sem sošolcem, ki so imeli učne težave pomagal pri učenju in domačih nalogah. Učitelj ni samo »podajalec« znanja, je

kreator delovnega vzdušja, zanimivih vsebin, sooblikovalec odnosov v razredu in izven njega, torej tudi v kolektivu. Otroci potrebujejo tudi moško energijo.

Učitelj Jože

Poklic učitelja moraš jemati kot poslanstvo. Delo mi prinaša stalne izzive in to imam pri tem poklicu najraje. Nikoli se stvari ne ponavljajo, vedno znova lahko človek najde nekaj, kar ga žene naprej, kar ga spodbuja in mu daje motivacijo za naprej.

Kakšen pa naj bo učitelj danes?

»Učitelji se morajo danes bolj kot kdaj koli prej prilagajati hitrim spremembam v družbi, svetu novih poklice, pa tudi različnim pogledom, navadam in lastnostim mlade generacije ter pričakovanjem staršev,« ugotavlja ddr. Barica Marentič Požarnik, dolgoletna univerzitetna profesorica za pedagoško psihologijo (<https://www.delo.si/gospodarstvo/kariera/dober-ucitelj-je-kot-cebula-ima-vec-plasti-93590.html>).

Po njenem mnenju je dober učitelj tisti, ki zna dobro poučevati, vzpostavljati pristne odnose, zna poslušati učence, jih upošteva, zna aktivirati, ima učiteljevanje za svoje poslanstvo. Dr. Fred Korthagen primerja učiteljevo profesionalnost s čebulo, ki ima več plasti. Zunanjo plast opaziš, ko stopiš v razred in vidiš, kako učitelj komunicira, kako raznolike in kakovostne metode poučevanja uporablja, kako uporablja sodobno tehnologijo.

Druga plast so njegova prepričanja o vlogi učitelja in učencev, ali je predvsem prenašalec znanja ali pa tudi spodbujevalec aktivnosti učencev in tako prisluhne njihove predznanju in izkušnjam.

Najpomembnejša pa je notranja plast. To so učiteljeve osebne lastnosti. To pomeni, kakšen je učitelj kot osebnost, kakšen je njegov zanos, predanost, poslanstvo.

Te plasti vplivajo druga na drugo, najboljši učitelj je tisti, ki jih zna usklajevati, kar pa ni vedno lahko (prav tam).

Učenci ne pričakujejo od učitelja, da bo vseved, pričakujejo pa učitelja, ki bo znal v vsakem trenutku pokazati ljubezen do svojega dela in sproščeno, odprto komunikacijo. Slepe miši, pa naj bo igra še tako zanimiva, niso več »in«.

Ali kot je v knjigi Kurja juhica za učiteljevo dušo zapisal John Wayne Schlatter:

»Moj cilj niso gmotne dobrine, temveč na svoji poti iščem zaklade novih priložnosti za svoje učence, da bi uporabili svojo nadarjenost, in poskušam najti tiste sposobnosti, ki so včasih zaradi občutka neuspešnosti globoko zakopane ...« (Schlatter, v Canfield, Hansen, 2005, str. 201–202).

LITERATURA:

Jeraj, B. (2008). *Razredni učitelj – podzastopanost moškega spola*. *Sodobna pedagogika*, I, 79–101.

Kralj, M., Razdevšek-Pučko, C. (2013). Značilnosti in vrednotenje poklica profesorice razrednega pouka. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, letnik 11, številka 3, str. 31-45, 135-136. URN:NBN:SI:doc-TW5FWFAR from <http://www.dlib.si>.

Schlater Wayne, J. v Canffield, J in Hansen, M. V (ur.) (2003). *Kurja juhica za učiteljevo dušo*, Ljubljana, Rokus, str. 201-202. ISBN 961-209-358-X

Žnidaršič-Žagar, S. (2012). *Polarizacija slovenskega trga dela in poklicev po spolu*. *Šolsko polje*, letnik 23, številka 3/4, str. 31-52, 279-280. URN:NBN:SI:DOC-GHP5CRER from <http://www.dlib.si>.

Zakaj biti učitelj? Pridobljeno 1. 7. 2019 s: <https://wol.jw.org/sl/wol/d/r64/lp-sv/102002162>

Dober učitelj je kot čebula. Ima več plasti. Pridobljeno 1. 7. 2019 s: <https://www.delo.si/gospodarstvo/kariera/dober-ucitelj-je-kot-cebula-ima-vec-plasti-93590.html>

Predstavitev poklica: Učitelj. Pridobljeno 1. 7. 2019 s: <https://www.slovenec.org/2018/03/12/predstavitev-poklica-ucitelj/>, uporabljeno: 12.6.2019.

Podatkovna baza Si Stat: Podatki o številu moških razrednih učiteljih. Pridobljeno 1. 7. 2019 s: https://pxweb.stat.si/SiStatDb/pxweb/sl/10_Dem_soc/search/?searchquery=mo%c5%a1ki%20u%c4%8ditelji%20na%20razredni%20stopnji



Kolar Aljoša

Osnovna šola Komenda Moste, Komenda

aljosa.kolar@gmail.com

IZVLEČEK

Poklic učitelja v osnovni šoli danes velja za ženski poklic, predvsem poklic učitelja na razredni stopnji. Prevlada ženske delovne sile v osnovni šoli je potekala postopoma. Vzrok za to so bila predvsem družbena pričakovanja in prepričanja, da morajo za vzgojo otroka poskrbeti ženske. Hkrati pa je vse bolj primanjkovalo moške delovne sile.

Pričakovanja v družbi so poklic učitelja namenili predvsem ženskam, saj je ženska tista, ki premore več čutnosti, nežnosti in skrbnosti do otrok (Milharčič Hladnik 1995).

Prav zaradi zgoraj omenjene trditve sem se odločil, da napišem članek s tem naslovom in prikažem pogled razrednega učitelja na feminizacijo učiteljskega poklica na razredni stopnji.

V članku bom predstavil svoje razloge za izbiro poklica učitelja razrednega pouka. Vključil bom tudi lastne poglede in mišljenja na delo učitelja med pretežno ženskim aktivom ter sodelovanje tako s sodelavkami kot tudi starši. Za pomoč pri nastanku članka pa sem poprosil tudi učitelja, ki me je poučeval v 1. in 2. razredu osnovne šole in sodelavko, s katero že tretje leto skupaj poučujeva v 1. razredu.

Ključne besede: *feminizacija poklica, moški učitelj, timsko delo, sodelovanje.*

Vedno, ko me sprašujejo, kaj sem po poklicu in ko jim povem, da sem učitelj na razredni stopnji, se vsem zdi zelo zanimivo in predvsem »super«, da učim mlajše otroke. Naslednje vprašanje, ki sledi pa je, zakaj sem se odločil ravno za ta poklic, saj ne poznajo veliko moških, ki bi se odločili za takšno poklicno pot. Vsem po vrsti odgovorim, da so »mulci zakon«, saj je delo z njimi izredno pestro, odgovorno in predvsem ti dajo nekaj, česar ti ne more dati noben drug poklic – pustiti mali kamenček pri vsakemu izmed otrok, s katerim si bo oblikoval svoj mozaik življenja.

Za ta poklic sem se odločil tudi zato, ker je bila moja mami razredna učiteljica in sem jo ves čas opazoval pri pisanju učnih priprav, delovnih listov, popravi testov, domačih nalog. Vedno sem jo prosil, če ji lahko pomagam seštevati točke, ki so jih dobili učenci na testih (preizkusih znanja). Drugi velik vpliv pa je zagotovo bil moški učitelj, ki me je poučeval v 1. in 2. razredu osnovne šole. Skozi poučevanje mi je pokazal, kako je moški učitelj hkrati lahko strog, korekten, strokoven, po drugi strani pa čustven, ljubeč in skrben. V družbi velja prepričanje, da so učiteljice bolj razumevajoče, čustvene, ljubeče, skrbne kot pa učitelji, ki naj bi bili bolj strogi in čustveno manj dostopni za učence. Vendar sem prav pri svojem učitelju spoznal, da vse te vrline lahko vsebuje tudi moški učitelj. Ni pomembno katerega spola si, vendar je pomembno, kako gledaš na svet, kaj se skriva v tebi, ali znaš prisluhniti, poslušati in včasih tudi

samo objeti učenca, ki je v stiski. Prav zaradi napisanega zgoraj sem se odločil, da za pomoč pri zapisu svojega članka prosim tudi učitelja, ki me je navdušil za ta poklic.

Zapis mojega učitelja v 1. in 2. razredu osnovne šole, Jožeta Ramuta:

»Poučevati sem pričel leta 1976, na OŠ Zvonko Runko v Ljubljani. Danes je to šola Spodnja Šiška. Delali smo v dveh turnusih, en teden dopoldne, naslednji teden popoldne. Poučeval sem četrti razred. Imel sem kolegico, ki je delala v paralelki. Z njo sva se vsak četrtek po pouku srečala in načrtovala delo za naslednji teden. Naredila sva analizo dela preteklega tedna. Razdelila sva si tudi pripravo učnih lističev za ponavljanje, utrjevanje in ocenjevanje znanja. Takrat smo pisali učne liste še na roko na matrico in jih razmnoževali na ciklografu. Preden sva učni list napisala na matrico, sva ga skupaj pregledala, kaj popravila, dodala. Na šoli sem bil na razredni stopnji edini moški. Kogice so me lepo sprejele in mi po potrebi pomagale in svetovale. Mojim učencem so ostali učenci zavidali, ker imajo učitelja. To sem izvedel šele kasneje, po tridesetih ali več letih.«

Ves čas sem se učil. Spomnim se, da sem nekoč vzel metlo in hotel nekaj pomesti na šolskem hodniku (malica?), a je k meni pritekla najstarejša učiteljica na šoli in mi rekla: »Metlo stran. Tega ne boste vi počeli, to lahko naredijo učenci. Nikoli ne opravljate dela namesto otrok.« Tako sem se pričel učiti, da:

- je treba učenca opazovati, brati iz njegovih oči, mimike, gest, barve glasu,
- ga je potrebno spodbujati in pohvaliti,
- mu moramo dati možnost, da sošolcem pokaže kaj s področja, na katerem je dober,
- je pomembno učencem postaviti jasna pravila in se jih dosledno držati,
- učencev ne smemo kregati, kritizirati pred sošolci,
- jih moramo poslušati,
- jim vedno damo možnost, da svoje znanje ali vedenje izboljšajo,
- morajo vedeti, da je učitelj kljub napakam, neznanju ... njihov zaveznik in se nanj lahko zanesejo,
- naj bodo odnosi s starši odkriti, saj le starši, skupaj z učiteljem, dosežejo napredek pri otrokovem znanju in vedenju,
- moram sam pokazati svoja čustva, tega se ne smem sramovati (prizadel si me, hudo mi je ..., vesel sem, hvaležen sem).

»Vedno misli dobro, ne pričakuj, da se bodo tvoje želje uresničile takoj. Za vse bodi hvaležen. Tudi za slabo. Slabo nas uči. Ne obremenjuj se z določenimi stvarmi dan in noč. Opazuj svet okrog sebe. V vsaki stvari je nekaj lepega, čudovitega. Dovolj si, da si edinstven, da si ti« (J. Ramuta, osebna komunikacija, maj 2019).

Prav s tem pristopom je v meni vzbudil željo po poklicu učitelja. Na svoji poti do zelenega pa sem večkrat opazil, da se ne odloča veliko fantov za ta poklic. Na PEF Ljubljana, razredni pouk, smo bili samo štirje fantje izmed stodvajset vpisanih študentov. Velikokrat so me spraševali, če si želim postati ravnatelj, če sem se zato odločil za to smer študija. Vedno sem jim

odgovarjal, da je moja želja poučevati male nadobudneže in ne voditi šole. Že takrat sem se zavedal, da ima ravnatelj izredno malo stika s samimi učenci, saj se izgublja v papirologiji in ostalih zadevah, ki se ne tičejo samih učencev. Mene je veselil stik z otroki, kako jih pripelješ od neznane stvari, ko te samo gledajo z odprtimi usti, do točke, ko se zavedajo, da so se nekaj novega naučili. To je tisto, kar me je »gnalo« prav na pedagoško fakulteto, smer razredni pouk. Vedel sem, da so mlajši otroci še čisto iskreni, ti povedo, če jim ni všeč tvoja srajca, če se ne obrijem, če se kje zmotim pri razlagi ... in ne prilagajajo svojih mnenj, razmišljanj, pogleda, samo za to, da bi ti ustregli.

Na sami fakulteti sem velikokrat slišal stavke ostalih študentk: »Pa daj ti predstavi, vprašaj, prosi, ker si moški in ti bodo sigurno ustregli.« Včasih sem se počutil kot »endemit«. In vedno sem se spraševal, zakaj se več fantov ne odloči za poklic razrednega učitelja, saj je delo izredno pestro, raznoliko, predvsem pa se zavedaš, da pri učencih nekaj pomeniš in te spoštujejo, kot le redko katero osebo, ki jo spoznajo.

Moram priznati, da mi je velikokrat kar prijalo da sem bil »blažen med ženami«. V ženski družbi sem se veliko naučil, kako ženske razmišljajo, čutijo, dojemajo določeno stvar, ki si jo moški čisto drugače razlagamo. Zato menim, da prav zaradi tega velikokrat pride do raznih nesoglasij med moškim in žensko. Spoznal sem, da je velikokrat žensko razmišljanje bolj poglobljeno, natančno, ciljno, medtem ko moški poskusimo priti do rešitve na krajši in bolj enostaven način. Pomembno je predvsem to, da se vsi zavedamo, da noben način ni boljši ali slabši. Vsak ima svoje prednosti in slabosti. Pomembno je predvsem prisluhniti drug drugemu in poiskati skupno rešitev. Ko smo na fakulteti delali različne seminarske naloge in druge naloge, sem z ostalimi sošolkami odlično sodeloval. Moj pogled je bil včasih malce drugačen, mislim, da tudi zaradi tega, ker sem moški. Dekleta so me izredno lepo sprejela v svojo skupino in res sem se počutil kot »princ«. Ni bilo nobene tekmovalnosti, kot je včasih za ženski kolektiv značilno.

Predvsem sodelovanje pa je tisto, ki je zelo pomembno pri delu učitelja. Sam sem že večkrat poučeval v prvem razredu, v katerem pa je sodelovanje ključen pomen za uspešno delo. Uspešno in kvalitetno dogovarjanje, skupno načrtovanje učne ure med učiteljema je ključno za uspešno izvedeno učno uro. K temu pa vsekakor pripomore sproščen, prijateljski odnos med učiteljema. Brez tega je delo izredno težko in menim, da tudi manj kvalitetno. Sam že tretjo leto zapored delam z učiteljico Sabino Pančur, s katero sva poleg službenega odnosa stkala pravo prijateljstvo. Oba se zavedava, da si lahko brez zadržkov izmenjava svoja odkrita mnenja, izkušnje, predloge. Do učencev sva korektna in vedno usklajena, saj velikokrat poskusijo najprej srečo pri meni, potem pa poskusijo, če bo šlo pri učiteljici skozi. Veva, da oba stremiva h kvalitetno izpeljani učni uri in se trudiva, da bi učenci usvojili čim več znanja. Pri tem pa se zavedava, da morava upoštevati tudi želje učencev pri načrtovanju učnih ur, drugače jih učna snov ne bo zanimala. Trudiva se vključevati čim več gibanja v sam pouk, saj tudi sama ne moreva dolgo časa sedeti pri miru. Zato se dobro zavedava, da učenci ne zdržijo dolgo pri statičnem delu. Branje pesmi, besedil preneševa na hodnik, telovadnico, igrišče, kjer v počasni hoji berejo in se o prebranem tudi pogovorijo.

Na tem mestu bi rad dodal še ženski pogled – Sabine Pančur (druga učiteljica) na delo z moškim sodelavcem v tandemu v 1. razredu.

»Kot druga strokovna delavka v prvem razredu, lahko rečem, da imam privilegij timskega dela z moškim učiteljem, ki ga ima le redko katera učiteljica, saj moški v učiteljskem poklicu, sploh na razredni stopnji, predstavljajo manjšino. Tako imam priložnost že tretje leto delati s t.i. moškim učiteljem – razrednikom. Tekom samega dela posebnih razlik, kar se tiče spola, pri nama ne opažam. Lahko rečem, da sva pri delu kompatibilna in enakovredna. Pogosto si s samim pogledom nakaževa, kaj in kako.

Na tem mestu bi omenila, da sama predvsem ob začetku šolskega leta, ko se učenci še navajajo na samo šolo, opažam, da učenci moško besedo prej upoštevajo kot žensko. Povedano drugače, včasih moram sama vložiti več truda, da me učenci slišijo in upoštevajo kot sodelavec. Med šolskim letom se omenjena razlika s tem, ko s sodelavcem delujeva enotno in drug drugega podpirava, opaža čedalje manj. Lahko rečem, da nekje od polovice šolskega leta omenjene razlike ne zaznavam več.

Na tem mestu bi poudarila, da ker gre za timsko delo, ne glede na to, ali delaš z moškim ali žensko, je potreben enakovreden in enoten pristop do učencev s strani obeh, kar lahko rečem, da pri naju vsekakor je in nama omogoča uspešno delo v 1. razredu. Naj tako tudi ostane« (S. Pančur, osebna komunikacija, junij 2019).

Biti učitelj je »ZAKON«. Ni pomembno, ali si moškega ali ženskega spola, pomembno pa je, da rad opravljaš svoje delo. Če v poučevanje in vzgojo otrok vложиš svoje znanje, dušo in zdrav razum, potem si lahko kvaliteten in uspešen učitelj. Otroke moraš začutiti in jim prisluhniti. Ni vedno vse črno ali belo, ampak je velikokrat pri otrocih vse mavrično. Na učitelju pa je, da sprejme vse barve in jih še sam obarva s svojimi. Zato moški kar pogumno na Pedagoško fakulteto, saj je poklic učitelja najboljši poklic na svetu.

LITERATURA:

Mirjanić, A. (2016). *Feminizacija učiteljskega poklica v osnovni šoli* (Magistrsko delo), Fakulteta za družbene vede. Pridobljeno s: http://dk.fdv.uni-lj.si/magistrska/pdfs/mag_mirjanic-anita.pdf



Klavčič Klemen

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana

klemen.klavcic@zgnl.si

IZVLEČEK

V prispevku bom pisal, kako jaz gledam na delo v splošnem pomenu. Jaz ne dajem prednosti določenemu spolu zaradi narave poklica. Sama izkušnja za mene kot novo delovno mesto, kot tudi izvedba novega programa na našem zavodu.

V nadaljevanju bom opisal, kako se program razvija. Kaj nudimo dijakom v smislu znanja, izkušenj in osebne rasti.

Za konec bom predstavil trenutno stanje v programu, kaj so naši cilji v bodoče.

Ključne besede: *moški učitelj, šolstvo.*

Poučevanje po mojem mnenju vsekakor ni samo ženski poklic. Res je, da je večji delež žensk v tem poklicu, vsekakor pa ta poklic, zaradi spola ni opredeljen kot samo ženski.

Primarno izhajam iz področja, ki v osnovi ni povezano z učenjem kot takim, kakršnega poznamo v osnovni šoli. Vendar pa, ko sem dobil možnost poučevanja dijakov, mi je prav izkušnja iz primarnega področja pomagala, da sem sprejel odločitev in posledično delo učitelja. Zaposlen sem v zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana in delam z dijaki s posebnimi potrebami.

Zame je to pomenilo, da v življenju obračam nov list in se po četrto stoletje določenega dela podajam na nova področja, sprejemam nove izzive in naloge. V našem zavodu se je pokazala potreba in želja po novem programu. To je program gastronom, slaščičar. Na hitro lahko rekli – še en t.i. ženski poklic. A poklic, ki ga opravljaš, naj bi opravljal s srcem in ni pomembno ali si moški ali ženska.

Najprej smo izvedli program slaščičarstvo. Na zavodu imamo zaradi otrok s posebnimi potrebami drugačne kriterije kot v rednih programih. Tu, pri praktičnem pouku, sodelujejo največ štirje dijaki skupaj. Razredi so manjši in zaradi tega, se lahko učitelj bolj posveti posameznemu dijaku. Izkazalo se je, da zaradi predhodnih izkušenj in znanj nisem imel problema pri izvedbi pouka in sem se imel zato možnost bolj posvetiti pedagoškim zahtevam naših dijakov.

V našem zavodu niso samo gluhi in naglušni dijaki. Veliko otrok imamo z avtistično motnjo, z govorno in jezikovno motnjo ... Opažam, da je zanimanje za omenjeni program veliko. Spoznal sem, da dijaki potrebujejo veliko spodbude, potrpljenja in nenazadnje tudi ljubeznive besede. Dijaki pridobivajo predvsem znanje, ki jim koristi, da se bodo lahko enkrat tudi samostojno spopadli z izzivom, imenovanim zaposlitev. Do tja sicer vodi trnova pot, vendar sem mnenja, da jo uspešno čistimo in pripravljamo vse potrebno za dosego cilja.

Menim, da je prvo leto minilo zelo prijetno in uspešno, kar se je pokazalo z množičnim vpisom novih dijakov naslednjem letu. Zgodba se trenutno ponavlja, kar je posledično pomenilo tudi novo strokovno pomoč pri učenju programa. Tri nove okrepitve nam trenutno dajejo dovolj moči in znanja, da izpeljemo vse programe, ki jih zavod daje na voljo dijakom. Letos je bil vpisan tudi program gastronom (SPI), že lansko leto pa je bil poleg slaščičarstva (SPI), tudi oddelek – pomočnik v gastronomiji (NPI). Trenutno smo v močnem porastu, s tem pa mislim, da smo zastavili pravi način za izvedbo programov, kot tudi dovolj motivacijskih vsebin za dijake, da jih prepričamo k pristopu v naš program.

Trenutno se bližamo desetim oddelkom v naših programih. Smo na dobri poti, ter kot kaže, bo potreba po dodatnih prostorih, če bo zanimanje za vpis stalo tako visoko. Naši cilji pa so kljub vsemu nenazadnje povezani z dijaki. Naši cilji so, da dijaki tekom izobraževanja spoznajo, ali so se odločili za pravi poklic, da jih usmerjamo skozi izobraževanje ter, da pridobijo zaposlitev.



Kumer Špela

Šolski center Celje, Celje

spela.kumer@sc-celje.si

IZVLEČEK

Učiteljstvo je pretežno ženski poklic. Da bi to vedeli, ne potrebujemo statističnih podatkov. Hodili smo v šolo, naši otroci obiskujejo vrtce, šole ... Se pa odstotek moških, ki poučujejo, od stopnje do stopnje viša in na terciarni ravni predavatelji po številčnosti že prevladajo nad predavateljicami. Je za kvaliteto pouka sploh pomembno, katerega spola je vzgojitelj/učitelj/profesor/predavatelj? Ker se tehnika števila moških počasi preveša že v srednji šoli, smo v raziskavi ugotavljali, kako moški učitelji vidijo svoj položaj v primerjavi z ženskimi kolegicami. So popustljivejši? Je njihov kreativni nered pravzaprav prednost? Kaj pa empatija? In zakaj bi pravzaprav morda morali celo pustiti, da poučujejo še naprej pretežno ženske?

Ključne besede: *poučevanje, ženske, moški.*

Razpoložljive statistike, ki jih lahko povzamemo z aktualnimi podatki Statističnega urada RS kažejo, da je poučevanje še vedno pretežno ženski poklic. V šolskem letu 2017/18 je bilo v predšolski vzgoji 97 % žensk, v osnovnošolskem izobraževanju jih je bilo 87 %, na srednješolski ravni izobraževanja se je ta delež znižal na 68 %, na terciarni ravni pa se je številčno razmerje med spoloma obrnilo: moških je bilo 55,5 %, žensk pa 44,5 % (SURS).

Najbrž nikoli ne bomo prišli povsem do dna razlogom za to – zagotovo pa imajo stereotipi in zgodovina pomembno vlogo pri tem. V srednjem veku je bila glavni organizator izobraževanj Cerkev, le-ta pa je izobraževala predvsem dečke za versko vzgojo. Z razvojem mest se je pokazala potreba po znanju za vsakdanje življenje, zato so nastale prve javne šole. Takrat so bili učitelji le moški, izjema so bile nune, ki so poučevale v samostanih, zanje pa so veljala številna zelo stroga pravila. Pozneje je tehniko prevesila šolska reforma. Od leta 1869 do leta 1928 je veljal Osnovnošolski zakon. Ta je vpeljal precej novosti, med njimi je za nas zanimiv podatek, da so učiteljice postale formalnopravno enakovredne moškemu učitelju. Leta 1919 pa smo dobili Univerzo v Ljubljani, kjer so se lahko šolale tudi ženske in število študentk je močno naraslo, s tem pa so se zmanjšale razlike med spoloma (Mrgole - Jukič, 1998).

Preteklost je strogo ločila t. i. ženske in moške poklice. Osnova za to so bile kulturne domneve, kakšna je narava obeh spolov. Ženske so primerne za zaposlitve v izobraževanju in drugih izraznih zaposlitvah (to so dela, ki so podaljšek gospodinskega dela), moški pa za tiste zaposlitve, v katerih se zahteva več tehničnega znanja ter sposobnosti odločanja (Williams, 1993).

Danes je skoraj brez izjeme mogoče opravljati katerikoli poklic ne glede na spolno pripadnost (Kramberger, 1999). Verjetno pa bi znali tako moški kot ženske, ki opravljajo poklic, netipičen za svoj spol, veliko povedati tudi o »nevidnih« ovirah pri delu.

Zanimiv pa je še en vidik vpeljevanja enakosti v poklicne sfere, na katerega redko pomislimo. Da bi dosegli spolno enakost na delovnem mestu, bi morali seveda spremeniti in se znebiti stereotipov o moških in ženskah (Anker, 1997). Moške bi morali pripraviti do tega, da bi se odločili za t. i. ženski poklic, ne da bi se obremenjevali s tem, kaj okolica o njih misli. In četudi nam bi to res uspelo, to ni celostna rešitev »težave«. Družba še vedno boljše vrednoti moške kot ženske.

Povprečna bruto plača moških, zaposlenih v dejavnosti vzgoja in izobraževanje, je leta 2017 znašala 2.454 EUR, povprečna mesečna bruto plača žensk, zaposlenih v omenjeni dejavnosti, je bila od plače njihovih sodelavcev moških v povprečju nižja skoraj za 500 EUR; znašala 1.957 EUR (SURs). Če bi torej več moških delalo v vzgoji in izobraževanju, bi zagotovo prevzeli (naj)boljša delovna mesta, integracija moških v tradicionalno ženske poklice pa bi morda privedla do tega, da bi ženske izgubile še tisto malo prednosti, ki jo imajo na trgu dela (Anker, 1997).

Vseeno je veliko projektov usmerjenih v promocijo izobraževanja deklet za tehniške poklice. In obratno. Evropski socialni sklad je posredoval že številne pobude za izobraževanje moških za poklice v izobraževanju. Še preden so slovenski mediji letos intenzivno pograbili informacijo o inovativnih oblikah izobraževanja v skandinavskih državah, so Danci, Norvežani, Britanci in Belgijci skozi svoje nacionalne kampanje že pred leti povečevali število moških, zaposlenih v izobraževalnih institucijah.

Da bi zagotovili več moških v izobraževanju, bi bilo potrebno vložiti veliko časa, sredstev in idej v promocijo vpisa moških za tovrstne poklice. Politika, mediji, odločevalci – pravi promotorji zaposlitve moških v izobraževanju so prav moški, ki ta poklic že opravljajo. Kot narekujejo sodobne marketinške smernice, je najboljši promotor svojega poklica, delovnega mesta ali institucije, v kateri dela, prav posameznik sam. Sodoben izraz zanj je tujka »influencer«. To pomeni, da sam s svojo pojavo, dejanji in delom vpliva na določen krog ljudi. Če so se tovrstnega pozitivnega učinka že začela zavedati velika slovenska podjetja, pa smo v izobraževanju še precej »bosi«.

V Šolskem centru Celje deluje pet srednjih šol in še mnogo več programov, pretežno naravoslovnih in tehniških smeri. Po številu zaposlenih moških profesorjev potrjujemo statistiko SURs, češ da se tehnika v srednji šoli počasi, a vztrajno preveša v prid moškemu. V okviru centra deluje tudi Medpodjetniški izobraževalni center. Prav v slednjem imamo večinoma izkušnje s profesorji, saj pokrivajo strokovne vsebine, ki jih potrebujemo za izobraževanja odraslih udeležencev v okviru projektov Evropskega socialnega sklada. Moje delo med drugim obsega tudi spremljanje udeležencev in njihovo zadovoljstvo po koncu izvajanja individualne učne pomoči v projektu Atena in tečajev v projektu Pridobivanje

kompetenc 2018-2022. Ko prebiram njihove evalvacije, izluščim naslednje razlike med predavatelji glede na spol:

- Skladno s specifikom slušateljev izbiramo srednješolske predavatelje, ki imajo tudi izkušnje z andragoškim delom. Ko le-ti zaključijo, se v njihovih evalvacijah skoraj vedno pojavijo predavatelji z imenom, večinoma jih udeleženci tudi tikajo. Prepričana sem, da ne gre za pomanjkanje spoštovanja, ampak za izkaz pristnega, iskrenega odnosa, ki se razvije med njimi. Če na srednješolski ravni zase pravijo, da so manj empatični od ženskih kolegic, na ravni izobraževanja odraslih opažam, da so predavatelji posebej razumevajoči in zelo spoštljivi do vseh, ki se ob rednih službenih obveznostih še dodatno izobražujejo.
- Predavatelji z udeleženci prej najdejo skupne točke, saj gre večinoma za usposabljanja za delo, poklic. To pomeni, da slušatelji o posameznem področju že veliko vedo iz prakse, manjka jim morda ustrezen certifikat. Predavatelji ga na drugi strani imajo in večkrat priznajo, da se tudi sami od slušateljev marsikaj naučijo. Družijo jih torej skupni interesi, ročne spretnosti, smisel za tehniko in jih tudi bolj povežejo od npr. tečaja angleščine ali nemščine, ki se ju večina uči zaradi »prostovoljne nuje« za poklic.
- Ob zaključkih tečajev več empatije do udeležencev pokažejo ženske – skupine, ki jih pripeljejo do konca s podelitvijo potrdil, vzamejo za svoje in to tudi rade na glas priznajo. Moški so na drugi strani ponosni, zelo pomembno jim je, ali so njihovi slušatelji na izpitih uspešni ali ne, vendar niso čustveno navezani na skupine in na podelitvah ne točijo solza.

Da bi preverila in potrdila/ovrgla svoja opažanja na podlagi evalvacij udeležencev, sem s petimi profesorji opravila intervjuje. Želela sem korekten vzorec, zato sem analizo izbrala sogovornike, ki poučujejo različne predmete na različnih šolah, so različnih starosti, z manj in več leti delovnih izkušenj ter imajo različne strokovne nazive. Praktično vsi vprašani prihajajo iz gospodarstva, nekje na njihovi poklicni poti so dobili priložnost za vstop v izobraževalne institucije. Večina nikoli ni razmišljala, da bo kdaj poučevala.

Predpostavljala sem, da se nihče med njimi ne bo posebej rad opredelil do razlik med moškimi in ženskami izobraževalci, zato so me skozi pogovor zanimala predvsem njihova mnenja, iz katerih lahko izluščim naslednje prednosti in slabosti:

Moški zase menijo, da:

- lažje vzpostavijo avtoriteto,
- so manj empatični do težav dijakov,
- manj vpletajo čustva v odnose do dijakov,
- vse, kar se dogaja, lažje obrnejo na šalo,
- imajo več »kreativnega nereda«,

- jim red ni najpomembnejša stvar med poukom,
- vidijo pot do cilja in se manj obremenjujejo z vsako posamezno oviro na poti,
- jim dijaki redkeje zaupajo svoje osebne težave kot ženskim kolegicam,
- so bolj pod pritiskom in drobnogledom zaradi morebitnih obtožb za nasilje ali nadlegovanje,
- imajo višjo stopnjo tolerance do dijakov, ki ne upoštevajo navodil.

Namenoma nisem izdelala tabele s pozitivnimi in negativnimi lastnostmi profesorja. S sogovorniki smo namreč prišli do zaključka, da so nekatere značilnosti moških profesorjev tako pozitivne kot tudi negativne hkrati. Za vsakega profesorja je enostavneje in učinkoviteje, če o dijaku, ki sedi pred njim, ne ve veliko. A na drugi strani to pomanjkanje družinskega ozadja lahko pripelje do izrazitega nerazumevanja najstnika, ki čuti, da nima nikogar na drugi strani, ki bi mu prisluhnil.

Pravzaprav me veseli, da pisanje zaključujem z mislijo, da je večinoma vseeno, ali v razredu stoji moški ali ženska. To mi je potrdila tudi anonimna anketa, ki sem jo izdelala za potrebe tega zapisa – več kot 80 odstotkov vprašanih je menilo, da spol pri izobraževanju nima pomena za kakovost vsebine in odnos s slušatelji. Seveda si ženske želimo kakšnega moškega v kolektivu več, že moj otrok v vrtcu se je izjemno veselil dni, ko jih je pazil edini varuh v vrtcu. A najpomembneje je, da v razredu stoji in predava »Človek«.

LITERATURA:

Anker, R. (1997): Theories of occupational segregation by sex: An overview, ILO, Genova.

Kramberger, A. (1999): Poklici, trg dela in politika. Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.

Ličen, E. (2002). Ženske in moški v učiteljskem poklicu (Diplomsko delo, Fakulteta za družbene vede). Pridobljeno s: <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=5726&lang=slv>.

Mrgole Jukič, T. (1998). V šolo grem, pa pika! Izobraževanje deklet v prvi polovici 20. st. V T. Mrgole Jukič (Ur.) Izobraževanje in zaposlovanje žensk nekoč in danes. (str. 101 - 132) Ptuj: Zgodovinski arhiv.

Muršak, J., Javrh, P., Kalin, P. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. Filozofska fakulteta, Ljubljana.

SURS (2018): Pregled statistike glede na spol in zaslužek učiteljev

Williams L., C. (1993): Doing »Women's Work«: Men in Nontraditional occupations. Sage publications, Newbury Park.

Popovič Nina¹ in Macura Dušan²



¹Študentka UL PEF, Ljubljana

²Zavod Enajsta akademija, Ljubljana

nina-03@windowlive.com, dusan.macura@ena-a.net

Uvod

Šola je osrednja družbena institucija največjega pomena, najprej zato, ker se vsi poklici šolajo. V povprečju vsak državljan nameni šolanju petnajst let in je v tem obdobju v obravnavi šolskega sistema. Poleg tega šolski sistem zagotavlja socialno stabilnost (aktivacija najbolj vitalnega dela prebivalstva). Nenazadnje šolski sistem zagotavlja pomembno število delovnih mest (od šolskega osebja do drugih poklicev, ki šolski sistem oskrbujejo in vzdržujejo). Poseben pomen znotraj šolskega sistema imajo razredni pouk in dijaški domovi, ki pa niso predmet tega razmišljanja. Sicer šola na bližnjo okolico učinkuje kot stavba, na družbeni sistem pa kot institucija.

Tema

Prispevek obravnava primer, ko je en učitelj v desetih letih poučeval sedem različnih predmetov na petnajstih vzgojno-izobraževalnih institucijah (od vrtca do fakultete), in sicer v devetih slovenskih krajih.

Namen

Namen prispevka je razčleniti tematiko, ki utegne koristiti učiteljem, in poudariti pomembnost razgledanosti pri učiteljskem poklicu. V razmerah pretirane parcializacije je razgledanost skorajda pomembnejša od področnih znanj, področna znanja pa so pomembna za uveljavljanje in delitev učiteljskega delokroga, kar pa je prav tako pomembno.

Metode

Pri pripravi prispevka so uporabljene metoda primerjalnega evidentiranja in analize ugotovitev in spoznanj ter generalizacija ugotovitev na splošni in situacijski ravni.

Okoliščine

Za razumevanje besedila je treba upoštevati, da je pri vseh primerih zaposlenosti šlo izključno za nadomeščanje za določen čas. Razredni pouk ni bil vključen v ta opus. Vsi predmeti so bili družboslovni. V tem smislu je tak način dela neobičajen in potrebuje ustrezno mero zadržanosti pri tehtanju podanih ugotovitev. Upoštevati je treba tudi subjektivnost ugotovitev, pri čemer je smiselno poudariti, da je tudi objektivnost arbitrarna oziroma da so nosilci objektivnosti tudi subjektivni (na primer sodnik pri sodbah, učitelj pri ocenjevanju itn.). V konkretnem primeru je v odnosu do birokracije in nesmiselne administracije uveljavljeno

načelo pedagoške nepokorščine (ignoriranje ponavljajočih se smotrov in ciljev vsake ure posebej ipd.); podlaga za to je bilo sklicevanje na učiteljsko avtonomijo.

Rezultati in razprava

Z naslednjim seznamom so zajeta ključna spoznanja, ki imajo lahko vzorčni pomen:

- začasnost dela omogoča ugodnejši položaj učitelja, ker ga učenci še ne poznajo in ne morejo predvideti njegovega ravnanja;
- radovednost učencev je izrazito usmerjena v to, kaj učitelj počne v zasebnem življenju;
- nenehno ponavljanje enih in istih korektivov je nujen učiteljski prijem; dogovoriti se enkrat za vselej je nemogoče; običajno dogovor velja v najboljšem primeru nekaj dni;
- odnos staršev do šole in učitelja zajema obe skrajnosti, od pretiranega vmešavanja do popolnega nezanimanja, kaj se dogaja z njihovimi otroki;
- razgovor z učencem in staršem je potrebno opravljati ločeno, tako da starša zagovarjamo pred učencem, učenca pa pred staršem;
- učenci učitelja vedno upoštevajo kot figuro (očeta, brata, prijatelja, nasprotnika itd.);
- odnos s sodelavci je zapleten in zahteven, skoraj enak kot odnos do učencev;
- vodstvo šole ima dvojno vlogo (po eni strani zastopa državo pri šolskem kolektivu, po drugi pa zastopa šolo pri državi; na to se ne sme pozabiti pri razumevanju in ocenjevanju ravnanja vodstev);
- ocenjevanje je vselej nepravilno; najmanj nepravilno je ocenjevanje v obliki rangiranja (ko ima najslabši učenec 1 točko, najboljši pa toliko točk, kolikor je učencev v razredu, nato pa se točkovna lestvica razdeli na 5 delov);
- zelo razširjeno je sankcijsko ocenjevanje zaradi nediscipline;
- vprašanje discipline je odvisno od avtoritete učitelja in zaposlitvenih ukrepov;
- eskaliranih konfliktov vpričo vseh ni mogoče razrešiti brez grobih ukrepov; osnovni načini izogibanja konfliktu so preslišanje pripomb, sprejemanje pripomb in toleranca;
- birokracija je ne samo obremenilna, ampak nedopustno ponižujoča za učiteljski poklic;
- opazne so generacijske razlike med posameznimi generacijami sovrstnikov, razlike glede na skupine (razrede), prav tako razlike glede krajev, v katerih se nahaja šola;
- učni pristop je glavni vzvod učiteljske avtoritete in učnega uspeha (posvečenost, prepričljivost, zanimivost ...);
- pogoji učiteljskega dela slonijo na treh stebrih (veselje do dela, sodelavci in plačilo);

- predmetnik v učnem procesu nima takega pomena, kot se zdi, in je običajno skupek poklicnih interesov različnih družbenih segmentov.

Sklep

Naloga šole kot institucije je, da je konservativna v odnosu do trendov in napredna v odnosu do konservativnih nazorov. Podporne šolske institucije ne smejo imeti neposrednega stika s šolo, temveč morajo biti v povezavi prek prekatnega sistema; neposreden vpliv podpornih institucij na šolski sistem ni koristen. Nedvomno je tudi, da je za učiteljski poklic izjemnega pomena široka razgledanost in širše razumevanje družbenih pojavov ter na tej osnovi delo po lastni vesti, ne pa po regulativi. Ena skrajnost je niti upoštevati niti posnemati ugotovitev, druga skrajnost pa je in upoštevati in posnemati ugotovitve; v zvezi s pričujočim prispevkom velja, da je podane ugotovitve dobro upoštevati, ne pa tudi posnemati. Za vztrajnost pri učiteljskem poklicu je ključnega pomena navdih (tako imenovani pedagoški eros), kar v resnici pomeni, da ga učiteljsko delo veseli oziroma da raje opravlja ta poklic kot kakšnega drugega. Pomembno je tudi, da se učitelj zaveda svojega vpliva na učence, ki pa ni neposredno sledljiv. V osnovi so pri vzgojno-izobraževalnem delu ključna 3 načela:

- vzgojni vzor;
- vzgojni konflikt in
- vzgojni zamik.

PREDMETNI UČITELJ NA RAZREDNI STOPNJI

162	UČENJE ANGLEŠČINE V 1. TRILETJU: JEZIK SEM, JEZIK TJA Frank Anja
166	KAJ IMAJO SKUPNEGA PROSTOVOLJCI EVS, OSNOVNOŠOLCI DRUGEGA TRILETJA IN KAMIŠIBAJ? Kokalj Darja
169	VPLIV ŠPORTNEGA PEDAGOGA NA GIBALNE SPOSOBNOSTI OTROK V DRUGEM RAZREDU Malešič Orlič Alida
174	PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJA Pajnik Tina, Strgar Sonja
179	DELO PREDMETNEGA UČITELJA ANGLEŠKEGA JEZIKA NA RAZREDNI STOPNJI Setničar Jere Saša
183	PREDMETNI UČITELJ NA RAZREDNI STOPNJI (IZKUŠNJE PREDMETNIH UČITELJEV, KI POUČUJEJO NA RAZREDNI STOPNJI) Stojić Asja



Frank Anja

Osnovna šola Dragotina Ketteja, Ilirska Bistrica

frank.anja@gmail.com

IZVLEČEK

Življenje v današnji družbi, ki se hitro spreminja, od učencev zahteva hitro odzivanje. Sodobni učni načrti učitelje odvrčajo od tradicionalne strukturiranosti pouka in razdrobljenosti vsebin na predmetna področja. Spodbujajo k medpredmetnemu povezovanju vsebin pri pouku. Razlog za to je medpredmetno povezovanje razdrobljenih delov učne vsebine v razumljivejšo, uporabnejšo in bolj življenjsko celoto. Učenci naj bi v šoli in izven nje znali povezovati in uporabljati teoretično in praktično znanje iz različnih področij.

Ključnega pomena so premišljeni, sodobni didaktični pristopi, ki zagotavljajo in ohranjajo visoko stopnjo motiviranosti za učenje angleščine.

Dejavnosti učenja in poučevanja angleščine morajo biti zanimive in sproščene. Čeprav pri začetnem poučevanju angleščine poučujemo osnovne vsebine, so lahko ure kreativne, ustvarjalne in spodbujajo ter razvijajo višje ravni mišljenja. Specifika mlajših učencev je tudi kratka koncentracija in hitra preusmeritev pozornosti, zato je začetno navajanje na osnovne primerne vzorce obnašanja še kako pomembno, ravno tako pa doslednost pri vsem kar zahtevamo.

Najučinkoviteje se učimo, kadar smo ustvarjalni, aktivni, odprtega in gibkega mišljenja. Večino vsebin spoznavamo in obravnavamo celostno. Celostno učenje temelji na sprejemanju sporočil s pomočjo različnih čutil, celostnem delovanju možganov in razvijanju sedmih inteligenc, vse to pa poteka v sproščenem ozračju. Ko se povsem osredotočimo na dejavnost in smo predani doseganju zastavljenega cilja, postane učenje podobno aktivnosti umetnika, ki sledi navdihu.

Ključne besede: *angleščina, 1. triletje, medpredmetno povezovanje, celostno učenje.*

Medpredmetno povezovanje angleščine z drugimi predmeti

Učenci 1. triletja so navdušeni in motivirani nad učenjem angleščine. Jezika se učijo celostno, integrirano in s poudarkom na vsebinah ostalih predmetov, istočasno pa usvajajo jezikovne vsebine.

»Tell me, I forget
Teach me, maybe I remember
Involve me, then I learn. «

Benjamin Franklin

»Povej mi in bom pozabil,
nauči me in morda si
zapomnim,
vključi me in naučil se bom.«

Benjamin Franklin

Dobro načrtovanje pouka je pogoj za dobro opravljeno delo. Pri načrtovanju moramo upoštevati vse učne načrte, v katerih so zapisani temeljni cilji posameznih predmetov. Načrtovanje pouka angleščine in izvedba le tega poteka s skupnim načrtovanjem učiteljice angleščine in razrednih učiteljic. Načrtovanje in izvedba potekata horizontalno in vertikalno. Na vertikalni ravni se povezujejo in nadgrajujejo vsebine, ki so sicer razdrobljene znotraj predmeta angleščine. Na horizontalni ravni pa se povezujejo vsebine znotraj različnih predmetov, ki so na predmetniku v istem razredu. Kombinacija obeh povezav omogoča celostno dožemanje, pridobljeno znanje pa učenci znajo uporabiti pri reševanju določenih problemov. Učencem tako nudimo več znanja za vsakdanje življenje. Znanje, ki ga pridobijo, je dolgotrajnejše.

Medpredmetno povezovanje pri pouku angleščine lahko uporabimo na različnih stopnjah učnega procesa. Lahko je motivacija, utrjevanje ali pa nadgradnja.

Pri angleščini se navezujemo na vsebine, ki so obravnavane pri pouku določenega predmeta in jih pri urah angleščine ponovimo, utrdimo ali pa nadgradimo. Utrjevanje in nadgradnja vsebin sta največkrat izvedeni z drugačnimi dejavnostmi, ki so že bile uporabljene pri nosilcu predmeta in tako učenci dobijo vpogled v vsebino z drugega zornega kota, preko drugih kanalov. Zelo pomembno je, da so učenci, kolikor je le mogoče, aktivno vključeni v učni proces. Vključimo jih že pri izbiri vsebine ali teme, lahko izbirajo ali predlagajo dejavnosti, s katerimi dosegamo zastavljeni učni cilj. Skupaj z učiteljem dograjujejo učni proces in na koncu se samoocenijo, prepoznajo svoja močna in šibka področja in znanja, ki jih morajo še utrditi. Učenci so aktivni tudi pri iskanju in predlaganju možnih rešitev za reševanje problemov. Znanje tako uporabijo v novih dejavnostih in je lahko trajnejše.

V okviru vsakdanjega sporazumevanja in obravnave vsebine se angleščina povezuje z vsemi predmetnimi področji. V tujem jeziku s pomočjo opazovanja, primerjanja, sklepanja, razčlenjevanja, urejanja, razvrščanja z lastnim raziskovanjem in odkrivanjem učenci dosegajo cilje drugih učnih predmetov.

Učenci vidijo svet celostno in izberejo vsebino ali temo, ki jih zanima. S tem, v katerem jeziku se vsebina obravnava učenci nimajo težav in niso obremenjeni in omejeni z jezikom. Istočasno ob sledenju vsebin in doseganju ciljev ostalih predmetov, sledimo in dosegamo jezikovne cilje, v konkretnem primeru cilje angleščine. Osredinjanje na nejezikovne vsebine, vzporedno pa tudi preiščeno jezikovno delo, je sodoben in aktualen didaktični koncept. Pomembno je, da poučevanje in učenje angleščine pri najmlajših učencih vključuje učinkovite metode poučevanja. Učenci pomen novih besed spoznavajo preko neverbalne komunikacije tj. kretenj, gibov, mimike ...

Pristop celostnega telesnega odziva (CTO)

Zelo učinkovit pristop, ki se uporablja za zgodnje poučevanje angleščine, se imenuje popoln telesni odziv. Pristop celostnega telesnega odziva (angl. TPR-Total Physical Response) je razvil James J. Asher, profesor psihologije na ameriški univerzi San Jose State University, Kalifornija.

Temelji na predpostavki, da se dodatnih jezikov učimo podobno kot prvega oziroma maternega jezika, in sicer prek procesa dekodiranja. Otrok jezik najprej posluša in razume, šele nato ga je zmožen tudi govoriti. Mlajši učenci zelo dobro razumejo navodilo v angleščini: »Pick up the pen and put it on the desk.« Nanj se pravilno odzovejo, niso pa ga sposobni izgovoriti (Asher, 2009, povzeto po V. Guček, 2013).

Po večletni praksi in vključevanju metode CTO v poučevanje angleščine, sem ugotovila, da je metoda pri učenju zelo učinkovita in povečuje motivacijo učencev za učenje jezika. Učenci so notranje motivirani in radi izvajajo aktivnost zaradi nje same, saj jim je aktivnost v veselje. Učne ure angleščine so večinoma strukturirane tako, da je v ospredju poučevanja prav zgoraj omenjena metoda.

Jezikovna kopel

Poslušanje je ključna sporazumevalna dejavnost za zgodnje učenje in poučevanje angleščine. Otroci tako poslušajo pravljice, pesmice, izštevance, govor učiteljice ... Stavki in fraze se ponavljajo in otroci kar »srkajo« zvoke, besede in intonacij. Usvojijo jih hitro in na naraven način. Gre za tako imenovano **jezikovno kopel**.



Slika 1: *English fitness*, dejavnosti, na katerih je poudarek pri pouku angleščine v 1. triletju in s katerimi gradimo jezik preko vsebin ostalih predmetov. (poster je izdelek učencev 3. razreda)

Zaključek

Ugotavljam, da je poučevanje angleščine bolj učinkovito, če je pouk dinamičen in zasnovan na uporabi dejavnosti, ki omogočajo celostno učenje. Takšna oblika dela predstavlja učitelju dodaten strokovni izziv, saj priprava in izvedba vsake ure posebej zahteva kompetentnega učitelja z veliko strokovnega znanja. V veliko pomoč so lahko učitelju široki spektri vsebin ostalih predmetov in predmetnih področij, ki jih s svojo fleksibilnostjo, avtonomijo in svobodo izbire lahko kvalitetno vključuje v poučevanje angleščine učencev 1. triletja. Poleg svojih izkušenj in znanj vključuje tudi ideje, interese in usmeritve učencev, ki so aktivni soustvarjalci učnih ur. Menim, da visoka notranja motivacija ni zanemarljiv pokazatelj uspešnosti poučevanja in učenja angleščine in jo je potrebno ohranjati. Učenci so se pripravljani učiti, učitelji pa moramo poskrbeti za drugi del učnega procesa, to je poučevanje, ki naj bo osredotočeno na poučevanje sodobnega, dinamičnega človeka in na aktiven način življenja. Učence prav gotovo ne bomo dolgočasili z golimi slovničnimi strukturami, temveč jih želimo že na samem začetku seznaniti z živim jezikom in jih pripraviti do tega, da bodo v njem spregovorili in ga brez zadržkov smiselno uporabljali. Proces učenja angleščine naj bi potekal tako, kot se učimo maternega jezika, preko avtentičnih situacij in postopnega grajenja komunikacijskih sposobnosti. Z združevanjem različnih aktivnosti in vsebin različnih predmetnih področij bodo učenci vstopili v živi svet jezika, kar jim bo omogočilo idealne pogoje za čim hitrejšo osvojitev želenih jezikovnih ciljev.

LITERATURA:

165

Jazbec, S. in Lipavec Oštir, A., Pevec Semec, K., Pižorn, K., Dagarin Fojkar, M. in Šečerov, N. (2010). O CLIL-u. V S. Jazbec, A. Lipavec Oštir, K. Pevec Semec, K. Pižorn, M. Dagarin Fojkar, N. Šečerov (ur.), *Pot v večjezičnost- zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole, zgledi CLIL-a* (str. 38-39), Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s: www.zrssi.si/pdf/vecjezicnostclil.pdf

Pevec Semec, K., Andrin A. idr (2013). *Učni načrt tuj jezik v 2. in 3. razredu*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport : Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Guček, V. (2013). *Uporaba didaktičnega pristopa celostnega telesnega odziva v drugem triletju osnovne šole*, Magistrska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Perko, J. (2009). *Načrtovanje medpredmetnih didaktičnih sklopov*. Diplomsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.

Bevc, V. (2005). *Medpredmetno načrtovanje in povezovanje vzgojno-izobraževalnega dela*. V T. Rupnik Vec (Ur.), *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

Kaj imajo skupnega prostovoljci EVS, osnovnošolci drugega triletja in gledališče kamišibaj?



Kokalj Darija

Osnovna šola Gradec, Litija

darija.kokalj@osgradec.si

Na naši šoli že vrsto let gostimo prostovoljce EVS, ki sodelujejo pri različnih aktivnostih na šoli. Najprej smo jih vabili predvsem učitelji tujih jezikov, da bi z maternimi govorci popestrili naš pouk. Kasneje pa smo sodelovanje razširili med druge aktive na šoli. Potem, ko se s prostovoljcem bolje spoznamo, najdemo skupne točke in se odločimo, kako bomo sodelovali. Z nemško prostovoljko Anjo smo izbrali gledališče kamišibaj.

Kamišibaj je tehnika japonskega gledališča, ki je namenjena pripovedujočemu uprizorjanju. Izvira iz japonskih besed kami = papir in shibai = gledališče. Besedi tudi povesta, da so v igri vedno papir ali trakovi papirja. Okvir lesene škatle pa spominja na gledališče, ki mu svojstveno noto pridana tudi fizična prisotnost in besedna ali nebesedna ustvarjalnost pripovedovalca.

Prostovoljci EVS (ang. European voluntary service) so mladi ljudje v starosti od 17 do 30 let, ki za najmanj 14 dni in največ eno leto prihajajo iz držav EU, da bi se prostovoljno udeleževali na področju neformalnega izobraževanja v tuji ciljni državi. Ena od možnosti je tudi delovanje na osnovni šoli.

Kako torej pripraviti aktivnost za pouk nemščine, ki bo vključevala kamišibaj in EVS prostovoljsko?

Že nekaj let pri pouku obveznega in neobveznega izbirnega predmeta nemščina gostimo nemškega prostovoljca/prostovoljko. Pri učnih urah nam predstavi svojo državo, sodeluje pri izvedbi didaktičnih iger, preprosti konverzaciji ipd.

Pouk neobveznega izbirnega predmeta v 3. 4. in 5. razredu je zahteven, saj po navadi poteka 6., 7. ali 8. uro, ko so otroci že utrujeni in težje sledijo pouku. Kljub temu pa jih pritegnejo kamišibaj tehnika, likovno ustvarjanje in svet pravljič ter doživetega pripovedovanja. V želji, da bi se vsi udeleženi naučili kar največ, smo se pri neobveznem izbirnem predmetu nemščina lotili pravljič, ki so načrtovane z učnim načrtom in jih imamo tudi v izbranem učbeniku. Izbrali smo Grimmovo pravljico Sneguljčica (nem. Schneewitchen), katere vsebino otroci poznajo že iz pripovedovanj v materinščini. Prebrali smo jo najprej v nemščini in razložili ključne besede, katere smo zapisali in prevedli. Nato sem učencem pripravila zelo strnjeno in poenostavljeno verzijo besedila z namenom lažjega pomnjenja in z namenom utrjevanja besedišča. Ko so to že kar dobro obvladali, sem jim enako besedilo preuredila v test z manjkajočimi praznimi prostori, kamor so vstavljali ključne besede iz pravljičice. Kasneje sem učencem v eni od prihodnjih učnih ur razložila, kaj je gledališče kamišibaj in kako bi ga lahko uporabili na primeru naše pravljičice. Dogovorili smo se za število vseh prizorov, ki bi jih narisali ter za približno

tridelno razporeditev na posameznih slikah, saj kamišibaj gledališče temelji na postopnem odkrivanju slike. Nato so si v dvojicah porazdelili prizore, ki jih bodo narisali. Ena od skupin pa je poskušala že znano besedilo s pomočjo učitelja preurediti tako, da bi bilo namenjeno pripovedovanju pravljice. Dekleta so bila za risanje zelo motivirana, dečkom pa smo morali dodeliti risanje prizorov, ki so bili zanje bolj zanimivi (npr. prizor s kraljico in lovcom). Risanje in pripravljanje besedila je dolgotrajno opravilo in zahteva veliko vztrajnosti in potrpljenja. Vendar pa je hkrati tudi zabavno in učenci so z veseljem prihajali ob petkih k 6. učni uri z namenom dokončati svoje risbe.

Po končanem risanju in pripravljanju besedila za posamezen prizor, so učenci ustrezne delčke besedila prilepili na hrbtno stran prizorov, vsaki risbi dodali izvlečni listek s številko in jih razporedili v škatlo kamišibaja. Seveda nismo pozabili na naslovnico in na zadnjo stran z napisom Ende. Prva se je pripovedovanja ob kamišibaju lotila nemška prostovoljka. Z umetniškim pristopom in milino se je vživela v zgodbo in nam s primernim govornim registrom in barvo glasu pričarala zgodbo. Učenci, ki so vsebino že zelo dobro poznali, so dobili nalogo, da pazljivo poslušajo in poskusijo čimbolj avtentično posnemati njeno izgovorjavo. Bilo je težko, napak pa veliko. Vedno znova so bili potrebni popravki. Potem pa se je prostovoljka spomnila, da se posname s telefonom in posnetek posreduje meni. Sama pa sem ga potem po elektronski pošti posredovala učencem. Glede na to, da so bile pred nami ravno zimske počitnice, se je to izkazalo kot dobra poteza. Po počitnicah smo več ur vadili besedilo. Najprej jim je besedilo prebrala prostovoljka, nato so se v branju preizkusili še sami. Vedno smo delali v dvojicah; eden je bral besedilo, drugi pa je skrbel za menjavo slik. Učenje je bilo zelo zabavno, pestro, a tudi naporno. Prišlo je do več komičnih situacij, v katerih je pripovedovalec govoril prehitro, sošolec c v paru pa je prepočasi menjal prizore, jih celo pozabil zamenjati ipd. Skratka, učenje je potekalo v več ozirih.

Vzgojni trenutek

Kot je značilno za heterogene skupine, so bili tudi v tej skupini učenci z različnimi vedenjskimi posebnostmi. Od zelo motečega učenca z nenehnimi podvprašanji, do jezikovno zelo nadarjenega učenca, nespretnega pri govornih nastopih, vase zaprtega, asocialnega, nezmožnega sodelovanja v paru ali skupinah, deloma agresivnega ipd. Kar se je izkazalo kot zelo zanimivo je bilo to, da sta ravno ta dva lahko pri kamišibaju, pokazala tudi lastne odlike. Moteči učenec se je odločil, da bo menjaval slike, kar je zahtevalo vso njegovo pozornost in sledenje pripovedovalčevemu govoru, saj je sicer prišlo do neljubih napak. Nespretni in asocialni učenec pa je javno nastopil ob pripravljenem besedilu, svojo nespretnost in izpostavljenost v govornem položaju, pa je lahko deloma skril za gledališki oder kamišibaja. To ga je navdušilo, saj je lahko vendarle na ta način pokazal svojo jezikovno nadarjenost.

Pouk predmetnega učitelja na razredni stopnji zahteva dobršno mero ustvarjalnosti, poguma in združevanja različnih idej. Materni govorci, ki se kot EVS prostovoljci občasno priključujejo pouku tujega jezika v drugem triletju, so zagotovo dobrodošla sprememba in popestritev pouka. Pedagoški proces vodi učitelj, ki s pomočjo gledališča kamišibaj zmore združiti

elemente odrske umetnosti z vsebino Grimmovih pravljic in doživetim pripovedovanjem. Hkrati pa se ob tem načinu ustvarja, širi in utrjuje besedišče, kar je ključnega pomena za poučevanje tujih jezikov v drugem triletju.

LITERATURA:

Maywald, E. (2016). *Big in Japan. Die Geschichte des Kamishibai*. Pridobljeno s: <https://www.mein-kamishibai.de/big-japan>

Kaj je EVS? (b. d.) Pridobljeno s: <http://www.movit.si/evs-20-let/kaj-je-evs/>



Malešič Orlič Alida

Osnovna šola Metlika, Metlika

alida.malesic@guest.arnes.si

IZVLEČEK

Namen raziskave je bil preveriti, ali vključitev športnega pedagoga k pouku športne vzgoje v drugem razredu osnovne šole vpliva na gibalne sposobnosti učencev. V enem oddelku drugega razreda je šport poučeval dve uri na teden športni pedagog, eno uro učiteljica razrednega pouka, v ostalih oddelkih pa so tri ure športa poučevale samo učiteljice razrednega pouka. Rezultate smo pridobili iz športno vzgojnega kartona, v raziskavi je sodelovalo 63 učencev. Meritve so pokazale boljše rezultate v oddelku, v katerega je bil vključen športni pedagog. Največ odstopanj v prid sodelovanju športnega pedagoga je bilo pri skoku v daljino, poligonu nazaj, vesi v zgibi ter tekih na 60 m in 600 m. Iz zbranih rezultatov lahko izpeljemo, da je vključevanje športnega pedagoga pripomoglo k višjim in boljšim rezultatom gibalnih sposobnosti učencev. Tudi učiteljice razrednega pouka so v intervjuju navedle, da imajo boljše občutke, kadar je v pouk vključen športni pedagog. Prednost športnega pedagoga vidijo predvsem iz varnostnega vidika, saj lažje vodijo učni proces, lažje prilagodijo intenzivnost vadbe in obremenitev učencev, lažje nadgrajujejo učenje posameznih elementov oziroma gibalnih veščin. Največji primanjkljaj učiteljice razrednega pouka opažajo pri demonstraciji posameznih športnih elementov, zato določenih vsebin deloma ali v celoti ne izvajajo.

Ključne besede: *drugi razred osnovne šole, športni pedagog, gibalne sposobnosti učencev.*

Teoretična izhodišča

Šolski predmet šport razvija različna znanja na športnih področjih, razvija motorične sposobnosti in lastnosti ter je zelo pomemben pri socializaciji otrok. Redna in dobro vodena športna vadba prispeva k vsestranskemu razvoju otroka, ga sprošča in nevtralizira slabe strani današnjega načina življenja (premalo gibanja, slaba drža). Ob vplivanju na zdrav telesni razvoj ga hkrati naučimo znanj in veščin, ki jih bo uporabljal v rekreaciji celo življenje. Z zdravim življenjskim slogom bo poskrbel za boljšo kvaliteto življenja in zdravja (Kovač s sod., 2011; Starc s sod., 2016).

S predmetom šport omogočamo učencu vsestranski telesni, gibalni, psihosocialni razvoj. Ob ciljno naravnani, vsebinsko primerni vadbi, z ustreznimi metodami in oblikami dela lahko pričakujemo, da se bodo učenčeve sposobnosti izboljšale. S pravo mero intenzivnosti in obremenitev poskrbimo, da se bo otrok dovolj gibal in razvijal svoje sposobnosti. Zato mora biti ura pripravljena tako, da se ne bo med uro dolgočasil, čakal v vrsti in poslušal predolga navodila (Kovač in Štihec, 1993; Štemberger, 2003).

Metode dela

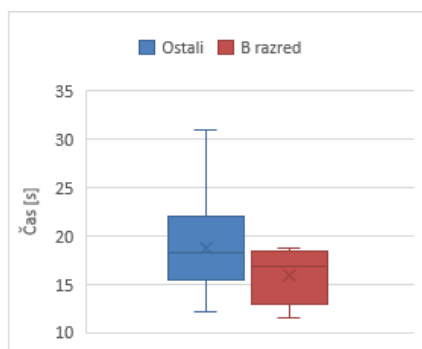
Namen raziskave je bilo preveriti, ali poučevanje športnega pedagoga v drugem razredu vpliva na izboljšanje gibalnih sposobnosti učencev. V letu 2018 je v 2. b oddelku športni pedagog pouk športa poučeval dve uri na teden, učiteljica razrednega pouka pa eno uro. Učne ure športa sta učitelj razrednega pouka in športni pedagog načrtovala skupaj. V raziskavi smo naredili primerjavo rezultatov športno vzgojnega kartona oddelka 2. b, v katerem je poučeval tudi športni pedagog, s preostalimi štirimi oddelki, v katerih so poučevale samo učiteljice razrednega pouka. Zanimalo nas je, ali obstajajo statistično značilne razlike pri testih za merjenje gibalnih sposobnosti učencev. Primerjali smo naslednje teste: dotikanje plošče z roko (DPR), skok v daljino z mesta (SDM), poligon nazaj (PON), dvigovanje trupa (DT), predklon (PRE), vesa v vzgibi (VZG), tek 60 m (60), tek 600 m (600). Meritve smo izvajali aprila v šolskem letu 2017/18 na Osnovni šoli Metlika v sklopu projekta SLOfit. V raziskavo smo vključili učence drugega razreda Osnovne šole Metlika in Podružnične šole Suhor, ki imajo podpisana soglasja. Sodelovalo je triinšestdeset merjencev, od tega šestindvajset deklic in sedemintrideset dečkov, od tega je v 2. b trinajst učencev, in sicer pet deklic in osem dečkov. Trije učenci niso imeli izmerjenih parametrov v teku 60 m in teku 600 m, zato tudi pri teh dveh parametrih niso bili vključeni v statistično obdelavo podatkov. Meritve so opravile učiteljice razrednega pouka s pomočjo športnih pedagogov.

Statistična obdelava rezultatov meritev

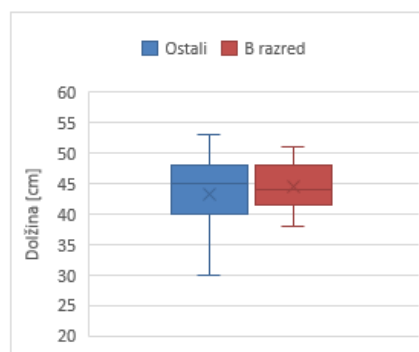
Uporabili smo Mann-Whitney U test, s katerim smo želeli ugotoviti, ali obstajajo statistično značilne razlike med vzorcema učencev iz 2. b in ostalimi učenci drugega razreda. Preverili smo tudi, ali obstajajo statistično značilne razlike med fanti 2. b in ostalimi fanti drugega razreda ter dekleti 2. b in ostalimi dekleti drugega razreda. Statistična značilnost je bila sprejeta pri $p > 0,05$. Uporabili smo statistični program IBM SPSS Statistics.

Rezultati in razprava

Pri statistični primerjavi trinajstih učencev 2. b in petdeset ostalih učencev drugega razreda smo ugotovili, da so se pri rezultatih petih testov pojavile statistično značilne razlike. To je pri skoku v daljino – SDM ($p < 0,05$), pri poligonu nazaj – PON ($p < 0,03$), pri vesi v zgibi – VZG ($p < 0,005$) ter tekih 60 m ($p < 0,005$) in 600 m ($p < 0,05$). Primerjava po spolu je pri dečkih pokazala še večjo razliko. Statistično značilne razlike so bile pri rezultatih testov SDM, PON, VZG, 600 m ($p < 0,000$), DPR in 60 m ($p < 0,01$). Pri dekletih pa je bilo statistično značilne razlike zaznati pri dveh rezultatih testov: PON in 60 m s 5 % tveganjem. V povprečju so učenci 2. b dosegali boljše rezultate od ostalih učencev pri vseh testih, tako deklice kot tudi dečki oziroma skupaj.



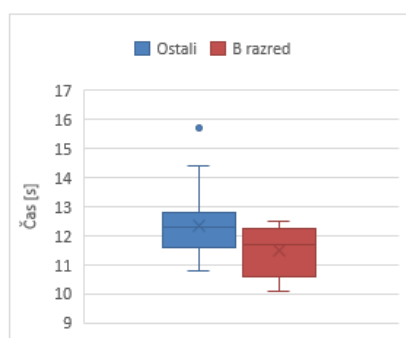
Slika 1. Povprečna vrednost rezultatov pri testu poligon nazaj (PON).



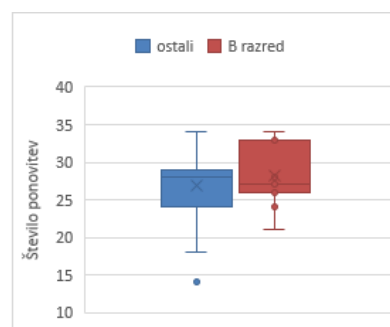
Slika 2. Povprečna vrednost rezultatov pri testu predklon (PRE).

Na Sliki 1 vidimo, da imajo učenci iz 2. b razreda bistveno boljše rezultate pri testu poligon nazaj kot ostali učenci drugih razredov, ker imajo učenci, ki so imeli najslabše čase pri 2. b enake, kot je mediana (18,15 s) pri ostalih razredih.

Pri testu predklon in dotikanje plošče z roko ni opaznih bistvenih razlik med razredi (Slika 2 in Slika 4), kar kaže na to, da so učenci drugih razredov dosegali podobne rezultate.

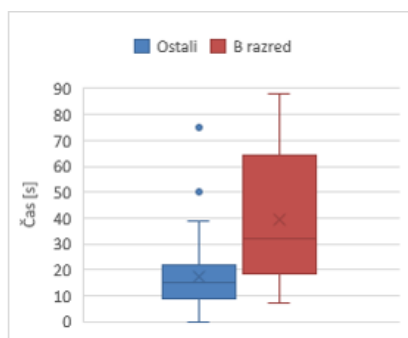


Slika 3. Povprečna vrednost rezultatov pri testu tek 60m (60).

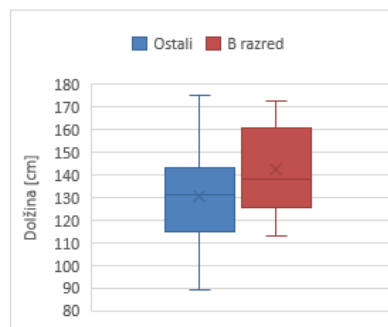


Slika 4. Povprečna vrednost rezultatov pri testu dotikanje plošče z roko (DPR).

Pri tekih na 60 m in 600 m je opazna razlika v korist 2. b razreda (Slika 3 in Slika 7). Predvsem je pri obeh daljša zgornja črta, ki prikazuje četrtino z najslabšimi rezultati. Pri obeh lahko opazimo tudi posameznika, ki ima vidno slabši rezultat kot ostali. Največja razlika med razredi, v prid 2. b, je opazna pri rezultatih testa vesa v zgibi, kar vidimo na Sliki 5.

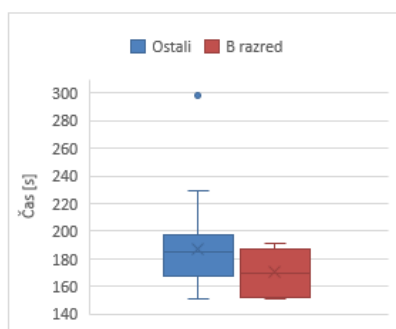


Slika 5. Povprečna vrednost rezultatov pri testu vesa v vzgibi (VZG).

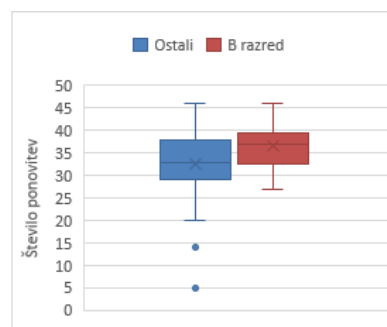


Slika 6. Povprečna vrednost rezultatov pri testu skok v daljino z mesta (SDM).

Učenci 2. b razreda so bili boljši tudi pri testih skok v daljino in dvigovanje trupa (Slika 6 in Slika 8). Pri ostalih razredih so rezultati bolj razpršeni, saj imajo višji minimum in maksimum kot v 2. b razredu.



Slika 7. Povprečna vrednost rezultatov testa pri teku 600m (600).



Slika 8. Povprečna vrednost rezultatov pri testu dvigovanje trupa (DT).

Raziskava je pokazala, da so izmerjeni rezultati gibalnih sposobnosti učencev v 2. b boljši kot pri ostalih oddelkih. To dokazuje, da je delo športnega pedagoga pripomoglo k višjim in boljšim rezultatom gibalnih sposobnosti učence.

Po končanih meritvah smo opravili intervjuju z učiteljicami razrednega pouka (N=7), ki so imele v preteklih letih priložnost izvajati šport skupaj s športnim pedagogom in učiteljico 2. b razreda. Učiteljice smo povprašali o prednostih in slabostih sodelovanja oz. nesodelovanja s športnim pedagogom. Razredne učiteljice so mnenja, da se počutijo bolj samozavestne (N=7), predvsem iz varnostnega vidika (N=3), da lažje vodijo učni proces (N=4), lažje prilagodijo intenzivnost in obremenitve učencev pri pouku športa (N=6) in tudi lažje nadgrajujejo učenje posameznih elementov oziroma gibalnih veščin (N=5). Kar nekaj jih zaznava težave pri demonstraciji posameznih športnih elementov (N=4), zato se jih lotijo bolj previdno ali jih ne izvajajo. Slabosti sodelovanja s športnimi pedagogi ni zaznala nobena učiteljica razrednega pouka.

Želja vseh akterjev pouka športa je, da učenec izboljšuje in zaznava napredek pri svojih gibalnih sposobnostih in učenju posameznih športnih znanj. Da pripomoremo k čim boljšemu razvoju otroka, tako telesnemu kot gibalnemu in psihosocialnemu, bi bilo smiselno še enkrat razmisliti

o delu športnega pedagoga v drugem in tretjem razredu osnovne šole. S svojim strokovnim znanjem, kvalitetnim delom, organizacijskimi sposobnostmi, ciljnim načrtovanjem ur, s pestrimi športnimi vsebinami in primernimi metodami in oblikami športni pedagog bistveno pripomore k večjemu in boljšemu gibalnemu razvoju učencev. Veliko bolje in lažje načrtuje ter izvaja proces poučevanja predmeta šport kot sami učitelji razrednega pouka, ki morajo biti strokovni za veliko šolskih učnih predmetov.

LITERATURA:

Kovač, M., Markun Puhan, N., Lorenci, B., Novak, L., Planinšec, J., ... Muha, V. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Športna vzgoja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo.

Kovač, M., Štihec, J. (1993). *Kako izboljšati kakovost procesa športne vzgoje na razredni stopnji*. Educa, (1–2), 54–70.

Starc, G., Strel, J., Kovač, M., Leskovšek, B., Sorić, M., Jurak, G. (2016). *Letno poročilo o telesnem in gibalnem razvoju otrok in mladine slovenskih osnovnih in srednjih šol v šolskem letu 2015/2016*. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Štemberger, V. (2003). *Zagotavljanje kakovosti športne vzgoje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju devetletne osnovne šole*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.



Pajnik Tina¹, Strgar Sonja²

¹Osnovna šola Vide Pregarc, Ljubljana

²Osnovna šola Antona Martina Slomška, Vrhnika

tpajnik@gmail.com, sonja.strgar@gmail.com

IZVLEČEK

V prispevku je predstavljen razvoj učitelja, ki od prve zaposlitve postane soustvarjalec učeče se skupnosti in oblikuje svojo karierno pot skozi faze razvoja. Učitelj začetnik z vstopom na trg delovne sile oblikuje svoj profesionalni razvoj, v katerem razvija kompetence, ki mu pomagajo pri delu. Z razvijanjem kompetenc in vseživljenjskim učenjem učitelji gradijo šolo kot profesionalni delovni prostor. Namen raziskave je bilo ugotoviti, kaj svetujejo že zaposleni učitelji bodočim učiteljem glede na svoje izkušnje. Za potrebe raziskovanja je bila uporabljena metoda zbiranja podatkov z anketnimi vprašalniki odprtega tipa, ki so obsegali 10 vprašanj. Spletne vprašalnike je rešilo 53 učiteljev, ki poučujejo na osnovnih šolah z vseh koncev Slovenije. Zanimale so nas izkušnje učiteljev začetnikov in učiteljev z daljšo delovno dobo ter morebitne razlike v odgovorih med razrednimi in predmetnimi učitelji. Rezultati odpirajo nova vprašanja ter nudijo nasvete učiteljem, ki vstopajo v polje intelektualnega kapitala ter na trg delovne sile.

Ključne besede: *profesionalni razvoj, karierna pot, kompetence, vseživljenjsko učenje.*

Uvod

Z zaključkom študija se mladi podajajo na trg delovne sile. Vendar ko nastopijo na delovnem mestu, za katerega so se izšolali, ugotavljajo, da se odpirajo novi izzivi, s katerimi se nikoli še niso srečali ali slišali zanje. Vsakodnevna soočanja z raznolikimi izzivi, lovljenje časovnih rokov, reševanje konfliktov med različnimi deležniki v vzgoji in izobraževanju, ohranjanje avtonomije, iskanje lastne identitete, ohranjanje zdravja, spopadanje s pričakovanji družbe, uravnotežena prehrana, ohranjanje ravnotežja med poklicem in prostim časom, napredovanja in strokovna izpopolnjevanja, spremljanje novih informacij in nenehnih sprememb – vse to vpliva na oblikovanje učiteljskega poklica, na njegovo osebno rast in profesionalni razvoj. Biti učitelj ni samo poklic.

Profesionalni razvoj učitelja

V trenutku, ko se učitelj zaposli, vstopi v neskončni proces učenja. Z leti ga preučuje, raziskuje, izboljšuje in soustvarja. Le učiteljski poklic nudi izkušnjo učenja na treh ravneh. Učitelj sodeluje v procesu učenja in skuša vplivati na ciljno skupino, raziskuje učenje skozi lastno prakso in se je prisiljen nenehno učiti. Učitelj v današnji družbi opravlja sodobno delo, ki ga Ličen in Šeliga (2007) označita s kategorijami: začasnost, mobilnost, fleksibilnost. Način in vrsta dela se spreminjata glede na družbeno stanje. Nenehne spremembe od učitelja zahtevajo miselno

prožnost, prilagajanje, strpnost, vseživljenjsko učenje in razvijanje kompetenc, ki mu bodo olajšale delo in ga obenem naredile konkurenčnega na trgu delovne sile. Ličen in Šeliga (2007) ugotavljata, da se posameznik premika skozi tri faze delovne kariere. Prva je zgodnja faza delovne kariere, ki predstavlja proces uvajanja v delo. Sledi srednja delovna kariera, v kateri posameznik napreduje ali razvija določene kompetence. Zadnja je pozna faza delovne kariere, ko se posameznik že pripravlja na upokožitev in razvija kompetence, ki jih bo potreboval ali razvijal po upokožitvi. Ker se posameznik skozi delovni proces spreminja, se poleg delovne kariere spreminja tudi njegova osebnost. Pri učiteljskem poklicu, ki je vpet v različne odnose, je lastna vizija in osebna naravnost toliko bolj pomembna. Zato na tem mestu govorimo o profesionalnem razvoju, ki ni enak delovni karieri. »Profesionalni razvoj opazujemo kot proces, ki vključuje samoizobraževanje, razvijanje, izpopolnjevanje, določanje strategij, odločanje, izbiranje. Je dolgoročen proces, pogojen z nizom del, ki jih opravljajo posamezniki, ko so zaposleni, in tudi z dogajanjem v obdobju pred zaposlitvijo ter z željami za obdobje po zaposlitvi« (Ličen in Šeliga, 2007, str. 23). Če učitelji prva leta po zaposlitvi največ časa zapravijo za urejanje dokumentacije in priprave na delo, se po dvajsetih letih poučevanja količina časa in energije za priprave zmanjšuje, povečuje pa se za učenje drugih kompetenc, ki mogoče učitelju začetniku niso pomembna. Z leti se spreminjajo učiteljeva pričakovanja, njegov fokus se spreminja glede na zakonsko podlago, administrativna dela, izkušnje, ki so lahko dobre ali slabe, vendar največjo vlogo igra osebna motivacija ter zmožnost prožnega mišljenja. Motivirani učitelji praviloma lažje sledijo spremembam, se nanje pripravijo, jih preizkušajo, se izobražujejo ter se zavedajo, da jim ravno miselna prožnost omogoča ohranjanje polja avtonomije. Pri tem ima spodbudno učno okolje in šola kot učeča se organizacija velik vpliv na notranjo motivacijo. Kot ugotavlja P. Strepšnik (2017) imajo strokovni delavci osnovnih šol večjo potrebo po strokovnem razvoju kot strokovni delavci srednjih šol, pri čemer potrebo po strokovnem razvoju opredeljuje kot dejavnih notranje motivacije.

Profesionalni razvoj posameznika je individualen in velikokrat, žal, spontan in nenačrtovan. Šele, ko se pojavi izziv ali spodbuda iz okolja, se pojavi potreba po razvijanju določene kompetence. Žal v slovenskem prostoru ni svetovalnega telesa, ki bi znotraj poklica lahko svetoval in podprl individualen razvoj učitelja. Organizacije in zavodi, ki nudijo podporo, so strokovno naravnani, saj izboljšujejo stroko, tako da omogočajo formalna in neformalna izobraževanja. Učitelji začetniki so tako v večini prepuščeni sami sebi ali pa poiščejo nasvet pri kolegih, ki imajo več izkušenj.

Raziskava lastne prakse

Učitelji načrtno spremljajo in evalvirajo svoj profesionalni razvoj, zato nas je zanimalo, kaj svetujejo učitelji, ki že poučujejo, učiteljem začetnikom, kako doživljajo svoj poklic, kaj je bilo najbolj stresno obdobje v učiteljski karieri in kako se spreminja učiteljev razvoj skozi leta.

Za potrebe raziskovanja sva uporabili anketni vprašalnik odprtega tipa, ki je obsegal 10 vprašanj. Spletne vprašalnike je rešilo 53 osnovnošolskih učiteljev z vseh koncev Slovenije. Anketne vprašalnike je rešilo 46 žensk in 7 moških. Delovna doba reševalcev anket je bila: 17

učiteljev med 0 in 10 let, 26 učiteljev med 11 in 25 let, 10 učiteljev nad 26 let. Anketo je rešilo 21 učiteljev razrednega pouka, 25 učiteljev predmetnega pouka in 7 učiteljev DSP.

Učitelji so izpostavili, da jim je bilo kot učitelju začetniku najtežje ohranjati red in disciplino; pripraviti se na pouk (da bodo ure čim bolj zanimive); poskrbeti za vso potrebno dokumentacijo; opravljati razredniška dela; se znajti v šolski administraciji in ocenjevanju; spoznati postopke pri vzgojnih ukrepih; soočati se s starši (govorilne ure, roditeljski sestanki); biti avtonomni v strokovnem aktivu; dobiti službo; motivirati učence; reševanje disciplinskih težav v razredu; stopiti v razred in akademsko znanje prestaviti v prakso. Večjih odstopanj med razrednimi učitelji in predmetnimi učitelji ni, odgovori so si zelo podobni. Tudi glede delovne dobe je podobno. Učitelji, ki imajo do 10 let delovne dobe, navajajo podobne odgovore kot učitelji nad 26 let delovne dobe.

Trditev »Če bi svojim kolegom in kolegicam začetnicam lahko svetoval/a, bi jim povedal/a ...« so dopolnjevali:

- naj učitelji začetniki zaupajo vase, da je učiteljski poklic poslanstvo in ne služba,
- naj vprašajo, če česa ne vedo,
- naj vzpostavijo red v razredu,
- naj ne obupajo na pedagoški poti, saj te izkušnje utrdijo.

Na tem mestu ni razlik med razrednimi in predmetnimi učitelji, odgovori so podobni, tudi sama delovna doba ne vpliva na podajanje podobnih ali istih odgovorov.

Najbolj stresno obdobje v karieri učiteljev je po mnenju anketiranih: zaključevanje ocen, popravni izpiti, prihod s porodniškega dopusta, usklajevanje poklicne in privatne poti, začetek poučevanja, strokovni izpit, razredništvo, pritiski staršev. Odgovori, ki se nanašajo na najbolj stresno obdobje, se ne glede na vrsto poučevanja zožijo v »konec šolskega leta« ter vse dejavnosti, ki so povezane z zaključevanjem ocene. Odgovori se razlikujejo glede na delovno dobo učiteljev. Učitelji, ki imajo do 10 let delovne dobe, navajajo, da jim je precejšnji stres predstavljal strokovni izpit, učitelji, ki imajo nad 15 let delovne dobe so odgovarjali o usklajevanju privatnega in poklicnega življenja. Odgovori so bili pričakovani, saj je prva leta poučevanja fokus v vzpostavitvi reda in discipline v razredu, urejanje dokumentacije ter opravljanje strokovnega izpita. Ko se izkušnje nabirajo, se fokus preseli izven poklicnega polja, zato je večina odgovorov usmerjena v novo vlogo, oblikovanje družine in partnerstva ter usklajevanje potreb po zasebnem življenju s poklicno potjo. Na drugi strani so učitelji z največjo delovno dobo. Ker se ne obremenjujejo s strokovnimi izpiti, faza starševstva je že izpolnjena, njihovi odgovori kažejo, da so jim največji stres predstavljale reforme v šolstvu: uvajanje devetletke, spremembe v didaktikah, opisne ocene, vključevanje učencev s posebnimi potrebami, gora dokumentacije, ki se z leti povečuje. Odgovori so bili pričakovani, saj so ravno ti učitelji na svoji karierni poti doživeli največ korenitih sprememb, od reforme sistema do digitalizacije poučevanja, kar nekaterim še danes otežuje delo.

Učitelji trenutno največ časa porabijo za urejanje dokumentacije, ocenjevanje, pregledovanje zvezkov in kontrolnih nalog, učne priprave, posodabljanje letnih priprav. Odgovori kažejo na dejstvo, da se učiteljski poklic spreminja, saj poleg poučevanja zajema še kopico administrativnih del, ki bi jih bilo smiselno vključiti v sam študij ali pa v del praktičnega usposabljanja.

O učiteljskem poklicu so vsi anketirani mnenja, da je lep, zahteven, zanimiv, poln izzivov.

94,34 % anketiranih je poklic učitelja pozitivno ovrednotilo. Več kot polovica svojemu pozitivnemu odgovoru dodaja še drugi vidik, da je poklic učitelja lep, a ga obenem označi kot napornega, stresnega, zahtevnega, utrujajočega. V odgovorih ni bilo zaznati večjih razlik med predmetnimi in razrednimi učitelji ali med učitelji s krajšo in daljšo delovno dobo.

Z leti učiteljevanja so se anketiranci naučili potrpežljivosti in prilagajanja. Ta skupina odgovorov je bila zelo razpršena. Vsak učitelj je navajal svoje ključne dejavnike za napredek v lastnem razvoju. Vse odgovore bi lahko strnili v področje odnosov in komunikacije, saj so vsi anketirani navajali lastnosti in veščine, ki se jih ljudje učimo v odnosu z drugimi. Lahko bi rekli, da se učitelji na svojem delovnem mestu učijo vzpostavljati in ohranjati odnose z učenci in vodstvom ter s starši in sodelavci. Učiteljski poklic je v osnovi vzpostavljanje odnosa, tudi učenje in vzgoja potekata preko odnosa, zato je toliko bolj pomembno, da se učitelji na tem področju izpopolnjujejo in izobražujejo.

Pri zadnjem vprašanju so učitelji navedli najboljše trenutke v svoji karieri. 94,34% anketiranih je odgovorilo, da so nosilci najboljših trenutkov v letih poučevanja prav učenci, kar kaže, da učitelji svoj napredek in lastni razvoj merimo v učenčevem zadovoljstvu, njihovem napredku in zahvali. Trije odgovori so se nanašali na druge dejavnike, kot npr. napredovanje v naziv ter izraba dopusta. Razlik v odgovorih med razrednimi in predmetnimi učitelji ni bilo, prav tako ne med krajšo in daljšo delovno dobo.

Zaključek

Učiteljska pot je individualna in pogojena z razvojem osebnosti učitelja. Z vstopom na trg delovne sile učitelji najprej oblikujejo svoje polje strokovnosti in avtonomije. Z leti učitelj spreminja svoje prioritete in gradi svoj profesionalni razvoj. Obstajajo mejniki, ki so za vse učitelje podobni. Na začetku se mladi učitelji ukvarjajo s strokovnimi izpiti in z vzpostavljanjem discipline v razredu, kasneje čutijo težnjo po napredovanju in razvoju ter po usklajevanju privatnega življenja s poklicnim. Učitelji z daljšo delovno dobo imajo veliko izkušenj in so dobri svetovalci, saj so v slovenskem prostoru prešli že dolgo pot sprememb v šolskem sistemu. Vsak učitelj je edinstven in se individualno razvija glede na dane okoliščine, vsem pa je skupno, da imajo radi svoj poklic in ga merijo v kompetencah svojih učencev. S tega vidika šolski prostor ostaja gradnik družbenih sprememb, učiteljev profesionalni razvoj pa gonilo intelektualnega kapitala.

LITERATURA:

Ličen, N., Šeliga, A. (2007). *Profesionalni razvoj izobraževalcev. Andragoška spoznanja*, 13 (2), 21-36. Pridobljeno s: <https://doi.org/10.4312/as.13.2.21-36>

Obran, M., Ivanuš Grmek, M. (2010). *Profesionalni razvoj učiteljev razrednega pouka*. Revija za elementarno izobraževanje, 3 (1), 19 – 32. Pridobljeno s: <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-PTNWXFOT/>

Strepišnik, P. (2017). *Pomen motivacijskih dejavnikov kariernega razvoja med strokovnimi delavci in delavkami v osnovnih in srednjih šolah*. *Andragoška spoznanja*, 23 (1), 87 – 100. Pridobljeno s: <https://doi.org/10.4312/as.23.1.87-100>



Setničar Jere Saša

Osnovna šola Gradec, Litija

Jere.sasa@gmail.com

IZVLEČEK

Predmetni učitelji angleščine, z diplomo pridobljeno na Filozofski fakulteti po prejšnjem univerzitetnem programu, lahko svoj predmet poučujejo na različnih stopnjah. V praksi pridobljene izkušnje so lahko zelo različne: poučevanje odraslih, srednješolcev, osnovnošolcev, s posebnimi potrebami, nadarjenimi, ter večinsko populacijo učencev brez prilagoditev. Za poučevanje v prvem triletju je morala večina sedanjih učiteljev angleščine opraviti izpopolnjevanje iz zgodnjega poučevanja angleščine, za katerega se večina predmetnih učiteljev angleščine ne odloči. V prispevku so opisane izkušnje pridobljene v dvajsetih letih prakse, s poudarkom na poučevanju v četrtem in petem razredu osnovne šole. V prispevku zapišem, v čem so mlajši osnovnošolci razlikujejo od starejših, in predstavim teoretična izhodišča ter primere iz prakse.

Ključne besede: *predmetni učitelj, razredna stopnja, poučevanje angleščine.*

Uvod

Leta 1994 sem se vpisala na nepedagoški študij na Filozofski fakulteti v Ljubljani na takratni univerzitetni program dvopredmetnega študija angleškega in ruskega jezika. Kmalu sem spoznala, da se z ruščino ne bom ukvarjala in da bi bilo iz razlogov boljše zaposljivosti morda pametneje izbrati pedagoško smer študija. Med študijem sem kot študentka začela delati na srednji poklicni šoli, kjer sem ostala skoraj deset let. Nato sem se zaposlila na lokalni osnovni šoli. Nenadoma se nisem več ukvarjala z 19-letniki, temveč devet let starimi otroki. Mentalni preskok je bil огromen. Tako rekoč čez noč sem pristala v četrtem in petem razredu osnovne šole. Delo sem opravljala na treh manjših lokalnih podružničnih šolah in matični šoli. Vsak dan sem se z ene šole peljala na drugo, v glavnem med odmori, tako da za malico in WC ni bilo kaj dosti časa. Tako sem delala tri leta, nato se je delo na podružnicah porazdelilo še med ostale anglistke na šoli. Kot da že sam preskok ni bil velik, so bili določeni oddelki zaradi majhnega števila otrok kombinirani. Priznati moram, da si nisem predstavljala, da bo tako naporno. Velika težava je bilo nepoznavanje učbenikov. Prej sem poučevala po znanih učbeniških kompletih Headway, zdaj pa sem se morala pripraviti na delo s kompletom Happy Street 1 za četrty razred, Happy Street 2 za peti razred. Za povrhu sem poučevala še osmi in deveti razred v takratnih nivojskih skupinah, seveda spet po novem učbeniškem kompletu. Ker sem bila sveže zaposlena, sem dobila skupino z najslabšim uspehom in največ vedenjskimi težavami. Takrat sem imela tudi dva mala otoka, stara eno leto in tri leta. To je bilo eno najnapornejših obdobj v mojem življenju.

Teorija in praksa

Kdo lahko poučuje angleščino v osnovni šoli? Odgovor na to vprašanje je bil nekoč morda enostaven. Danes temu ni več tako. Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole natančno določa možne izobrazbe učiteljev, ki lahko poučujejo angleščino v OŠ. V pričujočem prispevku se ne bom poglobljala v pravilnik, temveč bom opravila pregled strukture zaposlenih, ki na naši šoli trenutno poučujemo angleščino. Za boljše razumevanje strukture zaposlenih je potrebno pogledati tudi v zgodovino Pedagoške fakultete.

Najstarejše kolegice anglistke so študirale na t. i. Pedagoški akademiji, ki je trajal med 1964 in 1987, leta 1951 pa je bil uveden študij angleščine. Učitelji, ki so študirali v tem obdobju, so ali že upokojeni ali pa blizu upokojitve. V bližnji prihodnost bodo njihova mesta zavzeli mladi diplomanti bolonjskega sistema, ki se na vseh slovenskih fakultetah izvaja od leta 2009 dalje.

Večina trenutno zaposlenih učiteljic angleščine na naši šoli izhaja iz visokošolskega univerzitetnega obdobja, ki se je izvajal od 1987. leta dalje. Diplomirale smo na Filozofski fakulteti na dvosmernih ali samostojnih študijskih smereh pedagoškega smeri angleščine. Enako kot starejše kolegice tudi me poučujemo od četrtega razreda dalje. Lahko bi poučevale tudi v prvem triletju, a bi morale dokončati študijski program za izpopolnjevanje angleščine, za kar se nobena od nas ni odločila. Ob poglobitvi v predmetnik programa za zgodnje izpopolnjevanje angleščine se mi kot profesorici angleškega jezika in književnosti zdi poglobljanje v jezikovne zmožnosti, fonetiko in fonologijo, angleško slovnico in književnost, podvajanje prvotnega študija. Koristni se mi zdijo predmeti, ki večinoma ne sodijo v temeljni sklop predmetnika, kot so npr. didaktika zgodnjega poučevanja, nebesedna izrazna sredstva, snovanje in vrednotenje gradiv, vsebinsko in jezikovno celostno učenje in otroška književnost v angleščini. Dobra jezikovna opremljenost učitelja, podkovanost s slovnico, bogat besedni zaklad in primerna izgovarjava so seveda osnova za poučevanje, didaktična znanja pa nujna nadgradnja.

Tretja skupina učiteljic angleščine na šoli so diplomantke razrednega pouka Pedagoške fakultete z dodatnim študijskim programom za izpopolnjevanje angleščine in poučujejo v prvem triletju. Za enkrat na šoli ni kadra, ki bi s svojo osnovno izobrazbo, torej brez dodatnega usposabljanja, lahko poučeval angleščino od prvega do devetega razreda.

Moje izkušnje

Učitelj predmeta, ki je vaje poučevanja starejših učencev, v mnogih primerih ne bo kar avtomatsko znal poučevati učencev od prvega do petega razreda. Nekaterim je naravno dano, da se uspešno spustijo na nivo prvošolca, enako kot brez težav delajo z devetošolcem. Sama imam drugačne izkušnje.

Moja prva izkušnja z osnovnošolci je bila po sedmih letih dela na srednji poklicni šoli. Za prvo učno uro sem napisala zelo natančno pripravo. Vstopila sem v kombinirani oddelek četrtega in petega razreda na domači podružnični šoli. Za četrtošolce je bil to prvi stik s tujim jezikom,

petošolci so imeli za sabo že eno leto učenja. Učenci so bili zelo živahni, saj navsezadnje je bil to njihov prvi skupni dan po poletnih počitnicah. Po nekaj minutah sem s pisanimi črkami na tablo napisala besedo »English«. Nenadoma niso znali prebrati za mano zapisa na tabli, spraševali so me, ali besedo zapišejo čez eno ali dve vrstici, pa v katero vrstico, na levo ali desno, pa s katero barvo naj pišejo, nekdo ni našel zvezka, drugi ni našel nalivnika, tretjega je tiščalo na stranišče, četrti je bil žejen, dva sta se prepirala zaradi radirke, en učenec se je sprehajal po razredu, ostali so mirno sedeli in čakali na navodila za delo. Dodatno zadrego je povzročalo nepoznavanje imen otrok. Neka deklica je hitro končala z delom in že čakala na nadaljnja navodila, nekaj jih nerodno vrtelo pisalo v roki, drugi so se počasi spravili k delu. Pomislila sem, da se morda norčujejo, a sem ugotovila, da se vedejo povsem običajno. Tistega dne smo uspeli v zvezek zapisati le naslovnico, a bila sem nerazumno utrujena.

Pred nekaj leti sem bila zaradi pomanjkanja kadra in vztrajanja staršev »prisiljena« izvajati interesno dejavnost v tretjem razredu. Tudi na te ure sem se dobro pripravila. Nisem uspela izvesti vseh dejavnosti, saj so imeli učenci kup svojih predlogov, pri igrich so se za moje pojme čisto preveč sprostili, a vedela sem, da moram biti potrpežljiva. Zavedala sem se svojih pomanjkljivosti, zato sem se potrudila, da jim nisem pokvarila veselja do angleščine. Četudi nismo predelali vse predvidene snovi, so otroci pri urah uživali in večina jih je pri angleščini še danes uspešnih ali pa imajo vsaj veselje.

Zaključek

Takrat sem se prepričala, da z didaktiko, ki jo uporabljam na predmetni stopnji, ni možno prav uspešno poučevati otrok v prvem triletju. Če ima nekdo diplomu iz nekega predmeta, še ne pomeni, da zna vse vprek tudi poučevati. Poleg teoretičnih in didaktičnih znanj mora za delo z mlajšimi učenci imeti predvsem veselje. V praksi je zgodnje poučevanje angleščine nekaj popolnoma drugega kot poučevanje na predmetni stopnji. Že poznavanje osnov razvojne psihologije nam jasno da vedeti, da se mlajši otroci razvojno in psihološko razlikujejo od starejših, v tem smislu pa mora učitelj pri pouku uporabiti starosti primeren didaktični pristop.

Najmlajši učenci so še tipično otročji, bolj kreativni, polni domišljije in energije. Besedni zaklad in obravnavo snovi mora učitelj prilagoditi njihovemu pojmovnemu svetu. Za dobro učenje je potrebna fizična aktivnost, zato je potrebno otroke spraviti v gibanje. Najmlajši učenci z učiteljem hitro vzpostavijo pristen odnos. Mnogi nas imajo iskreno radi in nas občudujejo, posamezni nam tečejo v objem. Že kar nekaj deklic mi je povedalo, da si želijo postati učiteljice angleščine. To je res lep kompliment. Tega na predmetni stopnji učitelj ne doživi. V odnosu z najstniki prihaja do več konfliktov in število učencev, ki so nas prej občudovali, drastično pade. Ti učenci so v fazi, ko niso več otroci, niso pa še odrasli. Sami s sabo imajo velike težave, pozno hodijo spat, veliko časa preživijo za ekrani, manj se gibljejo, v šoli so utrujeni. Vzdihujejo, se pritožujejo, zavijajo z očmi ob vsaki nalogi, ki jo morajo opraviti. Nekoliko lažje je shajati s tipično predmetno didaktiko v četrtem in petem razredu, ob pogoju, da v pouk vnašamo pesmi, gibanje, igro. Razvojno gledano so otroci še vedno zelo drugačni od starejših učencev. Medtem ko v prvem triletju večinoma sedeča oblika pouka ne funkcionira, pa so učenci

četrtega in petega razreda pri dejavnostih že zmožni sedeti dlje časa od svojih mlajših vrstnikov.

Na pouk se mora učitelj temeljito pripraviti, saj lahko napačen didaktični pristop negativno vpliva na uspešnost učenja. Kateri je najboljši pristop? Odgovor ni enoznačen, zlasti pa je pomembna osredotočenost na potrebe učenca, menjavanje pristopov, skrb za zanimiv pouk in dobre motivacijske spretnosti. Zelo dobro so sprejete ure, pri katerih učencem ni potrebno ves čas sedeti in ko se dejavnosti izmenjujejo. Delo prilagodim različnim učnim stilom, da so dejavnosti multisenzorne. Učenci radi strižejo, lepijo, barvajo, rišejo, delajo v parih in skupinah, igrajo igre, poslušajo zgodbe, gledajo posnetke, pojejo, se gibajo, rešujejo križanke, iščejo besede v mrežah, se zabavajo, smejiijo itd. Kadar uspem učenca sprostiti in nasmejati, vem, da sem na dobri poti.

LITERATURA:

Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole. Pridobljeno s: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV10943>

Predmetnik programa za zgodnje izpopolnjevanje angleščine. (2019) Pridobljeno s: [https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CNIU/Zborniki/PI-ZPA -
Predstavitveni zbornik.pdf](https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CNIU/Zborniki/PI-ZPA-_Predstavitveni_zbornik.pdf)

Učni načrt. Program osnovna šola. Angleščina. (2016). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni UN/U
N_anglescina.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/U_N_anglescina.pdf)

Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. (2012). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni UN/Tu
ji jezij v prvem VI obdobju.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/Tuji_jeziki_v_prvem_VI_obdobju.pdf)

Zgodovina Pedagoške fakultete. Pridobljeno s: <https://www.pef.uni-lj.si/zgodovina.html>



Stojić Asja

Osnovna šola Vide Pregarc, Ljubljana

asjapikica@gmail.com

IZVLEČEK

V svojem članku sem želela prikazati izkušnje poučevanja predmetne učiteljice na razredni stopnji. Učitelji predmetnega pouka so večkrat mnenja, da je poučevanje na razredni stopnji dosti lažje od poučevanja na predmetni stopnji. Moje izkušnje so, da je poučevanje na razredni stopnji drugačno, ubrati moraš drugačne pristope, da zadovoljiš »publiko« otrok, ki jo imaš pred sabo. Kmalu sem ugotovila, da mlajši otroci nimajo takšne pozornosti kot starejši učenci in da potrebujejo veliko pogovora o stvareh, ki se ne nanašajo neposredno samo na učno snov. Prikazati želim nekaj primerov tandemskega in skupinskega pouka predmetnega učitelja na razredni stopnji.

Ključne besede: *izkušnje predmetnega učitelja na razredni stopnji, družba, skupinsko in tandemsko delo.*

Sem profesorica sociologije in geografije. Še preden sem diplomirala, sem se zavedala, da iskanje službe v moji stroki ne bo najlažje opravilo, zato sem se vpisala na poklicni tečaj iz predšolske vzgoje oziroma prekvalifikacijo in jo uspešno zaključila. Zgodilo se je, da sem se zaposlila v vrtcu, kjer sem pridobila številne, zame življenjske izkušnje, tako pozitivne kot negativne. Mislim, da je bilo delo v vrtcu zelo dobro izhodišče za nadaljnje delo v vzgoji in izobraževanju, saj sem v praksi delala z otroki vseh starostnih skupin.

Kasneje sem svojo karierno pot nadaljevala v šoli kot spremljevalka otroka s cerebralno paralizo, kot učiteljica geografije, nato pa še kot učiteljica v oddelku podaljšanega bivanja. Po nekaj letih mi je končno uspelo dobiti stalno delovno mesto učiteljice geografije. Vseh delovnih izkušenj ne bi zamenjala za nič na svetu, kajti s tem rasteš kot osebnost, postaneš pa tudi bolj prilagodljiv, strpen in razgledan..

Na začetku šolskega leta sem izvedela, da bom zaradi lažje organizacije oziroma razporeditve ur na šoli, eno šolsko leto poučevala tudi družbo v 4. razredu. Nikoli me ni bilo strah spreminjati delovnih mest, kolektivov in kraja bivanja, tako da sem se veselila tudi tega izziva, saj na razredni stopnji, z izjemo nadomeščanj, še nisem učila. Zelo kmalu sem ugotovila, da bo moral biti moj način poučevanja v 4. razredu nekoliko drugačen od tistega, ki ga poznam s predmetne stopnje. Zelo hitro sem začela premišljevati o delu z učenci na razredni stopnji in postajala sem vedno bolj domiselna. Po izkušnjah z razredne stopnje lahko rečem, da poučevanje ni samo znanost, ampak je tudi umetnost. Kot verjetno vsak učitelj začetnik, sem se tudi sama začela ukvarjati s tem, kako vzdrževati disciplino v razredu, kako motivirati učence, kako se prilagajati

razlikam med učenci in kako vrednotiti njihovo delo. Največji izziv sta mi predstavljala dva otroka z diagnozo ADHD. Opazila sem, da je v mestni šoli dosti težje vzdrževati disciplino. M. Pšunder (2004) je zapisala, da je zelo pomembno to, da učitelj deluje preventivno, kar pomeni, da stori vse, kar je v njegovi moči, da ne pride do morebitnih problemov. Pri tem je pomembno, da je natančen, dosleden, da vse učence obravnava enako – objektivno. V razredu mora zagotoviti pozitivno, sproščeno in prijetno razredno klimo, ki omogoča doseg zastavljenih ciljev. Moje mnenje je, da si učitelj v razredu pridobi avtoriteto z doslednim izvajanjem pravil, ki si jih v začetku zada skupaj z učenci, s svojo karizmo in pri mlajših učencih tudi s tem, da jim da občutek, da jih zares posluša.

Najbolj so me zanimale razlike v čustvenem in socialnem razvoju med učenci na razredni in predmetni stopnji, saj se mi je zdelo, da jih bom s tem znanjem najlažje pridobila in bo pouk tako potekal nemoteno. Večkrat se mi je zdelo zelo smešno, da so se želeli otroci z razredne stopnje, preden som vstopili v moj razred, pogovarjati čisto vsakdanje stvari, ki niso v povezavi z učno snovjo, zato sem se odločila, da ima na začetku šolske ure vsak učenec možnost povedati tisto, kar želi in tako sem imela med urami družbe dosti manj problemov z disciplino pri otrocih, ki imajo čustveno-vedenjske težave ali pa pri otrocih, ki malo več klepetajo. Sem mnenja, da so imele moje generacije premalo možnosti za izražanje svojih misli pred učiteljem, zato želim, da je v mojem razredu drugače. Zelo hitro sem opazila, da otroci med poukom niso vajeni dvosmerne komunikacije, zato sem začela to počasi spreminjati in tudi učenci so se kar hitro navadili na to, da niso zgolj pasivni udeleženci pouka, ki tiho poslušajo in pišejo ob moji razlagi. Pri pouku na predmetni stopnji učencem ne narekujem učne snovi, ker se mi zdi, da je to izguba časa. Moji učni zapisi so kratki in zapisani v programu PowerPoint. Zdi se mi bolje, da čas namenimo bolj konstruktivnim pogovorom, debatam itd. Mislim, da smo tako tudi učinkovitejši in hitrejši. Učenci v 4. razredu so se hitro navadili na moj sistem dela, čeprav je bilo na začetku šolskega leta veliko začudenja in vprašanj, sama pa sem se morala navaditi na to, da govorim malo počasneje, da učenci na razredni stopnji pišejo počasneje kot učenci na predmetni stopnji in tudi na to, da se bom morala malo več ukvarjati s težavami, ki se zdijo nam odraslim včasih smešne, njim pa dejansko predstavljajo problem.

Sem mnenja, da so otroci na predmetni stopnji bolj sposobni nadzirati neprimerne čustvene odzive. S fantom z diagnozo ADHD sva se dogovorila, da bom po vsakem neprimernem vedenju poklicala njegovega očeta, ki zanj predstavlja avtoriteto, za drugega dečka s to diagnozo pa mamo. Nekako smo shajali skozi šolsko leto, pa tudi jaz sem se navadila na to, da ima eden izmed teh dveh fantov konstanto razmetane stvari okoli svoje mize, ki pa jih je moral ob mojem odhodu iz razreda tudi pospraviti. Takšen je bil najin dogovor. Otroke na razredni stopnji je potrebno večkrat učiti različnih aktivnih načinov reševanja konfliktov in tega, da ne pridejo za vsako situacijo k učiteljici. Zavedam se, da nisem samo oseba, ki jih bo učila učno snov, predpisano z učnim načrtom, ampak pomembno vplivam na to, da bodo znali tudi v času odrasčanja in odraslosti sami reševati konflikte s svojimi sošolci in osebami, ki jih bodo obkrožale tekom njihovega življenja. Učenci na predmetni stopnji medsebojne spore največkrat rešijo kar sami in kot učitelj niti ne veš, da so spori kadar koli obstajali.

Učence na razredni stopnji je potrebno tudi večkrat opozoriti na to, da počakajo, ko govorim z drugim učencem. Včasih imam občutek, da sploh ne vidijo, da se pogovarjam z drugo osebo. Prav tako jim veliko pomenijo dosežki na področju šole, ki je v tem obdobju v ospredju. Zaradi kulturnih vrednot so se otroci vedno bolj pripravljeni zadovoljiti v takšnih dejavnostih, ki prvotno niso prijetne. Tekom razvoja tako spoznavajo, da vse želje niso dosegljive takoj, vendar je za njih potrebno vložiti kar nekaj časa in naporov (Smrtnik Vitulić, 2007).

Učenci na razredni stopnji so začeli izražati željo po delu v skupinah. Najprej sem bila malo skeptična, ker imaš kot učitelj s takšnim delom veliko dela, nakar sem ugotovila, da so v tem razredu učenci vajeni takšnega načina dela in da jih je učiteljica v 3. razredu na to zelo dobro pripravila. Tudi pri razvrščanju otrok v skupine ni bilo težav. Učenci so se kar sami razporedili v enako velike skupine in ob tem ni prihajalo do sporov. Bila sem navdušena, ker imam pri razvrščanju otrok v skupine za skupinsko delo pri učencih na predmetni stopnji več težav. Pri didaktiki geografije smo vedno poudarjali pomen skupinskega dela. Poljak (1991, str. 160) ugotavlja, da takšna oblika dela pri pouku psihološko odgovarja učencem v razvojnem obdobju, saj je oblikovanje skupin doma in v prostem času posledica skupnih aktivnosti. Skupne aktivnosti, kot pravi, bodo učenci imeli tudi na različnih drugih področjih, predvsem v obliki ekipnega, timskega dela. Kubale (2001, str. 43) navaja, da je s skupinskim delom omogočena hitra povratna informacija o učnem uspehu, k boljšemu uspehu pa pripomore tudi tekmovanje, ki nastopa med skupinami.

S skupinskim delom sem želela doseči čim večjo aktivnost vsakega učenca, zato sem jim prvič skupinsko delo organizirala pri vsebinskem sklopu iz učnega načrta o ljudeh v družbi. Učencem sem pripravila dolg časovni trak in datumski seznam praznikov na enem listu ter opis praznika na drugem seznamu v okvirčkih, ki so jih nato izrezovali in postavljali v pravilno zaporedje. Dejavnost nam je vzela precej časa, a je bila dobra priprava na preverjanje znanja.

V 3. razredu so učenci v okviru tematskega sklopa o prostoru obravnavali tudi celine in oceane. Vem, da so se učenci že srečali z globusom in zemljevidom, a sem hotela preveriti, kakšna je njihova realna predstava o legi celin in oceanov na Zemlji. Iz svoje učilnice sem prinesla stenski zemljevid sveta in globus. Nisem pričakovala, da se bodo otroci toliko ukvarjali s stenskim zemljevidom. Najbolj so bili navdušeni fantje, zato sem jim pustila kar nekaj časa, da so raziskovali, brali imena krajev in držav. Naloga, ki je sledila, je spet vključevala precej njihove samostojne aktivnosti. Vsak izmed njih je na listu papirja dobil skopirane oblike kontinentov, v okvirčkih pa imena kontinentov in oceanov. S pomočjo zemljevida, globusa ali karte v atlasu so morali pravilno izrezati in zalepiti kontinent na podlago barvnega papirja. Naloga je bila precej težka. Ko so otroci postavili kontinente in imena oceanov na podlago, sem šla do vsakega izmed njih in jim popravila postavitev, če le-ta ni bila pravilna.

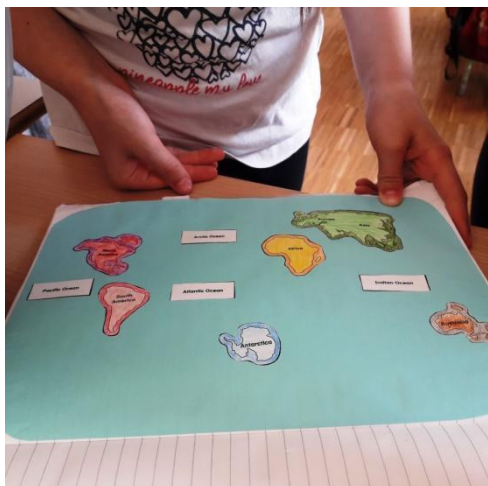
LITERATURA:

Kubale, V. (2001). *Skupinska učna oblika*. Maribor: Samozaložba v sodelovanju z založbo PIKO'S PRINTSHOP.

Poljak, V. (1991). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Pšunder, M. (2004). *Disciplina v sodobni šoli*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Smrtnik Vitulić, H. (2007). *Čustva in razvoj čustev*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.



Slika 1: Izrezovanje kontinentov in
in njihova pravilna postavitev na
zemljevid sveta (lastni vir)



Slika 2: Delo z zemljevidom (lastni vir)

SPodbUJANJE ODGOVORNOSTI

- | | |
|-----|--|
| 188 | ALI LAHKO V RAP-U RAZVIJAMO SAMOSTOJNOST IN
ODGOVORNOST UČENCEV?
Bergoč Špela |
| 192 | SAGA O DOMAČI NA(D)LOGI
Frigelj Jožica |
| 197 | OD KRITIČNEGA MIŠLJENJA DO ODGOVORNOSTI
Jakše Vanja |
| 201 | PEDAGOŠKI TRIKOTNIK
Juršnik Alenka, Velički Ana |
| 203 | KO UČENCI VEDO, KDAJ ZNAJO IN IZKAŽEJO SVOJE ZNANJE NA
DRUGAČEN NAČIN
Markun Puhon Nives |
| 208 | RAZRED KOT SKUPINA, RAZRED KOT SKUPNOST
Stepančič Sonja |



Bergoč Špela

Zavod RS za šolstvo, Ljubljana

Spela.bergoc@zrss.si

IZVLEČEK

Razširjeni program osnovne šole je komplementarni del obveznega programa, ki smiselno dopolnjuje obvezni program in prispeva h kakovostnemu preživljanju prostega časa učencev in učenk.

Temeljni namen razširjenega programa, kot ga opredeljuje kurikularni dokument razširjenega programa je: »vsem učencem in učenkam omogočiti zdrav in celosten osebnostni razvoj, ki sledi njihovim individualnim zmožnostim, interesom, talentom in potrebam, ob smiselnem upoštevanju individualnih aspiracij in pričakovanj« (Logaj idr., 2018, str. 6).

Triletni poskus »uvajanje tujega jezika v obveznem programu in preizkušanje koncepta razširjenega programa v osnovni šoli« je zaključil prvo šolsko leto in v praksi so že vidni prvi koraki k uresničevanju načel in doseganju zastavljenih ciljev. Veliki premiki so vidni predvsem pri razvijanju vrednot, kot so znanje, učenje, medsebojno sodelovanje, dejavno državljanstvo, kultura, zdravje, gibanje in igra, in so temeljni gradniki razširjenega programa.

Učitelji na šolah v poskusu načrtujejo dejavnosti, ki se med seboj vsebinsko prepletajo, omogočajo heterogenost in razvijanje veščin 21. stoletja. Učencem ponujajo smiselno in kakovostno nadgradnjo obveznega programa v spodbudnem, inkluzivnem, ustvarjalnem in varnem učnem okolju. Učenci imajo priložnost za igro, druženje, učenje, sprostitve in počitek, pri čemer razvijajo svoj individualni potencial in socialne spretnosti (povezovanje, komunikacija, sodelovanje, timsko delo).

Primerov dobre prakse je že veliko in vsak od njih dokazuje, da so spremembe v načinu dela potrebne in dobrodošle. Učenci radi ostajajo v šolskem okolju tudi po obveznem programu, saj počnejo tisto, kar jih zanima in kar imajo radi.

Ključne besede: *razširjeni program, veščine, odgovornost.*

»Šola nikoli ni le prostor za učenje... Šola učencu omogoči dovolj izbranih izkušenj, da bo iz nje stopil ves opolnomočen, ustvarjalen, z vedenjem o tem, kaj zmore in česa ne. In z zaupanjem v ljudi. Izkušnje o sebi učenec ne zajema samo iz učenja, to je jasno! Če hoče ali noče, šola vzgaja in uči o življenju« (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 35).

Program osnovnošolskega izobraževanja v slovenskem šolskem prostoru obsega obvezni program in razširjeni program (ZOsn, 14. člen). Obvezni program obsega obvezne predmete, izbirne predmete in ure oddelčne skupnosti (ZOsn, 15. člen). Razširjeni program obsega podaljšano bivanje, jutranje varstvo, dodatni pouk, dopolnilni pouk, interesne dejavnosti in

pouk neobveznih izbirnih predmetov. V razširjeni program se učenci vključujejo prostovoljno (ZOsn, 20. člen).

Podaljšanega bivanja (v nadaljevanju PB) ne smemo razumeti kot nadaljevanje pouka po pouku ali ga ločiti od pouka – pouk in podaljšano bivanje moramo obravnavati kot celoto ter začititi njuno medsebojno povezanost in odvisnost (Kos Knez, 2002).

Koncept dela PB se je skozi leta spreminjal in prilagajal spremembam v obveznem programu (9-letna OŠ) in potrebam učencev. V času razširjenega programa so prihajale in odhajale različne dejavnosti s katerimi smo poskušali zagotoviti optimalen razvoj vsemu posamezniku in smiselno uvajati potrebne spremembe (DSP, neobvezni izbirni predmeti, uvajanje tujega jezika, fakultativni pouk ...). Dosedanja organizacija in izvedba razširjenega programa, opredeljena z Zakonom o osnovni šoli, se srečuje z različnimi koncepti in ne odraža koherentne povezanosti razširjenega in obveznega programa, kar je nujno za učinkovito doseganje ciljev osnovnošolskega izobraževanja. Zato je v nekem trenutku nastala potreba po razmisleku, kako lahko vse programe in dejavnosti razširjenega programa združimo in smiselno povežemo v celoto. Na podlagi pregleda konceptov nekaterih evropskih držav, sodobnih teoretičnih spoznanj na področju vzgoje in izobraževanja ter stanja na izvedbeni ravni, je nastal enotni dokument razširjenega programa, ki skladno z zakonskimi in podzakonskimi akti ter skladno s teoretičnimi izhodišči ureja vse elemente razširjenega programa.

Z novim kurikularnim dokumentom so vsebine in dejavnosti razširjenega programa osnovne šole povezane v celoto in nadgrajene s cilji, načeli in izhodišči, temelječimi na sodobnih kognitivnih teorijah, teorijah učenja, ustvarjalnosti itd., ter tudi z izhodišči strateških dokumentov ter raziskav o učinkovitosti učenja in poučevanja.

»Osnovni namen razširjenega programa je omogočiti vsakemu učencu osebni razvoj, usklajen z njegovimi pričakovanji, zmožnostmi, interesi, talenti in potrebami. Načela razširjenega programa osnovne šole izhajajo iz splošnih načel vzgoje in izobraževanja in predstavljajo temeljno usmeritev za strokovno vzgojno-izobraževalno delo na področju razširjenega programa. Poleg splošnih načel vzgoje in izobraževanja strokovno delo na področju razširjenega programa usmerjajo tudi specifična pedagoška načela. Načela razširjenega programa postavljajo učenca v ospredje učnega procesa« (Logaj idr., 2019, str. 8).

Specifična pedagoška načela so:

- načelo odprtosti, fleksibilnosti in izbirnosti razširjenega programa;
- načelo avtonomije in odgovornosti;
- načelo povezovanja, sodelovanja in timskega dela;
- načelo enakih možnosti ter upoštevanja potreb in interesov učencev;
- načelo formativnega spremljanja in spodbujanja samoregulacije;

- načelo spodbujanja ustvarjalnosti in inovativnosti;
- načelo stalnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja.

Izhodiščno vprašanje za uvajanje sprememb je bilo: V kolikšni meri lahko razširjeni program prispeva k razvoju ključnih veščin za življenje v 21. stoletju ter pripravlja učence na samostojno učenje in življenje? Z veščinami 21. stoletja se ukvarjamo že vsaj dobro desetletje, ugotavljamo kaj se je res spremenilo in kaj moramo v pristopih učenja in poučevanja spremeniti, da bodo učenci opremljeni za življenje. Vedno znova se poraja vprašanje - se je res kaj spremenilo in predvsem, kaj je tisto, kar se je spremenilo in zahteva drugačne pristope? Nekatere stvari so seveda na dlani: šola danes ni več edino okolje, kako in kje do znanja in spretnosti. Gotovo v okvir sprememb spada skoraj neomejen dostop do podatkov, razvoj informacijske tehnologije in sodobni načini komuniciranja, če izpostavimo samo najočitnejše. Gre za znanje in spretnosti sodobnega časa, ki jih narekujeta razvoj tehnologije in potrebe ljudi. Tehnologija vse bolj prevzema vlogo človeka na vseh področjih, zato je tako zelo pomembno, da učitelji v šolah poznajo, razumejo in uporabljajo sodobne oblike in metode poučevanja, s katerimi pri učencih razvijajo veščine, ki jih računalniki in stroji še ne zmorejo: kritično mišljenje, komunikacijske spretnosti, sodelovanje, ustvarjalnost itd. Ob tem mora biti ob poudarjanju in zagotavljanju dostopnosti izobraževanja in enakih možnosti vsem pomembno, da postane kakovosten pedagoški proces standard, ki se mu skušamo tudi sistemsko kar najbolj približati.

»Razvoj veščin predpostavlja večina osnovnošolskih predmetov. Učitelji/-ce v razširjenem programu pa razvoj le-teh v premišljeno načrtovanih dejavnostih načrtno intenzivirajo, razširijo in poglobijo. Na temelju pregleda različnih modelov interdisciplinarnih veščin je - za namene načrtovanja in poučevanja v razširjenem programu - oblikovan model, ki obsega: učinkovito in kritično mišljenje (višji kognitivni procesi, argumentiranje, raziskovanje, reševanje problemov in odločanje, uporaba virov), sodelovanje in komuniciranje. ustvarjalnost, digitalne veščine ter samoregulacija« (Logaj idr., 2019, str. 31). Na podlagi zastavljenih ciljev, načel in veščin želimo otroke spodbujati točno k temu – razvijanju individualnih potencialov in opolnomočenje za življenje.

Vsebine razširjenega programa razvrščamo v 3 področja:

- gibanje in zdravje za dobro psihično in fizično počutje;
- kultura in tradicija;
- vsebine iz življenja in dela osnovne šole.

Za kaj nam torej gre v razširjenem programu? Da povežemo obvezni in razširjeni programa tako, da lahko učenci razširjajo in poglobljajo znanja in/ali zmanjšujejo vrzeli, ki nastajajo pri obveznem programu. Da spodbujamo svobodno izbiro in odločanje, samouravnavanje in prevzemanje odgovornosti za lastno učenje, da razvijamo prečne veščine in omogočamo vsakemu otroku vsaj eno uro načrtnega in sistematičnega gibanja na dan. Tudi evalvacija projekta Zdrav življenjski slog potrjuje, da otroci za zdrav in celostni razvoj to potrebujejo.

»Zdravo prehranjevanje in redna telesna dejavnost sta med ključnimi dejavniki varovanja in krepitve zdravja, ki prispevata k boljšemu zdravju in večji kakovosti življenja« (Rezolucija o nacionalnem programu o prehrani in telesni dejavnosti za zdravje, 2015, str. 1).

Na nekaterih šolah so poskus sprejeli kot izziv in stopajo iz utečene prakse, preizkušajo drugačne načine in strategije dela. Učencem omogočajo varno in spodbudno učno okolje, izbirnost in prehajanje glede na potrebe, želje in interese. Razumejo, da je to prosti čas otroka, v katerem je priložnost, da otrokovo življenje obogatimo.

Učenci v naboru dejavnosti izbirajo tiste, ki dopolnjujejo in nadgrajujejo njihovo znanje na področjih, ki jih zanimajo. Heterogene skupine omogočajo sodelovalno učenje, timsko delo in razvoj komunikacijskih spretnosti z različno starimi učenci. Ti si ob pomoči učitelja in staršev zastavljajo individualne cilje in načrtujejo strategije dela, da jih bodo dosegli (način in zahtevnost je seveda odvisna od starostne stopnje otrok – skice, kratkoročni, dolgoročni cilji). Ob ustrezni in sprotni povratni informaciji učitelja ali sošolca, učenci vedo kje so, kaj že znajo in kaj bi še želeli. Zavedanje in odgovorno ravnanje je le logična posledica pristopa, ki temelji na lastni želji, izbirnosti, interesu in nenehni samoregulaciji.

Želimo si torej šolo, »ki uči učenca, da znanje spoštuje, ker je smiselno, da ga razume, ker je v njem udeležen. Ker zares napreduje, ker dobiva izkušnjo kompetentnosti, se uči delati in je uspešen.« Je lahko razširjeni program prostor za soustvarjanje, »kjer bi bil učitelj spoštljiv in odgovoren zaveznik, učenec pa ekspert iz izkušenj, sogovornik, partner, sodelavec?« (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 12, 15).

191

LITERATURA:

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kos Knez, S. (2002). *Vzgojno-izobraževalno delo v podaljšanem bivanju v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Logaj, V., Potočnik, N., Krapše, T., Nolimal, F., Rupnik Vec, T., Bergoč, Š.,... Malešević, T. (2018). *Razširjeni program osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Rezolucija o nacionalnem programu o prehrani in telesni dejavnosti za zdravje 2015-2025. Uradni list RS, št. 58/2015 (3. 8. 2015). Pridobljeno 2. 7. 2019 s: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO101>

Zakon o osnovni šoli. Uradni list RS, št. 81/06. Pridobljeno 2. 7. 2019 s: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>



Frigelj Jožica

OŠ Ketteja in Murna, Ljubljana

jozicafrigelj@gmail.com

IZVLEČEK

Domače naloge dokazano pozitivno vplivajo na učne dosežke učencev, a je splošna klima v družbi izrazito naperjena proti domačemu delu učencev. Zato je še bolj pomembno, da učitelji usmerjamo pozornost ne toliko v naprej do podrobnosti načrtovano obravnavo snovi, v uresničevanje učnega načrta in zbiranje ocen, temveč v smiselno prilagajanje pouka učenčevemu predznanju, v neprestano spremljanje učinkov svojega dela in s pomočjo uvajanja raznolikih metod v spodbujanje učencev k zavzetemu, dejavnemu in poglobljenemu učenju (Marentič Požarnik, 2013).

Intuitivni občutki in v praksi pridobljena védenja učiteljev pa niso dovolj, če niso osmišljena. Šele vpogled vase omogoča spreminjanje in izboljševanje, le sistematično zbrani, analizirani, kritično ovrednoteni dokazi štejejo.

Raziskovalni problem – kako učenec osmisлити domače naloge – je vodil v dva cilja: s pomočjo analize refleksij uvesti spremembe za povečanje števila učencev, ki domače naloge delajo in jim hkrati ozavešiti vpliv na njihov napredek v znanju. V procesu presojanja in spremljanja napredka pa je pomembno, da so učenci v tem procesu soudeleženi. Ob kvalitativni analizi refleksij domačih nalog učencev triletnega longitudinalnega spremljanja sem uvedla izboljšave na področju izvedbe in odnosa učencev do domačih nalog. S tehniko parafraziranja in parafraziranja z združevanjem sem ugotovitve tako glede količine kot glede načina izvedbe domače naloge usmerila v izboljševanje lastne prakse in v prilagoditve zdajšnjemu načinu življenja.

Ključne besede: *domača naloga, refleksija, individualizacija/personalizacija, soustvarjanje.*

Raziskovanje, zavestno ali pa tudi ne, je del učiteljevega vsakdanjika. Včasih lahko to imenujemo le poskus iskanja učinkovitejših pristopov, včasih preizkušanje drugačnih možnosti, velikokrat pa je to »pravo« raziskovanje z raziskovalnim vprašanjem, študijem literature, zbiranjem in analizo rezultatov, s sklepnimi ugotovitvami in – kar je najpomembnejše – z izboljšavami lastne prakse. Včasih pa ... včasih pa učitelji preprosto vemo, da nekaj deluje, a mogoče le način izvedbe ni najbolj učinkovit. In neuspehi ali neučinkovitost nas prisilijo v razmišljanje, da so potrebne korenite spremembe.

Tako je tudi z domačimi nalogami, ki so uradno del preverjanja znanja in kot take za učence neobvezne. Učenec lahko domačo nalogo naredi ali pa tudi ne. Odvisno je od otroka samega, od iznajdljivosti učitelja in od volje staršev. Na marsikateri šoli so opravljanje domačih nalog vključili v vzgojne načrte in jih tako posredno opredelili za obvezne. A dejstvo je, da je večini

učencev kaj malo mar za naloge, še bolj vseeno pa je veliko staršem, ki celo množično podpisujejo peticije za ukinitvev nalog. »Domače naloge nam uničujejo družinsko življenje.« je slišati iz mnogih ust.

Uradno so torej naloge del preverjanja znanja učencev, pedagoško vrednost pa imajo v pomembni fazi učno-vzgojnega procesa, ki ji rečemo ponavljanje in utrjevanje. Namen domače naloge pa je vsestranski: od utrjevanja do preverjanja znanja, od raziskovanja do razvijanja ustvarjalnosti, lahko pa služi kot priprava na obravnavo nove ali zgolj poglobljanje obravnavane snovi. Že J. A. Komensky (1995) je trdil, da si bodo učenci snov igranje zapomnili, če jo bodo zvečer ali jutraj znova prebrali. Tudi M. Kramar (2003) v funkciji ponavljanja in utrjevanja poudari pomen domačih nalog. V. Ščuka (2007) pa opozarja, da se enkrat slišane, enkrat prebrane in enkrat preverjene učne vsebine s kratkoročnega spomina izbrišejo že po nekaj urah. Tudi zato je »kampanjsko« učenje bistveno bolj obremenilno in zamudno kot sprotno. In – četudi bi nas zanimal učinek domačih nalog le na učne dosežke učencev, potem je nedvomno potrebno omeniti res obsežno raziskavo, v kateri je J. Hattie analiziral ugotovitve 50000 strokovnih člankov in 52000 raziskav, v katerih je sodelovalo 240 milijonov učencev in »izmeril« srednji vpliv domačih nalog na učne dosežke učencev na razredni stopnji in malo višjega na predmetni (Marentič Požarnik, 2013), pri čemer pa ima sprotna povratna informacija enega najmočnejših vplivov (prav tam), da o sprotnem učenju in razvoju delovnih navad niti ne govorim.

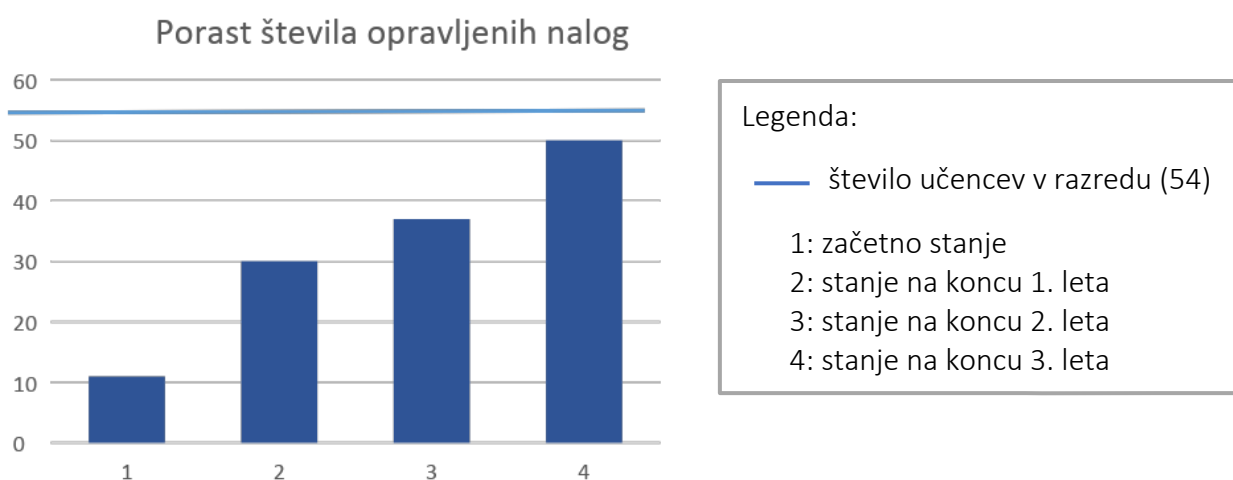
Razlogov za ohranjanje domače naloge je torej več kot dovolj, a učitelji včasih kar preveč vztrajamo v kakšni formalnosti in niti pomislimo ne, da bi bilo mogoče dobro spremeniti že desetletja enak, privzet način delovanja: enaka domača naloga za vse učence oddelka ali celo razreda enostavno ne deluje več. In potem se čudimo, da večina otrok domačih nalog ne dela, se jezimo zaradi njihovih praznih izgovorov (pozabil sem, nisem imel časa, sem imel trening ...) in se nasmihamo ob misli, da bodo slej ko prej le izkusili, da je opravljena naloga za njihovo dobro. Inovativnost in strokovnost učitelja pa se kaže tudi v izboru vrste domačih nalog, ki morajo biti – v današnjem času pa še toliko bolj – privlačne, ustvarjalne, zanimive. Ko sem prvo leto raziskovanja pozornost namenila domačim nalogam, je bilo skoraj 80 % učencev večinoma brez naloge. Evidentno je bilo, da je potrebno nekaj korenito spremeniti: ali domače naloge preprosto opustiti ali pa poiskati načine, ki bodo prinesli boljše rezultate. Vse premalokrat v tem kontekstu uporabimo res učinkovit način: učence je potrebno aktivno in sodelovalno vplesti v učni proces. Biti morajo soustvarjalci. Tudi v fazi načrtovanja. V pomoč pri takem načrtovanju pa lahko služi refleksija učencev, ki je (tudi) tokrat v začetni anonimni fazi izluščila glavni problem: problem smiselnosti domačih nalog, ki so dolgočasne in nezanimive. Še posebej mlajšim učencem je potrebno ponuditi smisel tukaj in zdaj, dolgoročna izgradnja znanja zanje pač ni učinkovita motivacija. In tako sem k domačim nalogam vpeljala še obvezno pisno refleksijo, ki so jo učenci v začetku lahko oddajali anonimno. Kasneje niso bile več anonimne, kar je zagotavljalo še večjo individualiziranost, domače naloge so postopoma postajale personalizirane.

Z refleksijo se učenci naučijo pogledati na svoje učenje z drugega zornega kota in takšno metakognitivno mišljenje ima najpogostejšo obliko »notranjega pogovora«. Tako razvijejo metakognitivne strategije, in čeprav se je še do nedavnega predvidevalo, da jih učenci razvijejo kar sami, danes vemo, da jih je potrebno poučevati. Dolgoročni cilj takšnega poučevanja je doseči ponotranjenje metakognitivnih strategij oz. razvijanje proaktivnega in samoregulativnega odnosa do učenja (Sentočnik, 2005). Raziskave so potrdile (Bransford et al., 2000), da uporaba metakognitivnih strategij poveča stopnjo transfera usvojenega znanja na nove problemske situacije.

Refleksivni cikel (Johnson et al., 2006) poteka v neskončni zanki petih faz: izberi (artefakt, dokaz) – opiši (okoliščine: kdo, kaj, kje, kdaj) – analiziraj (zakaj si ga naredil, kam sodi, ali je smiselno) – oceni (ali je učinkovit, kakšen vpliv ima) – preoblikuj (kaj lahko spremeniš, da ga izboljšaš, kaj si se naučil). Za učence sem izbrala refleksijo vsebine (*what* oz. kaj), ki zajema pregled vsebine ali opis problema, refleksijo procesa (*how* oz. kako), ki vplete preizkus strategij reševanja problemov, ki so bile uporabljene in refleksijo predpostavk (*why* oz. zakaj), ki vodi učenca v transformacijo pomembnih predpostavk (Mezirow, 1990).

Primer refleksije v prvem letu: *»Pri domači nalogi sem delala sama. Ni bila težka. Nihče mi ni pomagal, ker sem vse znala. Naučila se nisem nič novega. Naloga je bila dolgočasna.«*

Učenci so v začetku refleksije pisali ob pomoči usmerjevalnih vprašanj, saj je njihovo besedišče še skromno in težko ubesedijo svoja razmišljanja. Po parafraziranju in parafraziranju z združevanjem zbranih refleksij sem dobila potrebne informacije oz. odgovore in usmeritve za načrtovanje izboljšav. V triletnem longitudinalnem raziskovanju in sprotne vnašanju izboljšav v prakso na podlagi ugotovitev refleksij, se je stanje popolnoma spremenilo: iz začetnih 20 % opravljenih nalog je odstotek narasel na kar 92 %, kar je prikazano v grafu.



Slika 1: Porast števila opravljenih nalog

Personalizirane domače naloge so postale časovno prilagodljive, veliko nalog so naredili v paru ali v skupini, naraščala pa je tudi kakovost opravljenega dela ter uporaba pripomočkov. V

prvem letu spremljanja si je večina otrok pri delu pomagala s starši ali z učiteljem, naslednje leto je najpogosteje uporabljen pripomoček učbenik, v zadnjem letu spremljave pa prednjači splet (prevajalnik) oz. slovar (opazen proces razvijanja samostojnosti).

Primer refleksije na koncu spremljanega obdobja: »Pri domači nalogi mi je bilo všeč, ker sem naredila svoj strip. Tudi besedilo sem sestavila brez večjih težav. Besedilo vedno napišem na en brez vezen list, da lahko popravim napake. Želela sem, da bi mi brat pomagal, a je imel trening, zato sem zapis preverila še s pomočjo učbenika in prevajalnika. Zdaj sem pa res ponosna, ker sem vse naredila čisto samostojno. Z izdelkom sem zelo zadovoljna, zadovoljna pa sem tudi s svojim znanjem.«

V začetku so domačo nalogo pač naredili, kasneje so zaradi njim pomembnega smisla (razstava, snemanje, razredna knjižnica) isto nalogo naredili celo večkrat in jo tako izboljšali kvalitativno in kvantitativno. Učenci so postopoma uzavestili lastno odgovornost za svoj uspeh oz. znanje. Večina učencev je v refleksijah uporabljala t.i. pozitivne besede (všeč, zadovoljstvo, dobro, ponos ...), le nekaj učencev bolj negativne (nerodno, sram, ne znam ...).

Vpliv na učne dosežke učencev pa je bil spremljan le posredno, z vsakoletnimi rezultati nacionalnega preverjanja znanja, ki so bili vedno krepko nad republiškim povprečjem.

Pomen domače naloge se je skozi desetletja zelo spremenil. Domače naloge se ne da z namenom, da bi učenci izpolnili učiteljeva navodila. Niti nimajo le vzgojne funkcije, t.j. razvijanje delovnih navad. Ni jih smiselno nalagati le zato, da učenci doma nekaj delajo, učinka pa ni, niti jim ni v pomoč pri nadaljnjem usvajanju znanja (Hartman, 2015). Še najmanj pa se nalaga učencem naloge, ki jih sami (še) niso zmožni opraviti in je zato soudeležba staršev nujna.

V konkretni raziskavi in praksi sem prišla do zaključka, da je lahko uspešna metoda tista, ki učence aktivno vplete tudi v načrtovanje učnega procesa, ko sodelujejo kot soustvarjalci in ne doživljajo vsega le kot nekaj, kar nekdo z njimi dela. Otroci se, namreč, radi učijo, radi imajo izzive in radi ustvarjajo razločne izdelke, če je le način izbran smiselno, če jim je delo zanimivo in/ali zabavno. Dolgoročno pa takšne metode vplivajo na razvoj spretnosti vseživljenjskega učenja, brez katere pa večje perspektive v življenju tako ali tako nimajo.

LITERATURA:

Bransford, J.D., Brown, A.L., Cocking, R.R. (2000). *How people learn. Brain, mind, experience and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Hartman, T. (2015). *Pomen domačih nalog za učenca*. Maribor: Filozofska fakulteta.

Johnson, R.S., Mims-Cox, J.S., Doyle-Nicholls, A.R. (2006). *Developing Portfolios in Education. A Guide to Reflection, Inquiry and Assessment*. London: Sage Publications.

Komensky, J.A. (1995). *Velika didaktika*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Kramar, M. (2009). *Pouk*. Nova Gorica: Založba Educa.

Marentič Požarnik, B. (2013). *Kaj res deluje*. Šolski razgledi, št. 14, let LXVIV.

Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco, CA: Jossey Brass.

Sentočnik, S. (2005). *Portfolio – podpora aktivnemu, vseživljenjskemu učenju*. V Rupnik Vec, T. (ur.), *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana: ZRSŠ, str. 166-181.

Ščuka, V. (2007). *Šolar na poti do sebe*. Radovljica: Didakta



Jakše Vanja

Osnovna šola Grm, Novo mesto

vanja.jakse@guest.arnes.si

IZVLEČEK

Učitelji si v šoli želimo odgovorne učence. Navajamo jih na odgovoren odnos do sošolcev, učiteljev, potrebščin, šolskih pripomočkov, igrač in šolskega dela. Toda učenci lahko postanejo odgovorni le, če razvijajo kritično mišljenje, kjer so aktivni, rešujejo probleme, sprašujejo, raziskujejo itd. S pomočjo poučnih zgodb in teoretičnih izhodišč kritičnega mišljenja lahko učencem razložimo, da so sami odgovorni za vse, kar dosežejo. Pri tem mislimo tako na uspehe kot tudi neuspehe, ki so sestavni del življenja. Da bi ugotovili, kako so učenci kritični do svojega dela in obnašanja, so izpolnili vprašalnik o samoocenjevanju in ocenjevanju sošolcev. Tako so prevzeli odgovornost za svoje delo in predlagali tudi možne izboljšave. Razmišljali so kritično in večina jih je prišla do spoznanja pomena pregovora, da je vsak svoje sreče kovač.

Ključne besede: *odgovornost, zgodbe, samoocenjevanje.*

Uvod

Učenci radi poslušajo zgodbe, zato moramo učitelji poiskati poučne in zanimive zgodbe, ki govorijo o uspehih odgovornih književnih junakov. Prgić (2014) je v knjižici *Na poti k odličnosti* zapisal: »Prevzemanje odgovornosti za vse, kar rečemo in naredimo, je močan dejavnik za doseganje uspeha v šoli« (str. 17). Učencem je torej potrebno pojasniti, da so sami odgovorni za svoje misli, besede in dejanja. Tu je pomembno, da ne prelagajo svoje odgovornosti na starše, učitelje, sošolce ... Učitelji moramo dati učencem jasno vedeti, da ne sprejemamo izgovorov, da so nekaj storili narobe, ker jim je nekdo rekel, naj to storijo. Podobno ne sprejemamo izgovorov, da jim je mami pozabila pripraviti športno opremo, da jim ni dala zvezka v torbo ...

Teoretična izhodišča

Fisher (2001) je rekel, da je kritično mišljenje ena temeljnih kompetenc, kot branje in pisanje, ki jo je treba poučevati. Učence moramo torej učiti kritičnega mišljenja, saj bo le dober kritični mislec znal razložiti, kako odgovornost dobro vpliva na šolski uspeh. Poznamo več veščin kritičnega mišljenja, ki so navedene v knjigi *Kritično mišljenje v šoli* (Rupnik in Kompare, 2006, str. 330). Izbrala sem le tiste veščine, za katere sem želela, da jih učenci razvijajo pri vrednotenju svojega šolskega dela in dela sošolcev. Z učenci smo se pogovorili, da ko nekaj trdimo, moramo znati to tudi razložiti s pomočjo navajanja dokazov, da moramo, preden se odločimo, skrbno premisliti različne možnosti in da si prizadevamo, da naša čustva ne bi vplivala na odločitve. Pri tem pa moramo paziti, da zahtevamo dokaze, če nas kdo od sošolcev prepričuje drugače, kot mi mislimo. Glede na dejstvo, da poskušamo na dogodke in situacije

gledati iz različnih zornih kotov, sem se odločila, da bomo vsako šolsko leto analizirali, kako so učenci kritični do sebe in do sošolcev.

Primeri dobre prakse

Na začetku šolskega leta učencem povem zgodbo o rjavem medvedku, ki ni znal dobro brati. Hitro ugotovijo, da je beli medvedek naučil rjavega medvedka loviti ribe, nato pa ga je na zanimiv način naučil tudi tekočega branja. Učenci, ki imajo razvito kritično mišljenje, ugotovijo, da bodo tudi sami lahko napredovali, če bodo odgovorni, če bodo redno opravljali domače naloge, če bodo brali, če bodo lepo skrbeli za svoje šolske potrebščine ... Po dobrem mesecu šolskega dela učencem razdelim vprašalnik o samoocenjevanju in izbiri sošolcev, da bi ugotovila, kako so kritični do svojega dela in obnašanja (Priloga 1). Na tak način kritično ocenijo svoje delo in so kritični do dela svojih sošolcev. Predlagajo, na katerem področju bi lahko popravili svoje delo in obnašanje. Kritično razmišljajo in postajajo odgovornejši. Analizo ankete predstavim učencem na razredni uri, nato pa tudi staršem na pogovornih urah, na katerim jim pokažem, kako se je učenec ocenil sam in nato še, kako so ga ovrednotili sošolci (Priloga 2). Zbirnik rezultatov ankete se v večini ujema z mojimi predvidevanji, a zanimiva so tudi odstopanja posameznih učencev, ki presenetijo. Tako lahko izvem, kdo pomaga sošolcem, a tega nisem opazila, kdo izziva sošolce, a to naredi izjemno neopazno, kdo se oceni previsoko in kdo se zaveda svojih težav.

LITERATURA:

Fisher, A. (2004). *Critical Thinking. An Introduction (fourth edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Prgić, J. (2014). *Na poti k odličnosti. Vodič za uvajanje 8 krogov odličnosti v šoli*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.

Rupnik, V. T. in Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

PRILOGE:

Priloga 1: Samoocenjevalni list

Ime: _____

1. Izpolni preglednico in se oceni s številkami 1 – 5.

(1 = nikoli, 2 = včasih, 3 = običajno, 4 = skoraj vedno, 5 = vedno)

DEJAVNOST	OCENA
Med odmorom si pripravim potrebščine za naslednjo uro.	
Spoštujem navodila učiteljice.	

Če želim kaj povedati, dvignem roko.	
Sošolcev ne izzivam.	
V odnosu do sošolcev sem pravičen in pošten.	
Moji zvezki so urejeni.	
Redno opravljam domače naloge.	
Športno prenašam poraz.	

2. Med sošolci in sošolkami poišči po tri učence,:

ki so najhitreje pripravljeni na naslednjo šolsko uro _____,

ki pozorno poslušajo navodila _____,

ki se oglašajo brez razloga _____,

ki največkrat izzivajo sošolce _____,

ki so pravični in pošteni _____,

ki ne znajo športno prenesti poraza _____,

ki imajo urejene zvezke in DN _____,

ki radi pomagajo sošolcem _____.

1. Na katerem področju **bi lahko popravil** svoje obnašanje? **Kako?**

2. Kako bi ocenil svoje obnašanje v šoli? Pobarvaj ustrezno število nasmejanih obrazov!



Priloga 2: Rezultati

UČENCI /kritična ocena sošolcev	PRIPRAVA ☺	NAVODILA ☺	OGLAŠANJE	IZZIVANJE	PRAVIČNI ☺	NE PRENESE PORAZA	UREJENI ZVEZKI,DN ☺	NUDI POMOČ ☺	SAMOOCE NA
DEKLICA 1 ☺☺☺☺☺	5	3	0	0	6	1	5	8	5
DEČEK 1 ☺	0	0	17	17	0	4	1	0	4
DEKLICA 2 ☺☺☺☺☺☺	12	13	0	0	8	1	10	11	5
DEČEK 2 ☺☺☺	0	0	0	0	0	9	0	0	3
DEČEK 3 ☺☺☺☺☺	3	1	0	0	2	0	1	3	5
DEČEK 4 ☺	0	0	3	3	0	4	0	1	4
DEČEK 5 ☺☺☺☺☺☺	2	3	0	0	6	2	5	2	5
DEČEK 6 ☺☺☺☺☺☺☺	2	2	0	0	5	1	5	1	5
DEKLICA 3 ☺☺☺☺☺☺	1	2	0	0	1	1	1	3	5
DEČEK 7 ☺	0	0	2	7	0	8	1	0	3
DEČEK 8 ☺	0	0	11	18	0	10	0	0	1
DEKLICA 4 ☺☺☺☺☺☺	5	8	0	0	6	1	4	2	5
DEČEK 9 ☺	0	0	21	5	0	4	0	0	4
DEČEK 10 ☺	0	0	0	11	0	2	1	0	2
DEKLICA 5 ☺☺☺☺☺☺	22	18	2	0	13	2	17	19	5
DEKLICA 6 ☺☺☺☺	0	0	0	0	2	2	3	0	5
DEKLICA 7 ☺☺☺☺	1	0	0	0	1	1	0	1	4
DEČEK 11 ☺	0	0	9	2	0	0	0	1	2
DEKLICA 8 ☺☺☺☺	0	2	0	0	0	1	1	0	4
DEKLICA 9 ☺☺☺☺	0	0	0	0	1	0	0	0	4
DEČEK 12 ☺	0	0	11	10	0	6	0	0	2
DEČEK 13 ☺☺☺☺	0	1	0	0	1	3	1	1	4
DEČEK 14 ☺☺☺☺☺☺	1	2	0	0	4	0	2	1	5
DEKLICA 10 ☺☺☺☺	0	2	0	0	1	1	1	2	4
DEKLICA 11 ☺☺☺☺	0	0	0	0	0	0	0	0	4
DEČEK 15 ☺☺☺☺	0	0	1	1	0	0	0	0	4
DEKLICA 12 ☺☺☺☺☺☺	1	3	0	0	3	0	1	0	4
DEKLICA 13 ☺☺☺☺☺☺	1	1	0	0	1	0	2	2	4
DEČEK 16 ☺☺☺☺☺☺	14	18	0	0	15	1	15	17	5



Juršnik Alenka, Velički Ana

Osnovna šola Karla Destovnika-Kajuha, Šoštanj

alenka.jursnik@gmail.com, afucik@gmail.com

IZVLEČEK

Za uspešno šolanje je pedagoški trikotnik izjemnega pomena. Uravnovešenost le-tega pa je pogojena z dobrim sodelovanjem vseh vpletenih (učitelj, učenec, starši). Vsak ima svoje pravice, zavedati pa se mora tudi svojih dolžnosti, ki so pogostokrat žal zanemarjene.

Ključne besede: *učitelj, učenec, starši, odgovornost, pedagoški trikotnik.*

Trikotnik, kot lik, ima svoje značilnosti: tri točke in tri daljice, ki so med seboj povezane. V pedagoški praksi trikotnik sestavljajo učenci, učitelji in starši. Povezujejo jih odnosi in komunikacija med njimi ter spoštovanje dela drugega. Da bi bil trikotnik enakostraničen bi morale vse tri strani delovati enako odgovorno, čemur pa vedno žal ni tako. Z zmanjševanjem odgovornosti enega ali drugega se pedagoški trikotnik začne spreminjati. Da bi ocenili, kako odgovorni so otroci naše šole v petem in osmem razredu, sva izvedli kratko anketo o odgovornosti v šoli in doma.

Po branju knjige Varuh otrokovih dolžnosti (Juhant in Levec, 2011) sva začeli raziskovati, v kolikšni meri so naši učenci sami odgovorni za opravljanje šolskega dela. Izbrali sva dve starostni skupini po 70 učencev, peto- in osmošolce, da bi primerjali, ali se z leti in zrelostjo njihova odgovornost poveča. Hkrati sva preverili, če (in v kolikšni meri), jim starši pri šolskem delu pomagajo in s tem zmanjšujejo otrokovo odgovornost. Učitelji se svoje vloge v pedagoškem procesu zavedamo in si želimo, da bi naši učenci postali samostojni najstniki, ki sprejemajo lastno odgovornost in se ne zanašajo na pomoč drugega.

Iz kopice različnih vprašanj v anketi sva se oprli na štiri, pri katerih je prišlo do največjih razhajanj med peto in osmošolci. Najprej bi izpostavili sodelovanje pri pouku. Razveseljuje naju dejstvo, da 60 % petošolcev vedno in dosledno sodeluje pri pouku, med tem pa enak odstotek osmošolcev sodeluje le, kadar jih snov zanima. Kot razlog za nezanimanje navajajo nezanimive teme, za katere verjamejo, da jih ne bodo nikoli potrebovali. Čeprav se strinjava, da bi šolski sistem bilo potrebno posodobiti, je splošna razgledanost še vedno velikega pomena.

Četudi so domače naloge postale razvrednotene, učitelji še vedno smatramo, da so za učence koristne. Opažava pa upad opravljanja le-teh z leti. Že v petem razredu opravlja domače naloge redno le še dobra polovica, to je 53 % učencev, kar pa v osmem razredu pade na zgolj 18 %. Učitelji si na tem mestu želimo večje podpore staršev in skupno zagovarjanje koristi domačih nalog. Starši pogosto navajajo, da so učenci v šoli preobremenjeni in da imajo doma preveč

dela. Po drugi strani pa imajo popoldan veliko zunajšolskih dejavnosti (treningi, glasbena šola ...).

Anketa je nakazala tudi vlogo staršev pri šolskem delu, s katero jemljejo odgovornost učencem, saj marsikdaj opravijo delo namesto njih oz. jim pomagajo v preveliki meri. Zaskrbljujoče je, da starši v 55 % včasih še vedno pomagajo osmošolcem in v 46 % petošolcem. Starši namesto otrok izdelujejo plakate, pripravljajo govorne nastope, izdelujejo interaktivne predstavitve v programu PowerPoint ... Prav tako so starši vedno bolj ambiciozni in si želijo, da bi bili njihovi otroci v šoli še uspešnejši in z opravljanjem dela namesto njih zmanjšujejo njihovo odgovornost do šolskega dela. Šolska psihologinja Mira Marinšek pravi: »Če se starši vmešavajo in prelagajo odgovornost tudi na učitelja, zmanjšujejo odgovornost otroka. In z zmanjševanjem odgovornosti se težava povečuje. Čeprav starši običajno pričakujejo drugačen rezultat, je včasih slabih ocen in neuspeha še več in je pritisk zato tudi večji. Če je človek sam odgovoren, tudi sam išče rešitve.« (Prezelj, 2019)

Skrbi naju tudi dejstvo, da vedno več staršev išče zunanje inštrukcije za učence, ne da bi jih najprej napotili na dopolnilni pouk, kamor jih usmerjamo učitelji in to kar v 20 %. Dopolnilnega pouka se žal udeležuje le zanemarljiv odstotek učencev.

Dr. Kristjan Musek Lešnik, psiholog z dvajsetletnimi izkušnjami na področju vzgoje in izobraževanja pravi: »Medtem, ko se od šol upravičeno pričakuje, da v vsakem trenutku in brezpogojno ščitijo pravice učencev, se učitelji in ravnatelji počutijo vse bolj omejeni in nemočni v trenutkih, ko bi želeli uveljavljati njihovo odgovornost.« (Musek Lešnik, 2018) Strinjava se z njegovimi besedami, da tudi obstoječi šolski sistem ruši pedagoški trikotnik, kot je tudi sam zapisal: »če država predpisuje šolam standarde varovanja pravic posameznikom, jih mora enako »težko« opolnomočiti tudi za uveljavljanje njihove odgovornosti.« (Musek Lešnik, 2018)

Na podlagi ugotovitev najine ankete lahko zaključiva, da bi uravnoteženost pedagoškega trikotnika lahko dosegli, če bi učenci prevzeti več odgovornosti za svoje izobraževanje, starši pa bi sprejemali realne rezultate svojih otrok in bili z njimi zadovoljni. Obenem pa ne smemo pozabiti tudi na pomembno vlogo učitelja, ki naj bi v razredu ustvaril primerno klimo, tj. spodbuda, dodatna pojasnila, sprejemanje drugačnosti, prilagajanje ... da bi učenci lahko pokazali vse svoje znanje.

LITERATURA:

Juhant, M. in Levec, S. (2011). *Varuh otrokovih dolžnosti*. Mavčiče: Čmrlj, komuniciranje in ustvarjalnost.

Musek Lešnik, K. (2018). *Pravice? Kaj pa odgovornost učencev?* Pridobljeno s:

<https://www.abced.si/post/pravice-kaj-pa-odgovornost-ucencev>

Prezelj, M. (2019) *Starši z vmešavanjem v šolo zmanjšujejo odgovornost otrok*. Pridobljeno s: <https://siol.net/novice/slovenija/blizje-smo-koncu-sole-vecji-so-pritiski-499243>

Markun Puhan Nives¹, Rankel Petra²



¹Zavod RS za šolstvo, Ljubljana

²Osnovna šola Kolezija, Ljubljana

Nives.markunpuhan@zrss.si

IZVLEČEK

V prispevku predstavlja eno od uspešnih praks, podprtih s teorijo o formativnem spremljanju. Šestošolke so kakovost pridobljenega znanja pri urah odbojke po korakih formativnega spremljanja dokazale tako, da so samostojno izpeljale uro odbojke za drugošolce.

Športna pedagoginja je učenke vključila v vse faze učnega procesa: pri oblikovanju kriterijev uspešnosti, preverjanju (pred)znanja, podajanju povratnih informacij, samovrednotenju in oblikovanju osebnih ciljev za posamezno uro. Učenke so lahko izbirale s kom bodo vadile, ali bodo vadile v paru ali v skupini, kje bodo vadile in iz nabora vaj so lahko izbrale tiste, s katerimi bodo dosegle svoj cilj pri uri glede na trenutno znanje. Vadile so samostojno, vsaka glede na svoj osebni cilj, kar kaže na načrtno in učinkovito individualizacijo učnega procesa, posledica katere je t. i. vidno učenje. Učiteljica je s pomočjo dobrih vprašanj vodila in sproti prilagajala proces učenja ter po potrebi pomagala z nasvetom. Z vadbo v skupinah, spodbujanjem med vrstniškega učenja, ter s prilagoditvami pravil igre, ji je uspelo vključiti tudi učenke, ki so bile prej manj aktivne ali izločene.

Drugošolci so bili z uro odbojke, ki so jo pripravile šestošolke, zelo zadovoljni, saj so se, kot so sami povedali, veliko igrali in se ob tem tudi veliko naučili.

Ključne besede: *odgovornost, vidno učenje, kriteriji in dokazi*.

Teoretični del

Ključno za vsakega učenca je videti smisel neke dejavnosti: »Kdaj v življenju bom lahko to znanje uporabil?«. Odgovornost za svoje znanje lahko prevzame, če mu je jasen namen učenja: »Kaj se moram naučiti (kaj bom znal, razumel, odkril, naredil)?« in, ko aktivno sodeluje pri ustvarjanju kriterijev uspešnosti: »Kako bom vedel, da znam?«. Na tej osnovi se gradi ves nadaljnji učni proces: ugotavljanje predznanja, oblikovanje osebnih ciljev, smiselna izbira dejavnosti, povratne informacije v vseh smereh - učitelj učencu, učenci med seboj ali učenec učitelju. V vsakem trenutku zato učenec ve kaj že zna, kaj še mora izboljšati in kdaj bo uspešen. Tako (Hattie, 2018) »učenje postane vidno za učenca in učitelja«, učni proces, pri katerem (B. Bray in K. Mc Claskey 2012 v Novak, 2016) »učenec sam usmerja svoje učenje«, pa individualiziran. Pri tem lahko sam izbere način kako se bo lotil učenja, s kom bo sodeloval, kdaj se bo učil in koliko časa bo namenil nekemu učnemu problemu. Velikokrat učenci že sami najdejo svojo rešitev ali se posvetujejo s sošolci. Učitelj jih pri tem ves čas spremlja, usmerja,

spodbuja, jim nudi oporo z vprašanji in nasveti. Čas učenja se ob takem pristopu za učenca prepolovi, učitelj pa ima čas za individualno delo z učenci, ki potrebujejo več njegove pomoči.

Učenci lahko (Holcar Brunauer idr., 2012) znanje izkažejo na različne načine: pokažejo, predstavijo in razložijo; dajo sošolki/sošolcu uporabno povratno informacijo (povem kaj je dobro, opozorim na pomanjkljivost in nakažem možno rešitev); uporabijo v novi situaciji ali v igri. Eden od dokazov znanja je lahko tudi, da znajo naučiti nekoga drugega.

Opis praktičnega primera

Hattie (2018, str.13) pravi, da »praksa ni znanost, ker ni zanesljivega enega recepta, ki bi zagotavljal maksimalni učinek poučevanja na učenje«. Vsak učitelj ima svoj način poučevanja. Vsi lahko upoštevajo načela didaktike in metodike, toda zaradi različnosti učencev, pogojev dela in predznanja ter različnosti učiteljev, je vsaka praksa malo drugačna. Obstajajo prakse, za katere vemo, da so učinkovite. Eno od njih predstavljamo v nadaljevanju in temelji na teoriji formativnega spremljanja.

V opisanem primeru je bil osebni cilj športne pedagoginje preizkusiti strategijo poučevanja, ki bi omogočila opaziti vsako učenko v razredu in hkrati vključiti v vadbo tri učenke, ki so bile v razredu sicer manj priljubljene. Uporabila je sodelovalno delo, voden pogovor, utemeljevanje in usklajevanja mnenja.

Učiteljica je učenkam dala izziv. Vprašala jih je, če so pripravljene z njo preizkusiti nekaj drugačnega. Opozorila je, da morda kaj ne bo takoj uspelo, vendar se bodo skupaj učile ena od druge. S tem jim je izkazala zaupanje in spoštovanje. Ob koncu vsake ure jih je vprašala kako napreduje njihovo učenje, kaj jim gre dobro, kaj bi naredile drugače in kako.

Cilj poučevanja je bil, v devetih urah, namenjenih odbojki, izpopolniti osnovne tehnične elemente tako, da bodo učenke lahko vključene v igro male odbojke. Učenke so bile vključene v vse faze učnega procesa.

Po ogrevanju z elementarno igro, katere namen je bil sodelovanje, razvijanje orientacije v prostoru, hitre spremembe smeri gibanja ter navajanje na odbojgarsko žogo, so si učenke v parih podajale odbojgarsko žogo brez dodatnih navodil učiteljice. Kriterije uspešnosti za posamezni tehnični element so izdelale s pomočjo vprašanja *Kdaj smo pri zgornjem odboju uspešni* na osnovi osebne izkušnje, ogleda videoposnetka in kinograma. V preglednici¹ je prikazana primerjava zapisa kriterijev uspešnosti za zgornji odboj pri odbojki, kot si jih je zamislila učiteljica in zapis, ki so ga izdelale učenke.

Preglednica 1: *Preglednica zapisa učiteljice in besedišča učenk*

Zgornji odboj: dogovorjeni kriteriji uspešnosti	
<i>Zapis učiteljice</i>	<i>Besedišče učenk</i>
Gibanje pod žogo	Žoga na čelo
Pravilna postavitev rok-prstov	Košarica
Pravilen odboj s prsti iz pokrčenih rok	Komolci narazen: skrčeni-stegnjeni
Gibanje v kolenih dol-gor	Kolena doool-gor

Kriteriji uspešnosti so bili ves čas zapisani na vidnem mestu v telovadnici. Vsaka učenka je samoovrednotila svoje trenutno znanje z barvnim lističem s svojim imenom (rdeč: moram še precej vaditi/izboljšati dva ali tri kriterije; rumen: malo mi še manjka do zelene – en kriterij moram še izboljšati; zelen: obvladam, upoštevam vse kriterije uspešnosti). Sledilo je vrstniško vrednotenje in podajanje povratne informacije po dogovorjenih kriterijih o tem, kaj je dobro, kaj bi bilo dobro izboljšati ter kako. Nekaterе učenke so po tej fazi spremenile barvo svojega lističa. Kriteriju, pri katerem je bilo ob koncu ure največ rdečih in rumenih lističev, je učiteljica naslednjo uro namenila več pozornosti.

Vsako uro so učenke določile in ubesedile svoj osebni cilj s pomočjo svojih barvnih oznak na plakatu in izbrale primerne dopolnilne naloge. V začetku so bile dopolnilne naloge že pripravljene, kasneje pa so si jih pripravile same. Izbrale so tudi s kom bodo vadile in čemu bodo namenile posebno pozornost. Tako so prevzele popolno odgovornost za svoje znanje, kar kaže izjava ene od njih: »Res je dobro, da imamo jasne kriterije uspešnosti. Zdaj res točno vem **k**daj nekaj znam in **k**aj že znam«. Učiteljica je zato imela čas, da se je posvetila gibalno manj spretnim učenkam.

Del vsake ure je bil namenjen igri. Pri tem je bilo poudarjeno spodbujanje igralk znotraj ekipe ob uspešni ali neuspešni akciji in »proslavljanje« vsake osvojene točke. Tako je učiteljici uspelo spodbuditi ekipni duh in sodelovanje v ekipi, hkrati pa vključi tudi manj priljubljene učenke.

Po koncu učnega sklopa je učiteljica ovrednotila znanje in postavila učenkam dodaten izziv. Ker so vse napredovale in izkazale znanje tehničnih elementov odbojke ter poznale kriterije uspešnosti, je predlagala, naj skupaj pripravijo učno uro odbojke za drugošolce: uvodni del, vadbo po postajah in zaključni del ure. Učenke so se same razdelile v pare in izbrale kateremu tehničnemu elementu se bodo posvetile ter pripravile svojo vadbena postajo. Pri načrtovanju so uporabile znanje, pridobljeno v času svojega učenja, veliko so se pogovarjale med seboj, pregledale so spletne vire, obiskale knjižnico, posvetovalе so se s trenerjem odbojke in učiteljico športa. Pozanimale so se o predznanju odbojke drugošolcev in izmenjale izkušnje o tem kaj zanima sedemletnike. Ves čas so lahko računale na pomoč in podporo učiteljice.

Ko so pripravile okvirni program, so na skupnem srečanju z učiteljico predstavile in predebatirale svoje ideje in ugotovile ali ustrezajo starosti in predznanju učencev, uskladile so vsebine nalog s cilji, določile zaporedje vadbenih postaj ter predlagale izboljšave in dopolnitve.

Izbrane vaje so bile res domiselne, saj niso želele drugošolcev dolgočasiti s klasičnimi vajami. Uporabile so vreče, balone, elastike, tarče, na voljo so bile manjše, mehkejša pa tudi prave odbojarske žoge. Fotografije 1–4 prikazujejo nekaj utrinkov z ure, ki ilustrirajo kriterije uspešnosti.



Slika 1: Žoga na čelo



Slika 2: Košarica v obliki trikotnika



Slika 3: Komolci in kolena najprej skrčeni, nato stegnjeni



Slika 4: Gibanje doool, pod žogo (če narediš prav, žogo ujameš v vrečo)

Šestošolke so dejavnosti na svoji postaji ponovile trikrat, vsakič z drugo skupino drugošolcev. V času menjave postaj so, glede na izkušnje, prilagodile naslednjo in jo izpeljale. Če so bile pri uvodnem delu in prvi izpeljavi še malce nesigurne, so bile pri drugi in tretji izpeljavi že popolnoma sproščene in samozavestne. In na koncu zelo ponosne na svoj dosežek.

Drugošolci so bili pri uri odbojke, ki so jo izvedle šestošolke, zelo zavzeti in zadovoljni. Pohvalili so potrpežljivost »učiteljic« in zanimivost vsebin, saj so se, kot so sami povedali, veliko igrali in se ob tem tudi veliko naučili. Izrazili so željo po še kakšni podobni učni uri.

LITERATURA:

Bray, B., Mc Claskey, K.2012 v Novak, L.(2016): *Spodbujanje razvoja bralne kompetence na literarnem področju v prvem triletju*. (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Cambridge Assessment International Education: *What is assessment for learning*. Pridobljeno s: <https://cambridge-community.org.uk/professional-development/gswafl/index.html>

Hattie, J.A.C (2018). *Vidno učenje za učitelje: maksimiranje učinka na učenje*./John Hattie; /prevod Lingua service/. Griže: Svetovalno izobraževalni center MI.

Holcar Brunauer, A. idr. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

William, D.: *Formative assessment*: (2016). Pridobljeno s: <https://www.youtube.com/watch?v=sYdVe5O7KBE>

Razred kot skupina, razred kot skupnost



Stepančič Sonja

Osnovna šola Trnovo, Ljubljana

sonja.stepancic@gmail.com

IZVLEČEK

Prispevek opredeli pomen vzgoje za odgovornost v šolah. Prikaže nekaj značilnosti in načinov za spodbujanje občutka skupnosti v šolskih razredih ter pozitivne skupinske dinamike in opiše projekt, ki preko avtentične učne situacije krepi občutek skupnosti ter razvija (so)odgovornost.

Ključne besede: *razred, skupinska dinamika, (so)odgovornost.*

Uvod

Otroci dovršen del svojega otroštva preživijo v šoli, instituciji, ki s posredovanjem znanja vpliva na razvoj družbenih sistemov in podsistemov. Kot pravi Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (2011: 13), je temeljni cilj vzgoje in izobraževanja oblikovanje samostojnega, odgovornega in razmišljujočega posameznika, ki se opira na kakovostno pridobljeno znanje ter socialne in druge spretnosti. Eden od pomembnih ciljev je tudi učenje in (pri)vzgajanje odgovornosti zase in za druge. Otroci dovršen del svojega otroštva preživijo v šoli, znotraj nje pa v bolj ali manj stalni skupini, v svojem razredu oz. oddelčni skupnosti, ki jo določajo naslednji elementi: občutek varnosti, odprta komunikacija, pozitivna atmosfera, skupni cilji in občutek enotnosti (Burden, 2010, po Jaušovec, 2013). Za otrokov optimalen razvoj so pomembni vsi zgoraj naštet elementi. Prav gotovo pa je eno ključnih vprašanj in izzivov, s katerimi se srečujemo učitelji in drugi strokovni delavci, kako v njej spodbujati in razvijati dinamiko odnosov, v katerih tako učenci kot učitelji čutijo odgovornost za dobro počutje in sprejetost vseh članov ter v skladu z njo ravnamo in delujemo.

Teoretična izhodišča

V sodobni družbi znanja je izobraževanje ključnega pomena, tako za blagostanje države, posameznika kot družbe. V luči družbenih sprememb je izobraževalna funkcija šole vse bolj poudarjena, samo znanje pa v veliki meri določa njegova uporabnost v družbi. Hkrati je nemogoče govoriti o izobraževanju, ne da bi obenem govorili tudi o vzgoji. Ščuka (2012, po Lah, 2013) pravi, da se pedagogi na vprašanje o tem, kdo je odgovoren za osebni razvoj otroka, ne znajo opredeliti. Ta vidik vzgojno-izobraževalnega procesa je sicer v zadnjih letih postavljen nekoliko v ozadje, zaradi česar je pogosto del prikritega kurikuluma, čeprav strokovnjaki poudarjajo, da je pomembno, da bi bili tovrstni cilji postavljeni bolj eksplicitno in kot del učnega načrta, npr. kot samostojni učni predmet.

Šolska vzgoja in izobraževanje se združujeta pod pojmom učenje. Šestletniki ob vstopu v šolo prevzamejo novo družbeno vlogo, vlogo učenca, in vstopijo v novo vrstniško skupino, ki se imenuje razred. Proces učenja pravzaprav ves čas vsaj deloma poteka v skupini, v kateri nenehoma poteka dinamika med njenimi člani in v kateri učenci pridobivajo tudi nove socialne spretnosti in znanja. A. Kobolt (2009) skupine opredeljuje kot socialne mreže, v katerih se ljudje uresničujemo kot socialna bitja, se v njih učimo biti otrok, mladostnik, vrstnik, sošolec, kasneje pa član delovne skupine, partner in starš ... Zagotovo je pomemben del socializacije posameznika tudi čas, ki ga preživi v razredu. Eden temeljnih ciljev vzgoje staršev, učiteljev in drugih strokovnjakov je učenje odgovornosti. Človek je najprej odgovoren do sebe, na podlagi te pa se nato razvija odgovornost za druge – soodgovornost. Obe dimenziji odgovornosti sta pomembni tako v družinski kot v šolski vzgoji. Še poseben pomen za razredno in šolsko skupnost, pa tudi za družbo kot celoto ima skrb za odgovornost do drugih. To pomeni, da zna poskrbeti za druge, razume njihovo stisko, zna priskočiti za pomoč, je empatičen do soljudi, poskrbi za domače živali in izkazuje posebno skrb do narave. T. Lah (2013:15) pravi »kdor je odgovoren, ima do vsega naštetega odnos in ga dan za dnem goji, tako da ta postane njegova lastnost oz. značilnost«.

Delo v razredu

Zelo pomembno vlogo pri vsem zgoraj naštetem imajo učitelji. Ti so formalni vodje razreda in s svojim delom, predvsem pa svojim delovanjem in ravnanjem predstavljajo zgled in model, po katerem se učenci ravnaajo. Zato je zelo pomemben njihov osebni in profesionalni razvoj, njihov vrednostni sistem, odzivanje v različnih situacijah in dobro poznavanje zakonitosti skupinske dinamike. Konopka (1963, po Virk-Rode in Belak-Ožbolt, 1990) navaja nekatere naslednje značilnosti obnašanja vodje skupine: sprejemanje posameznika, vzpostavljanje odnosov med člani skupine in vodjem, ter med samimi člani skupine, usposabljanje in podpiranje posameznikov, da doživijo uspeh, vodenje razgovorov o programu in razvoju skupine, lajšanje napetosti, tesnobe, strahu in občutkov krivde med člani, interpretiranje vedenja posameznikov, zlasti glede vplivov na ostale.

Med učiteljem in učenci v razredu poteka verbalna in neverbalna komunikacija, ki je pogostokrat enosmerna. Pomembno je, da med učenci prihaja do interakcij in da se učitelj z učenci pogovarja tudi o tem, kako potekajo interakcije v skupini ter vodi proces tako, da z njim spodbuja razvijanje socialne energije med učenci. G. Ammon (1988, po Virk-Rode in Belak-Ožbolt, 1990: 12) pravi, da je socialna energija tista psihična energija, ki hrani, bogati, psihične in fizične procese rasti človeka. Nastaja med ljudmi, če resno jemljejo drug drugega, če upoštevajo potrebo vsakega in če se ob teh zahtevah dalje razvijajo. Razred je socialna skupina, v kateri otrok prihaja v stik z različnimi vrstniki, ki so si med seboj lahko zelo različni. Pomembno je, da se prav vsi v skupini počutijo dobrodošli, sprejeti in varni. To je pogoj za pozitivno skupinsko dinamiko in dobro počutje posameznika v njej, kar je temelj za uspešno učenje in napredovanje vseh v skladu z njihovimi zmožnostmi in potrebami.

Kako to doseči? Če učitelji prepoznajo moč njihovega zgleda in pozornosti kot načina za utrjevanje želenega vedenja, lahko bistveno spremenijo vzorce vedenja v svojem razredu. Eden od načinov je spodbujanje dajanja pohval za dobro opravljeno delo, prijaznost, medsebojno pomoč, skrb za dobro počutje sošolca ... tako s strani učitelja kot med učenci samimi. Pomembno je, da imajo otroci tudi možnost neformalnega druženja in neusmerjenih dejavnosti. V njih otroci niso podrejeni avtoriteti učiteljev, pač pa si svoj položaj in odnose v skupini oblikujejo na podlagi lastne aktivnosti, v njih pa prihaja do različnih interakcij, ki so priložnost za razvijanje prosocialnega vedenja. Pri svojem delu tovrstnim dejavnostim in tehnikam namenjam veliko pozornosti. Pomembno je, da je naprej vzpostavljen zaupen odnos med učenci in učiteljem. Pozorna sem, da pri učencih pohvalim želeno vedenje pri učnem delu in še posebej tisto, ki se nanaša na samoodgovornost ter odgovornost do drugih. Pohvala je verbalna ali neverbalna, nalepka s sličico, zapis pohvale v beležko ali zvezek, individualna ali skupinska – več minut odmora, aktivnosti po izbiri učencev, vsebina pri učnem delu, ki jih zanima in pri kateri uživajo. Pomemben element je tudi humor. Učenci pogosto delajo v manjših skupinah, ki imajo točno določene cilje, za dosego katerih je pomembno sodelovanje vseh članov. Interakcije med njimi, še posebej konflikti, pa so potem temelj za oblikovanje socialnih dogovorov in moralnih pravil. Otroci sodelujejo v različnih skupinah, z različnimi sošolci. Za delovanje skupine je ključen skupen cilj, ta je pogosto kombinacija učne snovi in drugih dejavnosti, ki so otrokom ljube in pri katerih so motivirani: raziskovanje, projektno in problemsko delo, izdelava različnih konkretnih izdelkov, delo na šolskem vrtu, urejanje razstav in učilnice. V vsakodnevni pouk vključujem socialne igre, preko katerih med otroci spodbujamo različne interakcije. Med njimi so pomembne tudi igre, ki spodbujajo empatijo med otroki, pa tudi različne igre vlog, še posebej izkustvena igra vlog ali sociodrama, ki spodbujajo identifikacijo posameznika s skupino.

Projektno delo

Eden od načinov za spodbujanje razvoja soodgovornosti in pozitivnih interakcij med učenci je tudi projektno delo. Vsakodnevne dejavnosti nadgrajujem z različnimi manjšimi in večjimi projekti z avtentičnimi vsebinami. Priprava različnih predstav, kulturnih večerov in nastopov za starše so dejavnosti, v katerih je vedno priložnost za razvijanje občutka skupnosti, medsebojne povezanosti in pozitivnih interakcij med učenci in vedno znova z njimi dosegamo in presegamo cilje, ki si jih zastavimo. Eden od primerov, kako v avtentični učni situaciji razvijati pozitivno dinamiko razreda, hkrati pa soodgovornost in empatijo, predstavljam v nadaljevanju.

Že več kot desetletje s svojimi učenci sodelujem v mednarodnih projektih mreže iEARN, katere vizija je omogočiti mladim, da sodelujejo v projektih, preko katerih lahko vplivajo na zdravje in dobro počutje vseh na planetu. V šolskem letu 2018/2019 sem s tretješolci sodelovala v projektu *Talking kites around the world* – po slovensko tudi *Zmaji miru*. Projekt je namenjen spoznavanju življenja in dela J. Korczaka, borca za otrokove pravice, Ženevske deklaracije o otrokovih pravicah in Konvencije o otrokovih pravicah. Učenci z učiteljevo usmeritvijo

spoznavajo različne pomembne vrednote, kot so strpnost, različnost in sprejemanje drugih, sobivanje z drugimi ljudmi, učiti se prisluhniti drugim in sebi. Izražajo tudi svoja upanja in sanje za boljši jutri. Prav tako se učijo izražati občutke nelagodja. Izdelajo vsak svojega zmaja in ga 21. marca spuščajo hkrati z mnogimi drugimi otroki po svetu. Učitelj v pogovor vključi tudi temo nasilje (vojna, begunci) in z učenci išče rešitve, kaj lahko mi kot posamezniki storimo za boljše počutje vseh nas.

Učenci so si v tem šolskem letu poleg drugih dejavnosti v projektu (pogovori, ogled posnetkov, branje zgodb, izdelava zmaja ...) ogledali tudi lutkovno predstavo s tabujsko tematiko otrok v vojni, v posebni lutkovno–animirani tehniki, v avtentičnem okolju tunela pod Ljubljanskim gradom, predstavljeno kot pripoved v prvi osebi. Vse to je vplivalo na doživljanje predstave, ki se jih je zelo dotaknila, živeli so se v zgodbo, mnogi tudi jokali. V nadaljevanju smo odkrivali, kje vse vojna poteka tudi danes in spoznavali zgodbe otrok beguncev. Na pobudo otrok smo vzpostavili kontakt z Azilnim domom Vič, v katerem biva tudi nekaj otrok, ki so skupaj z družinami zbežali s svojih domov. Dogovorili smo se, da nas obiščejo na šoli, skupaj pripravili kulturno prireditev, na kateri smo nastopali eni za druge in spontano tudi skupaj zaplesali ter se nato družili v športnih aktivnostih ter na šolskem igrišču. Otroci so zavili simbolna darilca za goste in v učilnici pripravili pogostitev. Izkazali so se kot gostitelji, vzpostavili osnovo za prijateljstvo in se dogovorili, da se zopet srečamo. Kasneje so na lastno iniciativo organizirali zbiranje igrač zanje, da jim bodo polepšale počitniške dni. Akcijo so promovirali na šoli in zbrali veliko igrač, jih skrbno pregledali ter izločili vse, ki bi bile kakorkoli pokvarjene, preveč obrabljene ali nedelujoče – z namenom, da se otroci ob takšnih darovih ne bi počutili manjvredne. V vseh dejavnostih so izkazali veliko stopnjo medsebojne povezanosti, soodgovornosti in predvsem občutka in skrbi za druge, še pred kratkim popolne tujce. S posebno skrbjo narisali risbico, za vsakega otroka, zapisali nanjo lepe misli ter dragoceni tovor naložili v avtomobil prostovoljcev, ki so priskočili na pomoč. Otroke iz Azilnega doma so ovrednotili kot človeška bitja z vsemi potrebami, ki jih imajo, in jih postavili na raven enakovrednih vrstnikov.

Zaključek

Kakovost učiteljeve pozornosti je eden od pomembnih dejavnikov, ki vplivajo tako na motivacijo za učenje in učno uspešnost učencev, prispevajo k razvoju samospoštovanja, zaupnih odnosov ter razvijanju prosocialnih vedenj, ki so temelj za vzpostavljanje in razvijanje soodgovornosti. Pri negovanju spoštljivih in pristnih odnosov ter vzpostavljanju priložnosti za dejavnosti, v katerih učenci preko različnih aktivnosti razvijajo občutek in skrb za druge, se vzpostavlja pozitivna razredna klima, v kateri se učenci počutijo varne, sprejete in pomembne, njihovo delovanje pa povzroča pozitivne spremembe tudi v življenjih drugih.

LITERATURA:

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Elektronski vir. Pridobljeno 20.6. 2019 s: http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf

Jaušovec, I. (2013). *Spodbujanje občutka skupnosti v razredu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kobolt, A. (2009). *Skupina kot prostor socialnega učenja*. *Socialna pedagogika*. 4 (13), 359–381.

Lah, T. (2013). *Kako vzgajati za odgovornost*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Virk-Rode in Belak-Ožbolt (1990). *Razred kot socialna skupina in socialne igre*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

UČENCI S POSEBNIMI POTREBAMI

215	IZVEDBA PROJEKTNEGA DELA V 3. RAZREDU Angelov Igorcho
220	STRATEGIJE DELA Z UČENKO IZ TUJINE Angelov Igorcho
225	UČENCI V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH ZAVODIH Bradeško Špelca
229	UČENEC Z AVTISTIČNO MOTNJO V PRVEM RAZREDU OŠ Friškovec Barbara
232	DVOJNI IZZIV Janež Maša
236	KRIVCI ZA VSE - UČENCI, KI MOTIJO PEDAGOŠKI PROCES Jelenko Mlakar Maja
240	PRIJETEN PRISTOP ŠOLE DO STARŠA OTROKA S POSEBNIMI POTREBAMI Jesenšek Nina
245	VEDENJSKO PROBLEMATIČEN UČENCEV V PRILAGOJENEM PROGRAMU, GROŽNJA ALI IZZIV? Jesenšek Nina
249	RAZLIČNE AKTIVNOSTI V PODALJŠANEM BIVANJU KOT PRIMERI DOBRE PRAKSE ZA UČENJE IN RAZVIJANJE SOCIALNIH VEŠČIN Jurač Vesna
254	KO OTROKOV GOVOR NI TEKOČ Jurko Tina

258	PRIPRAVA GLUHEGA DIJAKA NA UČNI PROCES Klavčič Klemen
260	PRIMER DOBRE PRAKSE - PRILAGOJEN NAČIN IZVAJANJA POUKA Klavčič Klemen
262	POMOČ IN PODPORA UČENCEM Z UČNIMI TEŽAVAMI Koprivnikar Katja
267	DELO Z UČENCI S SPLOŠNIMI IN SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI - UČITELJEV IZZIV Koritnik Maja
271	MEDSEBOJNA POMOČ UČENKI Z VEČ MOTNJAMI OB PREŠOLANJU Kupec Lucija
275	DELO Z VEDENJSKO ZAHTEVNIMI UČENCI V PODALJŠANEM BIVANJU Lesar Urša
280	KAMIŠIBAJ - UČNI PRIPOMOČEK PRI POUKU Merela Tina
284	PODPORA IN POMOČ PRI POUČEVANJU UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI Milič Ivana
289	POUČEVANJE UČENCA Z MOTNJO AVTISTIČNEGA SPEKTRA (MAS) Mrvar Špela
293	MEDPREDMETNE DEJAVNOSTI KOT PRIMERI DOBRE PRAKSE VKLJUČUJOČE ŠOLE Pajnik Tina, Mezek Saša
298	VKLJUČEVANJE UČENCEV PRISELJENCEV V PRVEM TRILETJU Podvršnik Ana, Macura Urška
303	OTROK JE TIHO, KAJ NAREDITI? Rošer Repas Marija
307	SPREMINJANJE RAZVOJA ZMOŽNOSTI BRANJA PRI UČENCIH S POSEBNIMI POTREBAMI Šebjanič Oražem Maja
312	DELO Z UČENCI S POSEBNIMI POTREBAMI, 1/3 Špolad Simona
316	VKLJUČITEV NOVEGA OZ. MLADEGA UČITELJA V SISTEM ŠOLE Urh Andreja
318	DELO Z DIJAKOM S POSEBNIMI POTREBAMI, 2/3 Zaplotnik Nataša
322	DELO Z UČENCI S POSEBNIMI POTREBAMI, 3/3 Žagar Tatjana

Izvedba projektnega dela v 3. razredu



Angelov Igorcho

Osnovna šola Hinka Smrekarja, Ljubljana

igorcho.angelov@guest-arnes.si

IZVLEČEK

Za pripravo projektnega dela učitelj nameni veliko prostega časa, saj se mora nanj dobro pripraviti in veliko raziskovati. Za vse to potrebuje čas, prostor, pripomočke in učence. Včasih se pri izvedbi projekta kaj zaplete, kajti nimamo vedno na dosegu roke vsega, kar potrebujemo v določenem trenutku. Zato sem v tem prispevku opisal svoje delo namenjeno popestritvi pouka učencem v 3. razredu, v šolskem letu 2018/19. Pri pripravi projektnega dela sem veliko razmišljal, prebral veliko literature ter si ogledal veliko primerov iz prakse na portalu YouTube. Vsa prebrana literatura mi je pomagala in me vodila ter usmerjala v pravo smer. Tako sem po korakih gradil tudi svojo osebnost tako na pedagoškem področju kot tudi osebnostnem. Premišljevanje, raziskovanje in branje nekatere literature ni bilo zaman, saj mi je pomagala izvedeti veliko novega in veliko novega pripraviti za moje učence. Delo v razredu sem popestril in učencem omogočil veliko izbire. V tem šolskem letu sem se želel približati finskemu sistemu izobraževanja in pouk po primerih Marie Montessori. Kako sem to naredil pojasnujem v mojem prispevku. S pomočjo gibanja, usmerjanja in aktivne vključenosti sem učencem pripomogel k učenju učne snovi v 3. razredu. Učenci so preko praktične izvedbe v posameznih učnih urah tudi uspešno spoznali novo snov in jo predstavili svojim sošolcem po skupinah. V prispevku sem opisal nekaj posameznih izvlečkov našega dela v razredu.

Ključne besede: *razredni učitelj, projektno delo, finski sistem izobraževanja, Montessori.*

Teoretični izvlečki

M.Škalič (2016) pravi, da različne raziskave kažejo, da je finski izobraževalni sistem eden med najbolj učinkovitimi izobraževalnimi sistemi. Zaupanje staršev v naših šolah predstavlja 90 % vsega dela in da je prav to pokazatelj našega dela, ki pa je tudi pokazatelj uvrščenosti naših šol na mednarodnih lestvicah pridobljenega znanja.

Avtorica članka pravi tudi, da je finski izobraževalni sistem zelo podoben našemu izobraževalnemu sistemu. Iz njene raziskave je razvidno, da Finci porabijo manj denarja za izobraževanje; da je v ZDA število učencev, ki imajo učno pomoč kar 30 % vseh šoloobveznih otrok; med najšibkejšimi in najboljšimi učenci se pokaže najmanjša razlika na območju Evrope ter vsi odmori na razredni stopnji potekajo zunaj (Škalič M., 2016). Tudi za učitelje je pomembno, da imajo štiri ure pouka in dve uri tedensko namenjeni za strokovni razvoj, kar je zelo dober pokazatelj, da bi se lahko učitelji v teh dveh urah pripravili za izboljšanje pouka (Škalič M., 2016). Marie Montessori je njen duh vodil v oblikovanje nekaj novega, nekaj bolj praktičnega, s ciljem pri tem uporabiti naša čutila za zaznavo otrokove posebnosti in mu tako ponuditi najboljšega, najbolj primerne in prijaznega učitelja. To je učitelj, ki razume, učitelj,

ki usmerja in prilagaja posebno znanje, kjer se bo počutil uspešnega tudi sam. Tako Maria Montessori v svojem delu (Place, M. H., 2011), svoje znanje in ideje prikaže bolj slikovito. To je delo, ki me je naučilo, da moramo učencem znanje posredovati po korakih in spremljati, koliko zmorejo sami in do katere mere jim lahko zaupamo in jim prilagodimo vsebine in znanje na podlagi njihovih zmožnosti in uspešnosti (Place, M. H., 2011).

Študija primera: izvedba projektnega dela s pomočjo metode Montessori in finskega sistema izobraževanja v 3. razredu

V šolskem letu 2018/19 sem prvič dobil priložnost poučevati v 3. razredu. Kot vsak razredni učitelj sem se tudi sam moral pripraviti na pouk, izdelati vse letne, tedenske in dnevne načrte za poučevanje učencev v 3. razredu. Na začetku šolskega leta sem učencem predstavil predmetnik in učno snov pri vseh predmetih. Prestop učencev iz 2. v 3. razred je predstavljal pravi šok, kajti sama beseda »ocena« v 3. razredu preseneti in prestraši. Poleg tega se je kot neugodno izkazala menjava razrednika. Namreč dobili so moškega razrednika. Učenci so bili zelo presenečeni. Bili so zaprepani zaradi učne snovi, prestrašeni zaradi učitelja, ki velja za enega med najbolj strogimi na šoli ipd. Po nekaj neprespanih nočeh sem moral učencem pokazati, da sem jaz njihov učitelj, ki jih ima rad, ki jih razume in ki jim bo pomagal, da se v novem šolskem letu počutijo dobro, da bodo lahko uspešni in predvsem varovani, kajti jaz sem njihov učitelj, ki jih bo spremljal celo šolsko leto. Vse to sem učencem tudi povedal, nato pa smo skupaj pripravili različne plakate in zapisali povedi na temo Koliko se imamo radi?, Zakaj se moramo spoštovati? Koliko se moramo naučiti? Česa se moramo naučiti? Kako se bomo imeli v tem šolskem letu? ... Učenci tega seveda niso pričakovali, vendar so mi že po nekaj tednih začeli zaupati, saj sem jim pokazal, kako pomemben mi je moj poklic in začutili so, da sem jim pripravljen poleg znanja ponuditi učno pomoč in medsebojno povezanost, psiho-fizično pripravljenost ter toplino in varnost, ki jo potrebujejo.

Učencem sem predstavil moj načrt jim razložil, da bomo delali na malo drugačen način, kot so do sedaj in da bi prosil, da na koncu naredimo refleksijo in evalvacijo pouka o tem koliko smo se naučili, kaj smo se naučili in kako smo se naučil ter ali je bil pouk zabaven, drugačen in poučen. Seznanil sem jih, da bomo poskusili izvedbo ure s kombinacijo finskega sistema in Montessori pouka. Učenci so bili pripravljeni, zato smo se dogovorili, da s takšnim poukom začnemo prihodnji ponedeljek. Na urniku smo imeli dve uri slovenščine, eno uro matematike, angleščine in spoznavanja okolja.

Preden smo začeli, sem učence razdelil v skupine. Skupine sem pripravil tako, da sem v vsako skupino vključil učno nadpovprečne, učno povprečne ter učno podpovprečne učence. Učenci so se veselili skupinskega oz. projektnega dela.

Najprej sem učencem dovolil, da si sami izberejo prostor v naši učilnici, kjer bodo delali najbolj produktivno in se bodo počutili najbolj udobno. Prednost našega razreda je, da imamo blazine, razne omare, mize in stole. Učenci so takoj izbrali barvne blazine in se posedli v različne koticke. Komaj so čakali na razdelitev dela. Za popestritev pouka sem v razred prinesel zvočnik in mikrofona s katerim so učenci predstavljali svoje ustvarjalne ideje in dela.

Pri slovenščini smo obravnavali besedila iz berila. Vsaka skupina je izbrala eno od naslednjih pet nalog:

1. Glasno preberi del besedila – sami določite, koliko povedi bo vsak prebral.
2. Ilustrirajte del besedila, ki ga je nekdo od sošolcev prebral. Bodite pozorni tudi nato, da bo za vsak prebran del posamezna ilustracija. Dogovorite se med seboj.
3. Odgovorite na vprašanja iz besedila – vsak mora odgovoriti na eno vprašanje. V kolikor jih bo premalo, sami sestavite vprašanje in nanj odgovorite.
4. Izpišite neznane besede in njihov pomen poiščite na spletnem SSKJ-ju ali v SSKJ v tiskani obliki.
5. Napišite obnovo prebranega besedila. Vsak član naj napiše en del. Vsaka obnova mora imeti uvod, jedro in zaključek. Lahko napišete tudi več obnov v skupini.

Poleg teh nalog upoštevamo trud pri delu, sodelovanje, povezanost skupine, sodelovanje z drugimi skupinami, izmenjevanje informacij, pripravljenost pomagati in umirjeno delo.

Učenci so se umirjeno razporedili, naredili raziskavo in tudi uspešno opravili vse naloge. Na koncu je seveda sledila predstavitev njihove raziskave oz. njihova dela po mikrofону. Vsak član skupine je prebral svoj del. Zanimivo jim je bilo to, da so se lahko gibal vsepovsod, sodelovali in uspešno zaključili svoje delo, predvsem pa to, da so se preko gibanja bolj sprostili in uživali v svojem delu ter čutili neko odgovornost do končnega izdelka, kajti to je bilo zanje nekaj novega.

Pri uri matematike smo obravnavali geometrijske like in telesa. Učenci in jaz smo v preteklem tednu pripravljali in prinašali različno odpadno embalažo. Sami so pripravili plakate na katere so prilepili različne oblike geometrijskih likov in teles. Učenci so si pomagali z lesenimi geometrijskimi telesi in plastičnimi geometrijskimi liki. Vsaka skupina je sestavila svoj plakat, katerega smo nato postavili na razstavo na police v razredu. Učenci so pri tem delu uporabili vsa čutila, saj smo hoteli delati po sistemu pedagogike Montessori in bili smo uspešni. Učenci so vizualno in taktilno čutili geometrijske oblike, jih tudi sami ustvarili in pripravili. Naučili so se vsebinskega znanja - koliko stranic, oglišč imajo geometrijski liki, ter koliko robov, ploskev in oglišč imajo geometrijska telesa. Učenci so med seboj veliko sodelovali in ni jim bilo dolgčas. Pri delu so bili zelo samostojni, sproščeni in aktivni ter si pomagali med seboj. Na koncu smo naredili kratko predstavitev iz katere so se tudi sami veliko naučili.

Pri spoznavanju okolja smo obravnavali rastline, tako da sem učencem razložil potrebno predznanje o rastlinah – znanje o tem, kako jih vzgajamo, govorili smo o rastlinah v gozdu v različnih letnih časih ipd. Učenci so v tem času sedeli na blazinah in pozorno poslušali mojo razlago. Nato sem v razred prinesel korita, različna semena, potrebne pripomočke za sajenje in zalivalko. Učence sem povedal, da se bodo preizkusili tudi kot kmetje. Učenci so bili navdušeni nad tem. Skrbno so pripravili kupljeno zemljo, odprli semena, pripravili vodo in začeli z delom. Vsaka skupina je dala najprej zemljo v korita, potem so nekateri izbrali različna semena rož, drugi so izbrali solato, tretji zelišča, četrta in peta skupina sta pripravili zemljo, sadike rož in jih tudi posadili. Učenci so se imeli lepo in skrbno so pripravili ves prostor v

razredu in ga na koncu tudi pospravili. Ugotovil sem, da se pri praktičnem delu vidi, koliko učencev je uspešno sodelovalo pri teh projektih.

Sproščeno projektno delo po finskem sistemu izobraževanja in pedagogike Montessori smo ponavljali večkrat v šolskem letu in v pouk vključili veliko Unescovih projektov, prijavi smo se na natečaj ob dnevu strpnosti, uspešno skrbeli za šolski vrt. Za analizo celotnega dela pri pouku smo uporabljali knjigo čustvena inteligenca ter različnih socialne igre ter didaktične pripomočke.

Tudi pri pouku glasbene in likovne umetnosti smo delali na podoben način, saj so se učenci bolj sprostili in tako pokazali vso svoje znanje na vseh področjih.

Sklepne ugotovitve

Težko je narediti samooceno o tem, kako uspešni smo bili in koliko smo se naučili, vendar z gotovostjo lahko rečem, da je učitelj eden najpomembnejših faktorjev, ki vpliva na otrokov psihofizični in socialni razvoj ter na učni proces. Če je učitelj pripravljen razumeti otroke in njihove težave, jih bo znal videti in jim bo lahko uspešno pomagal. V nasprotnem primeru ne bo uspel realizirati učne snovi, učenci se ne bodo naučili tako, kot se od njih pričakuje, sledile bodo učne težave in demotiviranost za šolsko delo. Zato sklepam, da moramo učitelji pri pouku vpeljevati veliko novosti, vključiti je potrebno veliko didaktičnih pripomočkov in jih ne skrivati v omarah, pomagati učencem, da s pomočjo različnih tehnik in metod spoznajo nov svet, nova znanja in pridobijo nove izkušnje. Učiteljeva avtoriteta pride sama takrat, ko učenci začutijo, da smo mi iskreni do njih, ko jim znamo določene zadeve poenostaviti, jim znamo pokazati, da smo polni znanja in predvsem, da jih razumemo, jih imamo radi, jim bomo pomagali uspeti v njihovi prihodnosti in jih varovali v času, ko so nam zaupani.

Z gotovostjo lahko rečem, da so se moji učenci v tem šolskem letu naučili spoštovanja drug drugega, spoštovanja odraslih, medsebojnega sodelovanja in tudi razumevanja njihove psihologije. Predvsem pa sem ugotovil, da delo v skupinah, individualna zavzetost posameznega člana v skupini, raziskovanje in učenje na drugačen način, sodelovanje in čutenje pomembni faktorji v procesu učenja in pridobivanja znanja. Izkazalo se je, da je del finskega izobraževalnega sistema postal del vsakdanjika tudi v naši učilnici in nam omogočil veliko sproščenosti, medsebojnega razumevanja in sodelovanja ter veliko možnosti izbire. Tako smo spoznali, da smo vsi enakopravni, enakovredni in da se lahko med seboj veliko naučimo.

V našem razredu smo preizkusili veliko praktičnih idej in jih bomo preizkušali tudi v prihodnje. Iz izkušenj lahko povem, da je moški učitelj zelo pomemben faktor pri šolskem delu, še posebej na razredni stopnji in še posebej, če zna učence motivirati s svojimi posebnimi idejami. V tem primeru bodo tudi učenci zelo uspešno opravili svoje delo in začutili pomembnost, uspešnost, pridobili bodo potrebna znanja, priljubljenost in varnost s strani učitelja. V veliki meri bom še naprej uporabljal projektno delo, kajti izkazalo se je, da učenci tako spoznavajo veliko novega in se naučijo bistvena znanja pri posameznih predmetih ter si tako širijo obzorja.

LITERATURA:

Place, M. H. (2011). *100 dejavnosti za učenje branja in pisanja po metodi Montessori*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Pollard, M. (1997). *Maria Montessori: italijanska zdravnica, ki je preobrazila sistem izobraževanja po vsem svetu*. Celje: Mohorjeva družba.

Prosnik F. (2007). *Različni učenci – različni pristopi*. Ljubljana: Supra.

Škalič M. (2016). *Finski sistem*. Pridobljeno s: <http://kje-vas-cevelj-zulisolstvo.blogspot.com/2016/02/finski-solski-sistem.html>



Angelov Igorcho

Osnovna šola Hinka Smrekarja, Ljubljana

igorcho.angelov@guest-arnes.si

IZVLEČEK

V svojem prispevku predstavljam strategije dela z učenko iz Turčije, ki ima splošne učne težave. Razlog splošnih učnih težav sta drugojezičnost in NIZ. V prvem delu prispevka sem zajel teoretična izhodišča o splošnih učnih težavah zaradi drugojezičnosti nato sem zajel in opisal individualiziran načrt za učenko ter uporabne strategije dela za izboljšanje in odklonitev učnih težav. Poleg tega sem v prispevku zajel splošno delovanje učenke v razredu ter njena močna in šibka področja. Podrobno sem opisal različne strategije dela, ki sem jih uporabil za izboljšanje primanjkljajev na posameznih področjih. Za delo z učenko je bilo pomembno zbrati vse potrebne podatke, ki so kakorkoli pripomogli pri reševanju in odklanjanju določenih splošnih učnih težav na področju, kjer sem ugotovil primanjkljaje. Za učenko sem vodil individualno mapo od začetka šolskega leta v katero sem zapisoval in v njej hranil različne dokumente in izdelke učenke. Uporabil sem različne pripomočke za vizualno predstavo ljudi, živali, predmetov, pojavov in okolja. V celoten postopek so bili vključeni starši, vodstvo, šolska pedagoginja, učiteljica slovenščine in študentka psihologije iz Filozofske fakultete.

Ključne besede: *splošne učne težave, drugojezičnost, strategije, sodelovanje.*

Teoretični izvlečki

M. Kavkler (2011) v knjigi Učenci z učnimi težavami pravi, da glede na Program za otroke in mladino 2006-2016 Republike Slovenije (2006), morajo »vsi učenci morajo imeti enake možnosti za vzgojo in izobraževanje z namenom, da bi izboljšali njihov izobraževalni status in tako lažje vključitev v sodobni družbi (v Košak Babuder, 2011)«.

Na podlagi tega so v Konceptu dela, učne težave v osnovni šoli razvrščene v tri osnovne tipe učnih težav. Ti osnovni tipi učnih težav pokažejo tudi, da se porajajoča vprašanja iz področja neuspešnosti učencev tako v šolskem, kot tudi v širšem okolju obravnavajo v pedagoški, psihološki, sociološki in psihiatrični literaturi (Magajna, 2008). Vsi vidiki teorije so med seboj povezani, vendar sodobni pristopi na tem področju se osredotočijo bolj na interaktivno naravo procesov učenja in poučevanja ter na neusklajene učenčeve značilnosti (Magajna, 2008). Iz tega konteksta razberemo, da se »učne težave pojavijo in so vezane na učenčevo okolje kombinacija vseh dejavnikov med posameznikom in okoljem ter da se pojavljajo oz. dogajajo pri posamezniku« (Magajna, 2008).

Za bolj učinkovito prepoznavanje, načrtovanje in organiziranje pomoči pri učencu z učnimi težavami so raziskovalci učne težave razdelili tudi na splošne in specifične težave (Magajna, 2008). Po Magajni (2008) so splošne težave značilne za učence, ki imajo pomembno večje

težave, kot njihovi vrstniki tako pri usvajanju določenih znanj pri določenem predmetu, kot tudi spretnosti pri drugih predmetih (Magajna, 2008).

Kot sem že v povzetku omenil, razlog za pojav in razvoj splošnih učnih težav pri učenki je drugojezičnost in večkulturnost. Pri šolskem delu smo učitelji dali večji poudarek na jezikovno in sporazumevalno področje, z namenom, da bi lahko učenki pomagali in odklonili določene težave.

Pieterse (2000), v svoji knjigi pravi, da je »potreba po sporazumevanju z drugimi, ena najbolj osnovnih človekovih potreb in nobenim staršem ni potrebno povedati, kako pomembne so sposobnosti sporazumevanja za njihovega otroka ter, da so strokovnjaki razvili različne tehnike, ki upoštevajo otrokovo potrebo po komuniciranju« (Pieterse, 2000). Pieterse (2000) v svojem delu navaja, da »jezik zajema poleg govora še poslušanje in razumevanje, odzivanje na jezik drugih in izmenjavo z drugimi v pogovoru ter da smo ljudi sposobni zelo hitro dojeti in se odzvati v našem maternem jeziku in da je izražanje v tujem jeziku dosti težje. Pri učenki je razumevanje, sledenje in kakršnakoli komunikacija zelo težka, kajti učenka zaradi pomanjkanje besednega zaklada in nerazumevanja določenih besed in povedi, ne more sporočiti tistega, kar bi želela. Učenka dela jezikovne in slovnične napake, ima težave z artikulacijo in s sporazumevanjem tako v šolskem okolju kot tudi v širšem domačem okolju.

Peklaj (2012) v svojem delu pravi, »da so to učenci, ki prihajajo iz drugačnega socialnega in kulturnega okolja in se zaradi te težave težko sporazumevajo z vrstniki, ne razumejo naših razlag in zahtev, ter sami ne vedo kaj pravzaprav morajo storiti oz. narediti. V svojem delu Peklaj (2012) navaja, da je učenje, spoznavanje in sporazumevanje v tujem jeziku dolgotrajen in zahteven proces. Doda še (Peklaj, 2012), da ti učenci potrebujejo intenzivno učenje slovenskega jezika, da bi se lahko začeli vključevati pri pouku in v okolju, kjer živijo ter, da je za njih najbolj učinkovita metoda uporaba slikovnih gradiv, animacij, video posnetkov in podobno ter da potrebujejo čim bolj poenostavljen proces izvajanja učne ure oz. poenostavljanje razlage« (Peklaj, 2012).

Peklaj (2012) meni, da mora učitelj konstantno preverjati, slediti in evidentirati ali učenec razume določene zadeve, ali upošteva in vpeljuje določene vsebine, ki jih učenec obvlada, kako spoštuje njihovo kulturo in da mora uporabljati strategije vrstniškega tutorja. Glede nato, da tudi sam prihajam iz tujine, učenko razumem na vseh področjih, zato sem učenki pri pouku v tem šolskem letu pomagal z uporabo različnih strategij dela za učence tujce in pri tem uporabil različne didaktične pripomočke, avdio-video materiale. Pri pouku slovenščine smo učenki predlagali branje turške pravljice in obnovo le-te v slovenščini. Pri šolskem delu je učenki pomagala sošolka, ki je ena med najbolj učno uspešnimi v razredu. Z učenko se tudi izven šole družita in sodelujeta, ves čas se pogovarjata v slovenščini in se zelo dobro razumeta. Slikovna gradiva, različne IKT prezentacije in avdio-video materiali so izboljšali in odklonili določene splošne učne težave pri učenki.

Praktične razlage o delu z učenko tujko

V prispevku opisujem učenko, ki prihaja iz Turčije. Učenka je stara 9 let in kot njen razrednik ugotavljam splošne učne težave na področju drugojezičnosti, saj učenka prihaja iz tujega okolja, njena kultura in religija se v veliki meri razlikujeta od slovenske kulture in vere. Učenka ima težave na področju učenja in razumevanja slovenskega jezika.

Učenka je bila vpisana v drugi razred. Učiteljica razrednega pouka je učenki, po zakonu o OŠ, pripravila individualiziran načrt za tujce. Učenki je bil že na začetku omogočen dopolnilni pouk, ki ga je vodila razredničarka, omogočili so ji učenje slovenščine za tujce ter diferencirano delo po individualiziranem načrtu za tujce.

V šolskem letu 2018/19 je učenka obiskovala 3. razred. Učenka je v Sloveniji drugo leto in je po Zakonu o OŠ tudi ocenjena na podlagi prilagoditev, ki jih imamo evidentirane v individualiziranem načrtu za tujce. V tem šolskem letu smo na šoli izvajali in ji zagotovili veliko individualne strokovne pomoči. Učenki sem kot razrednik pomagal pri dopolnilnem pouku s pomočjo različnih didaktičnih pripomočkov, avdio-video materialov, ter vključevanje v razredno skupnost preko različnih socialnih iger. Učenki so v tem šolskem letu pomagali tudi učiteljica za slovenščino pri urah slovenščine za tujce in študentka psihologije s Filozofske fakultete. V domačem okolju so starši učenki organizirali individualno delo s študentko slovenščine s Filozofske fakultete. Učenka je s pomočjo diferenciacije in prilagoditev na različnih področjih napredovala v 4. razred.

V praktičnem delu sem opisal študijo konkretnega primera. Uporabil sem metodo evidentiranja in opazovanja učenkega znanja, sposobnosti in napredovanja. Poleg tega sem vključil in opisal tudi znanje, strategije in pripomočke, ki sem jih uporabil pri izvedbi 5 urnega individualnega dela z učenko, z namenom, da bi poiskal najboljšo metodo, tehniko in strategijo dela ter tako izboljšal njeno motivacijo za šolsko delo.

Pri izvedbi individualnih učnih ur nisem imel nobenih težav z učenko, ker se je učenka počutila zelo sproščeno in je pokazala veliko zanimanja ter na koncu vidne izboljšave na področju slovenskega jezika. V individualiziranem načrtu za tujce sem v timu predlagal, da se pri učenki največ dela na jezikovnem področju. Z učenko sva v tem šolskem letu delala na področju poslušanja in prepoznavanja besed. Izbiral sem didaktične pripomočke, da bi ji lahko slikovno predstavil določene predmete in pojme ter ji pokazal in jo naučil zapisovanja in izgovorjave določenih besed v slovenščini. Učenka je s pomočjo strategij uporabe didaktičnih pripomočkov (škatlic s slikovnimi gradivi) bogatila besedni zaklad in se tako lažje naučila veliko besed, ki jih že uporablja v vsakdanjem govoru. Samostojno tvori stavke pri tem pa dela slovnične in jezikovne napake. Pri izbiranju strategij sem si pomagal s knjigo Učnenci z učnimi težavami, podpora in oblika ter s knjigami Majhni koraki. Za delo z učenko, sem pri pouku uporabljal multisenzorno poučevanje. Gamser (2011) (v Košak Babuder, 2011) pravi, da »multisenzorno poučevanje zajema podajanje snovi po slušni in vizualni poti in podajanje snovi z gibanjem ter učenje preko dotika, vonja in okusa. Pri individualnih urah sem si pomagal z didaktičnimi pripomočki, kot so: Učim se brati, Mini travel, škatla ABC, škatla Matematika, stotični kvadrat

poštevanka, plastificirano urjenje s poštevanko, škatla Tri Facto in Figuro, ter škatlo z lesenimi geometrijskimi telesi. Učenka je pri učni uri sama žrebala karte, jih vizualno pogledala (Mini trave oz. škatlo ABC). Najprej je poimenovala živa bitja, predmete ali rastline v turščini, potem še v slovenščini. Učenka je besede zapisala in iz besed tvorila povedi v mejah njenih zmožnosti (majhni koraki). Pri bralnih težavah sem učenki pomagal po strategijah, ki jih omeni M. Košak Babuder (2011) po National Reading Penel (2000) in pravi, da je pri branju in branjem z razumevanjem najbolj pomembno »povzemanje, postavljanje vprašanj, odgovarjanje na vprašanja spremljanje razumevanja, risanje miselnih vzorcev in sodelovalno učenje«. Vse te strategije so učenki zelo pomagali. Poleg tega sem jih uporabil pri izvajanju individualnih ur z učenko in pri tem uporabil didaktično škatlo ABC. Na vsaki kartici iz škatle so sličice. Učenka je poimenovala sličice, potem prebrala besede in jih zapisala. Na vsaki kartici so tudi vprašanja po sistemu, ki ga M. Košak Babuder (2011) opisuje in sicer: Kdo, Kaj, Kje, Kam, Kdaj in Zakaj?. Branje je vadila in utrjevala po sistemu, ki ga ponuja škatla »Učim se brati«. Najprej sta ustno povedala abecedo, potem sta glaskovala, črkovala, izrekala zloge in tako poskusila prebrati besede ter na koncu cele stavke. Učenki pomaga tudi sodelovalno učenje v razredu. Učenki pri delu pomaga sošolka, ki je učno uspešna in jo z veseljem vključi v svetu znanj.

Sklepne ugotovitve

Z učenko sva izvedla nekaj ur individualnega strokovnega dela. Sklepam, da so se učenke učne težave zgodile zaradi drugojezičnosti in večkulturnosti. Sklepal sem, da ima učenka veliko jezikovnih težav, tako na področju izgovorjave, priklica besed v slovenščini in pri zapisovanju le-teh. Poleg tega ima učenka težave z artikulacijo določenih glasov. Učenkinim staršem sem svetoval obisk in posvet pri logopedu. Na podlagi ponujene in izvedene učne pomoči pri šolskem delu ugotavljam, da ima učenka potrebo po vizualni predstavitvi različnih bitij, rastlin in predmetov, da bi lahko določeno stvar hitreje procesirala in pisno predstavila na list. Z učenko je potrebno konstantno delati na govornem, pisnem in jezikovnem področju učenja jezika. Sklepal sem, da učenka nima intelektualnih primanjkljajev, saj se lahko nauči učne snovi. Ima težave na jezikovnem in slovničnem področju, ki pa so posledice tujega jezika. Učenka je zelo inteligentna, vendar potrebuje spodbudo, usmerjanje in tudi veliko jezikovne pomoči. Učenka se je v zadnjem času zelo sprostila. Menim, da so ure slovenščine zaradi didaktičnih iger učenki zelo zanimive. Strategije dela z uporabo didaktičnih škatlic ABC in Mini travel učenko spodbujata pri delu. Učenka se je zelo sprostila, ker sem jo spodbujal, da vsako sliko na karticah najprej poimenuje v turščini potem pa še v slovenščini. Sama in z mojo pomoč je učenka poimenovala besede. Učenka je besede napisala in pri tem delala določene jezikovne in slovnične napake. Učenka je nato tvorila povedi. Z učenko sva strategije dela na takšen in podoben način izvajala do konca šolskega leta.

LITERATURA:

Košak Babudar, M. (2011). *Učenci z učnimi težavami : pomoč in podpora*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Maganja, L. (2008). *Učne težave v osnovni šoli : problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Maganja, L. (2008). *Učne težave v osnovni šoli : koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajnja, L. (2011). *Učenci z učnimi težavami. Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Peklaj, C. (2012). *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj*. Ljubljana : znanstvena založba Filozofske fakultete.

Pieterse, M. (2000). *Majhni koraki: program zgodnje obravnave otrok z motnjami v razvoju. Knjiga 6, Razumevanje jezika*. Ljubljana: Sožitje – Društvo za pomoč duševno prizadetim, Sekcija za Downov sindrom.

Pieterse, M. (2000). *Majhni koraki: program zgodnje obravnave otrok z motnjami v razvoju. Knjiga 3, Sporazumevanje*. Ljubljana: Sožitje – Društvo za pomoč duševno prizadetim, Sekcija za Downov sindrom.



Bradeško Špelca

VIZ Smlednik, Smlednik

trcekspe@gmail.com

IZVLEČEK

Učenci s čustveno vedenjskimi težavami (v nadaljevanju ČVT) in primanjkljaji na posameznih področjih učenja (v nadaljevanju PPPU) imajo redko samo eno od učnih težav, največkrat pa je ena vodilna in več pridruženih. ČVT so lahko prirojene ali pa so posledica prezrtosti težav na učnem področju, ki jih učenec ne obvlada in so zato lahko del travmatičnih izkušenj, s katerimi se učenec sreča v šolskem okolju, kjer ni deležen zgodnje obravnave. Pregled na več področjih dela nam da celostno sliko in odpre prostor za nadgradnjo. Razmišljanje o delu in komunikaciji nas lahko pripelje do hitrejših in bolj učinkovitih rezultatov. Z dobrim opazovanjem in hitro pomočjo lahko olajšamo delo sebi in učencem. Pomembno je sodelovanje med vsemi, ki z učencem delajo in ohranjanje medsebojnega odnosa.

Ključne besede: *učenci s posebnimi potrebami, travma, prezrtost*

V VIZ Smlednik se šolajo učenci s ČVT in PPPU¹. Večina učencev ima eno od težav, ki se ji nato pridružijo še druge. Velika večina jih je v preteklosti, preden so prišli k nam, doživela travmatsko izkušnjo. To so sicer predvidevanja strokovnih delavcev (ustvarjena na podlagi pogovora z otrokom, starši), ki delamo z njimi. Diagnoz učenci nimajo zapisanih v dokumentaciji. Pomembno se je vprašati, ali je bil kateri od učencev zgolj prezrt in nihče ni opazil, da ima težave na področju učenja in mu je to povzročilo neko obliko travme, ki jo je nato, ker je ni znal izraziti verbalno, izrazil vedenjsko. Travme učenec sam ni zmozel predelati, zato jo je zaradi potrebe po preživetju potisnil v podzavest, kar nezavedno vpliva na njegovo delovanje na vseh področjih (medosebni odnosi, razvijanje potencialov, učno področje ipd.). Z motečim vedenjem je nato učenec postal tako izstopajoč in moteč za okolico, da so se težave razširile še na učno in/ali socialno področje. Težave so bile prisotne pri razumevanju snovi, pri odnosu s sošolci, vrstniki, ali z učitelji in drugimi strokovnimi delavci. Prisotne so lahko bile tudi v domačem okolju, kjer je učenec živel (znotraj družine ali širšega okolja). Težave so se lahko pojavile zaradi disleksije, ADHD, dispraksije ali katere od posebnosti. Ker učenec ni bil deležen zgodnje obravnave, so bile težave vzrok za travmatske dogodke in povod za nastanek vedenjskih težav. Učenec ni zmozel slediti pouku oziroma je bil neuspešen, kar mu je povzročilo stisko, ki je ni znal izraziti oziroma jo je izrazil na drugačen način v obliki agresivnih izpadov, žaljenja, samopoškodb ipd. V tem primeru bi bil učenčev odziv posledica travmatske izkušnje prezrtosti oziroma zanemarjanja. Poznavanje izvora težav ni nujno potrebno za učenca in strokovnega delavca, saj velikokrat učenci v nižjih razredih uspešno nadomestijo primanjkljaje na posameznih področjih. Kljub temu pa lahko učenčevi neuspehi, ki se odraslim zdijo zanemarljivi, povzročajo veliko stisko, ki se lahko izraža na drugih področjih in ne nujno tam, kjer se je pojavil oziroma pojavljal neuspeh.

¹ ČVT in PPPU čustvene in vedenjske težave in primanjkljaji na posameznih področjih učenja

Težave lahko izvirajo tudi iz odnosov doma (v družini) ali iz težav v šolskem okolju. Prav tako ni nujno, da gre za težave pri razumevanju snovi ali sposobnosti opravljanja obveznosti. Težave se ne pojavijo vedno takoj, lahko se pojavijo zelo hitro, lahko šele po nekaj tednih, mesecih ali celo letih. Zanje je značilno, da so lahko posledica enkratne slabe izkušnje ali ponavljajočih se slabih izkušenj. Učenec pogosto ne zna izraziti stiske, lahko pa se zgodi, da se le te ne zaveda. Učenec, ki se zaveda stiske, se pogosto ne zaveda njenega izvora in je ne zna sam predelati, kar pripelje do sekundarne travmatizacije. To je faza, kjer otrok ostane sam s svojim doživljanjem, brez opore, ki bi mu pomagala stisko predelati. Učitelji nemalokrat učenčevo slabo opravljeno ali neopravljeno nalogo pripišemo lenobi, kar učenec doživi kot krivico, grožnjo. To je tudi moja izhodiščna točka o razmišljanju, zakaj moramo biti, kot strokovni delavci, pri otroku vedno pozorni tudi na okoliščine in moramo otroka obravnavati celostno.

Levine (Levine in Frederick, 2015) meni, da imamo pri travmatskem dogodku vedno tri možnosti: boj, beg ali zamrznitev. Tu je zelo pomembno, da smo učitelji dovolj pozorni, da opazimo spremembe pri učencu. Dobro je, da smo povezani s starši in z njimi sodelujemo, ker bomo (starši ali učitelji) na ta način hitro opazili spremenjeno vedenje učenca. Učenec lahko vedenje spremeni v šoli ali doma. Če težavo odkrijemo dovolj zgodaj, imamo več možnosti, da učencu pomagamo, se z njim pogovorimo in ga usmerjamo. Sodelovati moramo tudi učitelji med seboj, ker ni nujno, da se učenec v odnosu do vseh učiteljev obnaša enako in ni nujno, da stisko izraža pri predmetu, kjer se je pojavila grožnja. Za primer lahko vzamemo učenca, ki po negativni oceni iz matematike postane tišji, se ne pogovarja, ne piše več domačih nalog in ne želi k uri matematike. Lahko se pojavi vse od naštetega, lahko pa le nekaj. Takšnega učenca lahko učitelj takoj opazi in hitro ugotovi, da je razlog negativna ocena. Učencu razloži, da ni to nič posebnega, mu ponovno razloži snov in ga spodbudi, da še naprej dobro sodeluje. Učenec se s težavo sooči in jo nemudoma reši; grožnja je odstranjena. V primeru, da umik učenca učitelj spregleda, ga lahko opazi starš (v zavodu vzgojitelj) ali kateri od sošolcev. Učencu je nudena takojšnja pomoč, težava se reši in otrok ne doživi travme. V primeru, da se to ne zgodi, lahko učenec doživi travmo in pot reševanja postane daljša in bolj zapletena. Pri učencih z disleksijo v zavodu, kjer jim je nudena pomoč, opažam velik napredek. Predvidevam, da je bil marsikateri od teh učencev v preteklosti zaradi disleksije stigmatiziran in zasmehovan. Posledica je bila, da učenec ni želel glasno brati, ni želel pisati, delati domačih nalog, ker je bilo vedno kaj narobe (črke so bile zamenjane, pisava neberljiva, zatikajoče branje, posmeh sošolcev, nestrpnost učitelja ...). Takoj, ko je učenec z disleksijo prepoznan in ustrezno obravnavan, se zanj začneta nova zgodba in nova priložnost za uspeh. Učenca se v zavodu spodbuja, ne poudarjamo vseh napak, ponudimo mu bralno ravnilo, pomaga si lahko z različnimi tehnikami samopomoči, preizkuse znanja piše pri individualni pedagoginji in ima podaljšan čas pisanja. V primeru, da je učitelj dobro informiran, lahko učenec dobro napreduje. Izmenjava izkušenj in primerov dobrih praks med učitelji je v takih primerih nujna in pripomore k učenemu napredku učenca in strokovnemu napredku učitelja.

S sodelovanjem lahko dosežemo, da bomo prej odkrili odstopanja in jih začeli raziskovati, s čimer bomo povečali možnost za uspeh. V praksi opažam, da se učitelji bojimo prilagajati pouk učencem, če ti nimajo odločbe, nekateri pa pouka kljub odločbi še vedno ne prilagajajo. V primeru, da nimamo ustreznih strokovnjakov v vzgojno-izobraževalni ustanovi, moramo po potrebi vključiti še zunanje sodelavce. V različnih virih beremo o pomembnosti odnosa in varni navezanosti. To je pri učencih zelo pomembno, zato moramo učitelji poskrbeti, da smo tudi sami dober zgled, da se jim znamo približati in jim pokazati, da nam je mar, da smo veseli vsakega napredka in da jih skušamo razumeti. Na tem področju smo v Sloveniji še daleč od idealnega stanja. Prevečkrat srečamo učitelje, ki jim ni mar, počakajo, da mine ura v razredu in potem učenčeve težave odmislijo. Včasih tako mine več let, učencu niso ponujene možnosti za napredek in nekatere faze razvoja so zamujene.

V šolah je premalo timskega dela in odprte komunikacije. Ravno s slednjo bi lahko marsikatero težavo odkrili in rešili prej. Pri komunikaciji moramo učence in njihove starše/skrbnike obravnavati kot enakovredne sogovorce. Tu imamo prostor za napredek. Ne sme nam biti nerodno, če se zmotimo in ne smemo biti preponosni, da bi prosili za pomoč. V našem zavodu spodbujamo uspešno komunikacijo in dobre medsebojne odnose. Sodelovanje s starši/skrbniki je projekt, ki se je izkazal za zelo uspešnega. Starši/skrbniki se učijo od nas in mi od njih. Skupaj smo uspešnejši in vsi stremimo k istemu cilju - da bo učenec uspešen. Iz izkušenj sem se naučila, da je dobro, da se s starši pogovorim o tem, kako vidimo otroka v razredu in kje vidimo njegova močna področja. Včasih so učenci doma popolnoma drugačni kot v šoli in obratno. V primeru odstopajočega vedenja, npr. sprememba v vedenju v razredu ali med odmori ali med vrstniki in nezmožnosti najti pravega razloga, se z učencem, drugimi učitelji in strokovnimi delavci, ki z otrokom delajo in s starši pogovorim zato, da dobim širšo sliko o dogajanju in tako lahko k učencu pristopim celostno. Vrstni red pogovorov je odvisen od odnosa, ki ga imam z učencem.

V današnjem času ni enostavno biti učitelj. Znašli smo se v prijemu povečane birokracije, skrbnim nadzorom staršev in učnimi načrti, ki so potrebni prenove. Opažam tudi, da se nekatere težave spregleda, da se nam zdi, da jih ni potrebno reševati. Nekatere so spregledane zaradi strahu, nekatere zaradi neznanja ali nezmožnosti reševanja, nekatere zaradi lenobe. To ni prav, nenazadnje smo učitelji tisti, ki učimo, za to smo usposobljeni in znati moramo zagovarjati svoja dejanja. Tu gre za odgovornost, ki smo jo prevzeli z odločitvijo za poklic, ki ga opravljamo. Ni prav, da so učenci oškodovani. Teoretično imamo sicer zelo jasna pravila in zakone, ki pa jih v praksi večkrat ne upoštevamo ali si jih razlagamo po svoje. Postopki usmerjanja in obravnav so nerazumno dolgi in poročila so prepogosto napisana, ne da bi avtor poročila sploh videl učenca. Še vedno veliko odločb izsilijo starši, med njimi nekatere neupravičeno. V zavodu se srečujemo s težavo, da o učencu ne dobimo dovolj informacij od drugih institucij. Ko z učencem delamo, odkrivamo nekaj, kar bi lahko že vedeli in bi lahko napredovali hitreje. S tem otežujemo delo sebi in učencu. Vrtimo se v začaranem krogu. Zdi se mi, da smo vedno bolj usmerjeni v učenčevo doseganje dobrega učnega uspeha, in doseganje le sprejemljivega vedenja. Sprašujem se, zakaj je učenec tak, zakaj se nemogoče

obnaša. Z nekaterimi sem v enem letu vzpostavila dober odnos, z nekaterimi zadovoljiv, z nekaterimi ga nisem, bodisi zato, ker niso izstopali, bodisi zato, ker se nismo »začutili«. Pri vseh ugotavljam, da gre za težave, ki so zakoreninjene globlje. Menim, da bi morali najprej rešiti bistveno težavo t. j. vzrok nastalega položaja, se z njim spoprijeti in ga rešiti. Tako pa rešujemo težave, ki so vidne na zunaj, pozabljamo pa, da nekje obstaja izvor. Če do izvora ne pridemo in ga ne rešimo, dolgoročno nismo naredili ničesar. Učenec, ki ima travme zaradi preteklih izkušenj in jih ne predela ali jih nima možnosti predelati, ker nima čustvene opore odraslih in varnega okolja, bo imel še naprej težave. Lahko je učno uspešen in vedenjsko vzoren, vendar bo ob prvi oviri ali v položaju, ki bo sprožil spomine zopet v težavah. Z vzpostavitvijo odnosa in pogovori lahko pridemo do izvora težav, in ko pridemo tja, šele takrat lahko naredimo projekt pomoči in učencu pomagamo. Učitelji smo velikokrat v precepu, vidimo, da se nekaj dogaja in iščemo možnosti, kako priti do vira težav. Kljub temu smo nemočni, lahko le opozarjamo, ker je sistem narejen tako, da so postopki za obravnavo pri strokovnjakih predolgi, birokracija je zapletena in dolgotrajna, finančne možnosti pa so omejene. Hkrati se od učitelja pričakuje, da bo učence vzgajal, sledil učnemu načrtu, bil psiholog, psihoterapevt in podpornik. Pomembno pa se je zavedati, da tudi energetske dobro podprti učitelji naletijo na pomanjkanje energije, znanja in motivacije.

LITERATURA:

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Juul, J. in Jensen, H. (2009). *Od poslušnosti k odgovornosti*. Ljubljana: Didakta.

Jensen, E. in Jensen, H. (2011). *Dialog s starši*. Ljubljana: Inštitut za sodobno družino Manami.

Levine, P. A. in Frederick, A. (2015). *Kako prebuditi tigra: zdravljenje travm*. Ljubljana: Prestop.

Razpotnik, Š., Turnšek, N., Rapuš Pavel, J. in Poljšak Škraban, O. (2015). *Potrebe ranljivih družin in odzivi vzgojno-izobraževalnega sistema*. V Devjak, T. *Vpliv družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje*, 309-324. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

Pridobljeno

s:

http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/Vpliv-druzbenih-sprememb_Posvet-PeF-2015_znanstvena-monografija.pdf

Topić, P. (2015). *Zasvojenost s seksualnostjo v digitalni dobi. Priročnik za strokovnjake, zasvojene in njihove družinske člane*. Maribor: Založba Pivec.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). [Uradni list RS, št. 58](http://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=201158&stevilka=2714). Pridobljeno 9. 2. 2019 s: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=201158&stevilka=2714>

Učenec z avtistično motnjo v prvem razredu OŠ



Friškovec Barbara

Osnovna šola Ivana Cankarja, Vrhnika

barbara.friskovec@gmail.com

Ključne besede: *avtizem, načrt pomoči učencu, socialne zgodbe.*

Osebe z avtističnimi motnjami imajo težave na treh glavnih področjih, vendar se le-te pri vsakem posamezniku izražajo drugače in njihovo stanje na njih vpliva na različne načine. Gre za težave v socialni komunikaciji in socialni interakciji ter obenem tudi za težave na področju fleksibilnosti mišljenja. Vse skupaj lahko imenujemo tudi triada primanjkljajev (Whitaker, 2011).

V primeru, da poučujemo učenca z avtizmom, se moramo poglobiti v značilnosti te nevrološko-biološko razvojne motnje, ki vpliva na način procesiranja informacij v možganih. Diagnoza avtizem se običajno največkrat pojavi v otroštvu. Da pa lahko rečemo, da gre za avtistične motnje, mora biti prisotna motnja v socialni interakciji in komunikaciji, obstajati morajo ozki interesi ter ponavljajoča (stereotipna) vedenja pri učencu. Poleg že omenjene triade primanjkljajev, gre pri avtizmu tudi za prisotnost drugih značilnosti, kot so: odvisnost od rutine, senzorna občutljivost, posebni interesi, učne težave, ponavljajoče vedenje, neobičajne ter omejene aktivnosti in posebnosti na področju verbalne in neverbalne komunikacije. Učencem z avtizmom je v veliko pomoč, če z njimi govorimo na jasn, dosleden način ter jim damo čas, da obdelajo oz. procesirajo informacije, ki so jim bile povedane.

Ostale učence v razredu, v katerega je vključen tudi učenec z avtističnimi motnjami, moramo seznaniti s posebnostmi tega učenca (druženje, skupna igra, odmori ...). Učenci naj upoštevajo njegovo počutje in željo po druženju (socialno sprejemljivo) z njimi. Učencu zagotovimo poseben prostor v razredu ali na šoli, kamor se lahko vedno umakne (čustveni premor). Pomagamo mu pri učenju socialnih veščin, spodbujamo socialno komunikacijo ter učenje spretnosti igre in ustrezne rabe igrac z vrstniki. V veliko pomoč mu bodo tudi sličice (vizualna opora). Poučevanje učenca z avtizmom naj bo intenzivno, strukturirano in namensko. Navodila naj bodo jasna, preprosta, nedvoumna in natančna. Snov z učencem utrjujemo na različne načine – ponovno učenje v različnih kontekstih. Pomembna je večplastna uporaba oblik sporazumevanja (govorjenje, poslušanje, lastne izkušnje). Učenje naj poteka v manjši skupini in naj bo razdeljeno na manjše korake. Učencu postavimo naloge na nivoju njegovega funkcioniranja. Ključnega pomena pri poučevanju pa je seveda celosten pristop.

Da bi bilo poučevanje učencev z avtizmom uspešno, moramo najprej skrbno proučiti, kaj je moteče in kaj želimo vedenje ter odgovoriti na določena vprašanja: kaj, kdaj, kje, zakaj, kdo. Oblikovati moramo seznam motečih vedenj pri učencu, ki se pogosto pojavljajo. Oblikovati moramo načrt individualne pomoči učencu. Preden se odločimo za uporabo socialnih zgodb, moramo najprej natančno proučiti učenčevo delovanje oz. funkcioniranje v razredu. Oblikovati

moramo nek scenarij in ga slikovno predstaviti ali zapisati, če je le mogoče, pa uporabimo oboje, so ugotovili Klemenc, Jurišić in Kompan Erzar (2015). Zato vedno več strokovnih delavcev pri svojem delu z učenci, ki majo avtistične motnje, uporablja socialne zgodbe, saj so za večino učencev najučinkovitejša metoda poučevanja. Vizualna pomagala so učencem z avtističnimi motnjami dosti lažje razumljiva kot besedna navodila. Socialne zgodbe temeljijo na slikovnem prikazu ali pa jih uporabljamo v kombinaciji z napisanimi navodili. So zelo dobro orodje za socialno učenje, ki podpira varno in smiselno izmenjavo informacij tudi med starši, strokovnjaki in ostalimi udeleženci v komunikaciji.

Učencu preko teh zgodb lahko pomagamo, da se bo znašel v zanj kočljivih socialnih situacijah. Lahko rečemo, da z njimi učencu pojasnimo določene okoliščine, da se bo ustrezno odzval v neki situaciji in tako lažje opravil neko nalogo. Pri uporabi socialnih zgodb pri učencu je pomembno učinkovito timsko sodelovanje med odraslimi (učitelji, specialnimi pedagogi oz. inkluzivnimi pedagogi, psihologi in starši). Vsekakor pa je zelo pomembna zgodnja oziroma širša ali kompleksna obravnava pri učencu.

Socialne zgodbe opisujejo situacije, spretnosti ali koncepte v smislu pomembnih socialnih namigov, perspektiv in pogostih odzivov, ki so razumljivi. Tak pristop pomembno izboljšuje primanjkljaj pozornosti, pomnjenja, organizacije, jezika, odvisnosti od pobude in notranje motivacije. Zahtevajo skrbno načrtovanje in sodelovanje celotnega tima, ki sodeluje s tem učencem. Uporaba socialnih zgodb mora biti počasna. Sproti preverjamo njihovo učinkovitost. Socialne zgodbe naj bodo personificirane, namenjene zgolj učencu in njegovim potrebam. Začnemo z eno in šele ko se res dobro vpelje, postopno dodajamo drugo. Poudariti je treba načelo postopnosti – manj je več. Ko začnemo z vpeljavo socialnih zgodb, si sproti in redno beležimo opažanja pri učencu.

230

Dva pomembna avtorja socialnih zgodb sta Carol Gray in Jed Baker. Zgodbe slednjega so tiste, ki so meni bližje, saj so veliko bolj usmerjevalne in učencu ponujajo jasno in konkretno rešitev za določeno socialno situacijo. Vsebujejo dobro vidno oporo (sličice) za učence, ki spadajo k vizualnemu zaznavnemu tipu ljudi in so namenjene mlajšim otrokom, zato so zelo uporabne tudi za prvošolce. Zgodbe so kratke, prilagojene starosti in individualnim potrebam otroka. Sledimo natančnim pravilom, kako jih sestaviti. Držati se moramo desetih pravil. Stavki so opisni. Sestavljene so iz največ 8–10 povedi (Baker, 2001).

Sama sem bila po vpeljavi socialnih zgodb pri učencu z avtizmom resnično presenečena nad zmanjšanjem pojavljanja motečih vedenj. Le-teh je bilo bistveno manj, delo v razredu je lažje steklo, opravila so postala rutinska, kar je za učenca veliko pomenilo. Izboljšala se je razredna klima, učenec pa je postal zelo lepo sprejet v razredu.

Socialne zgodbe so imele naslednje naslove:

- Kako se pripravim na poslušanje?
- Kako opravim svoje delo?
- Naučim se dvigniti roko.

- Kako se zahvalim?
- Kaj naredim, če sem jezen?

Če povzamem; da bi bilo poučevanje otrok z avtističnimi motnjami uspešno, moramo najprej skrbno proučiti, kaj je moteče in kaj je želeno vedenje. Kadar ni primernega in učinkovitega sodelovanja med vsemi udeleženci v učnem procesu (učenec, učitelj, specialni pedagog, svetovalna služba, starši), pride do zmotnega sklepanja, da je pomanjkljivo otrokovo sodelovanje. Otrok z avtističnimi motnjami ob primerni obravnavi, podpori, terapijah in učenju napreduje in se lažje uči. Pomemben je nazoren opis vedenja, merljivi podatki o trenutnem delovanju in merljivi cilji, ki naj bi jih z učinkovitimi intervencijami dosegel otrok. Učencu socialne zgodbe lahko pomagajo, da se lažje znajde v določenih situacijah, seveda pa jih mora razumeti. Uporabo socialnih zgodb je zelo priporočljivo predvideti in zabeležiti tudi v individualiziranem programu za učenca. Inkluzija otrok z avtističnimi motnjami je zelo pomembna.

LITERATURA:

Baker, J. (2001). *The social skills picture book (Teaching Play, Emotion and Communication to Children with Autism)*. Arlington: Future Horizons.

Klemenc, A., Jurišić, B. in Kompan Erzar, K. (2015). *Juretovo leto, Aspergerjev sindrom v sliki, zgodbi in strokovnih besedilih*. Ljubljana: Center Janeza Levca.

Svetovalnica za avtizem (2016). *Glavne značilnosti avtizma*. Pridobljeno 20. 3. 2017 s: <http://www.avtizem.net/glavne-znacilnosti-avtizma>.

Withaker, P. (2011). *Težavno vedenje in avtizem*. Ljubljana: Center za avtizem.



Janež Maša

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana

masa.janez@zgnl.si

IZVLEČEK

V šolskem letu 2014/15 sem poučevala v kombiniranem oddelku četrtega in šestega razreda. Vsi učenci so bili gluhi oziroma naglušni. V razred je bila vključena tudi gluha deklica s polžkovim vsadkom, vendar je uporabo zavračala. Deklica je v Slovenijo prišla iz Dominikanske republike. Slovenskega jezika in slovenskega znakovnega jezika (SZJ) ni poznala in ne razumela. Mama je z njo govorila špansko, deklica je komunicirala preko odgledovanja in naravnih kretenj. Imela je kar nekaj vedenjskih težav, z mamo se ni dobro razumela. Upirala se je šolskemu delu. Za učenje jezikov (tako slovenščine, kot SZJ) sva naredili različne materiale, ki jih bom opisala v prispevku. Eden od njih je čarobna škatla, v kateri so bili različni predmeti oziroma slike predmetov in zapisi. Tako je počasi nastajal slikovni slovar v španskem jeziku, slovenskem jeziku in SZJ. Vseh treh jezikov se je hitro učila. Ker je boljše komunicirala, je pridobila tudi prijatelje. Kljub pomoči in dodatnem učenju, deklica razreda ni uspešno zaključila, saj je bil njen zaostanek prevelik. V letih, ki so sledila, je z različnimi pristopi širila besedišče in načine komunikacije. V letošnjem letu je uspešno zaključila deveti razred in se vpisala na frizersko šolo.

Ključne besede: *dvojezičnost, gluhot, izziv.*

»Gluhi človek zmre vse, samo slišati ne.«

Sluh je ena izmed najpomembnejših človekovih povezav med zunanjim in notranjim svetom. Ima izredno veliko vlogo pri zapomnitvi, zaznavanju in razvoju govora in jezika, pri oblikovanju pojmov in razvoju mišljenja. Človekova osebnost je močno prizadeta, če pride do gluhot oziroma naglušnosti. Gluhota od rojstva pomeni avtomatično odsotnost govora, kot osnovnega komunikacijskega sredstva, pogoja za zadovoljevanje socialnih potreb posameznika in sredstva za prenos znanja.

Sluh je čutilo, s katerim na določeni stopnji razvoja sprejemamo kakih 80–85 % dražljajev in spodbud. Osebe z motnjami v govorno jezikovni komunikaciji imajo zmanjšane sposobnosti razumevanja in uporabe jezika, okvare tvorbe glasu, okvare, ki zajemajo obliko in vsebino govora ter motnje branja in pisanja. Gluhe, naglušne in osebe z motnjami v govorno jezikovni komunikaciji so prav tako govorno zelo heterogene po svojih socialnih, kognitivnih, motoričnih, intelektualnih in emocionalnih sposobnostih.

Za gluhot ni splošno sprejete definicije, zato jo je nemogoče opisati z eno samo definicijo. Vzroki so različni, vključno z nesrečami, dednostjo, boleznimi in poškodbami. Gluhota sama je označena kot nezmožnost slišati in razumevati govor, zvoke, piske, šume itd., s slušnim

organom. In sicer je nevidna motnja, ki jo ljudje ne opazijo, dokler ne pridejo v kontakt s človekom.

Tisti, ki daje informacije, mora biti potrpežljiv, predvsem pa mora vedeti, kako najlažje in najboljše predati informacijo ljudem s problematiko slabega sluha.

Komunikacija ali sporazumevanje je izmenjava informacij kot so misli, občutki, izkušnje, potrebe, želje itd med dvema bitjema na različne načine. Najpogostejša metoda komunikacija je verbalna komunikacija. Gluhi za komuniciranje uporabljajo metode: branje z ust (odgledovanje), črkovanje s prsti, znakovni jezik, simultana komunikacija in totalna komunikacija, ki vključuje slušne, ročne in ustne načine sporazumevanja. Slovenski znakovni jezik je jezik, ki ga uporablja večina gluhih v Sloveniji za medsebojno komunikacijo. Je njihov naravni jezik, pri katerem namesto besed uporabljajo kretnje. Kretnje so sestavni del znakovnega jezika, kjer pri izražanju najrazličnejših vsebin uporabljajo roke, telo, obraz in glavo.

Deklica, ki sem jo poučevala, je bila k nam usmerjena kot otrok z najtežjo izgubo sluha. Ima polžev vsadek, vendar je uporabo le tega zavračala. V Slovenijo je prišla iz Dominikanske republike. Tam je obiskovala šolo za gluhe in naglušne. Uporabljala je njihov znakovni jezik. Slovenskega jezika in slovenskega znakovnega jezika (SZJ) ni poznala in razumela. Deklica je imela v prvem letu vključitve na ZGNL odobren dodatni pouk slovenščine za tujce v obsegu 30 ur po individualiziranem načrtu in metodi za govorce slovenščine kot tujega jezika.

Mama je z njo govorila špansko, deklica je z njo komunicirala preko odgledovanja – branja z ustnic in govora – govorila je špansko. Z vsemi ostalimi je deklica komunicirala preko odgledovanja in naravnih kretenj. Bila je zelo uporniška, imela je vedenjske težave. Upirala se je šolskemu delu. Zlasti pa je težave z njenim upiranjem imela mama. Upirala se je, ker ni razumela jezika; ker jo je mama vzela iz njenega poznanega okolja.

Deklica je zelo inteligentna, vendar jo je ta komunikacijska ovira zelo obremenjevala in ovirala pri sporazumevanju in razumevanju učne snovi.

Ker je imela veliko težav pri vseh predmetih, ji je bilo potrebno približati jezik na prijeten način. Tako je začela nastajati čarobna škatla, v katero sva dajali predmete, ki sva jih poimenovali (slovensko, SZJ) in opremili z besedo (nalepka na predmetu, da je deklica videla zapis besede vsakič, ko je v roke vzela določen predmet). Če nisva našli predmeta, sva poiskali sliko in sliko opremili z napisom. Vsakič, ko sva uporabljali škatlo, sva vse besede podprli z znakovnim jezikom (enoročno abecedo in kretnjo). Da je lahko dopolnjevala čedalje večji besedni zaklad, sva oblikovali slikovni slovar. Poiskali sva besedo, sliko, ona je poiskala špansko besedo in nazadnje sama narisala kretnjo v SZJ.

SLOVENSKO	SLIKA	ŠPANSKO	SZJ
DEŽNIK		paraguas	
DREVO		arbol	
DRSALKE		patines	

Tabela 1: Primer slikovnega dnevnika

S sošolkami in sošolcem se je veliko igrala spomin, pri katerem so se igrali, da morajo poimenovati par, ko so ga našli.

Deklica z menoj ni želela uporabljati oralnega govora, samo kretnjo. Bilo ji je nerodno, ker ni vedela, kakšen zven ima njen glas. Po pomoč se je večkrat obračala na sošolko.

Gluhi se učijo slovenskega jezika kot tuji jezik, ne da bi dobro znali kakšen drug besedni jezik. Tiste gluhe osebe, ki so gluhe od rojstva, niso nikoli slišale slovenske besede. Branja in pisanja se učijo zgodaj na umeten in naporen način. Pisanje je vidno zapisovanje glasov. Pogoj za dobro pisanje je seveda dobro obvladovanje jezika, branje različne literature, knjig, predvsem pa razumevanje teksta. Deklica je velikokrat prepisovala lahka besedila, da je urila pisanje in tako spoznavala slovenski jezik. Tudi, ko se je učila za ocenjevanja, je na vprašanja pisno odgovarjala, zraven črkovala in sčasoma začela uporabljati znakovni jezik.

Tisto leto, ko sem jo poučevala, žal ni uspešno zaključila razreda, ker je bil primanjkljaj prevelik. Z mamó sva bili z dekličinim napredkom zelo zadovoljni kljub neuspešnem zaključku razreda. V letih, ki so sledila, je z različnimi pristopi širila besedišče in načine komunikacije. V letošnjem letu je uspešno zaključila deveti razred in se vpisala na frizersko šolo.

LITERATURA:

Lisec T., Muharemović N. *Komunikacija gluhih in naglušnih*. Mestna občina Celje: Mladi za Celje.

Tičar M. (2006). *Komunikacija gluhih in naglušnih oseb*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Individualiziran program za deklico. Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana



Jelenko Mlakar Maja

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana

maja.jelenko.mlakar@zgnl.si

IZVLEČEK

Učitelji otrok s posebnimi potrebami se dnevno srečujejo z izzivi, ki jih prinaša delo s tovrstno populacijo otrok. Poseben izziv za učitelje predstavlja delo z učenci, ki s svojim vedenjem rušijo mir v razredu in preizkušajo meje dovoljenega. Prav ti učenci veljajo med učitelji za najbolj problematične in najmanj zaželeno učence v razredu. Pomembno je, da imajo učitelji, ki poučujejo otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, potrebna znanja o pojavu teh motenj in te skušajo razumeti. Poleg družine je šola eden najpomembnejših dejavnikov za razvoj in oblikovanje otrokove osebnosti. Ko se otrok vključi v šolsko okolje, se mora začeti prilagajati šolskemu delu, organizaciji dela, sošolcem, učiteljem ter ostalim učencem na šoli. In prav s prilagajanjem imajo učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami veliko težav. Za lažje obvladovanje motečega vedenja učencev mora biti učitelj opremljen s strategijami. Strategije je potrebno zastaviti individualno glede na posameznika, njegove sposobnosti, posebnosti in potrebe. Tako je nastala zgodba o Simonu.

Ključne besede: *čustvene in vedenjske težave, strategije, individualnost.*

236

Otroci s čustveno vedenjskimi motnjami so redko opredeljeni. Največkrat so kategorizirani kot učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Otroci s čustveno vedenjskimi motnjami imajo disocialno, močno delikventno vedenje in so v šoli obravnavani kot moteči in neprilagojeni (Krajncan, 2009).

Opara (2009) pravi, da se učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v predšolski dobi ne usmerja. Sistematično jih je potrebno vključevati v socialna okolja, da bodo znali upoštevati pravila, navodila in se prilagajati skupini. V šolskem obdobju bodo usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ali pa v vzgojne programe (specializirana institucija).

Simon, čigar ime je zaradi varovanja podatkov izmišljeno, je diagnosticiran kot otrok z govorno jezikovno motnjo in hiperkinetično motnjo vedenja. Prisotna je kratkotrajna pozornost, večja odkrenljivost, motorični nemir in impulzivnost.

Glede na neuspešnost v tedanjem izobraževalnem programu, kljub vsem prilagoditvam in pomoči, je bil Simon usmerjen v prilagojen izobraževalni program z enakovrednim izobrazbenim standardom.

Na našo osnovno šolo je Simon prišel v 3. razredu. Na prejšnji šoli je imel velike težave z vedenjem. Tudi pri nas je bil na začetku uporniški in imel odklonilen odnos do šole, zato je hitro dobil etiketo: moteč. Njegovo agresivno vedenje (verbalno in fizično) se je pojavljalo

vsakodnevno. Veliko pomoči je potreboval na področju delovnih navad in organizacije šolskih potrebščin. V razredu so ga sošolci, kljub njegovemu impulzivnemu vedenju, lepo sprejeli. Hitro je prevzel vlogo vodje razreda. Učno je bil uspešen, vendar je imel težave pri pisnih ocenjevanjih znanja. Izkazalo se je, da mu težave povzroča količina nalog, zato je strokovna skupina sprejela sklep, da se mu pri vsakem pisnem ocenjevanju znanja razrežejo posamezne naloge in rešuje eno po eno. Za njegovo vedenje se je začela voditi tabela obnašanja, dogovorjen je bil tudi nagradni sistem. Za celotedensko primerno vedenje je Simon dobil željeno nagrado (vikend brez naloge, plakat, risanka, nagrada iz škatle). Skozi šolsko leto se je njegovo vedenje sicer izboljšalo, vendar se je ob spremembi rutine še vedno pojavljalo verbalno nasilje (preklinjanje, žaljenje, zasmehovanje, provokacije), občutno manj pa je bilo fizičnega nasilja. V 4. razredu, ko sem bila njegova razredničarka že drugo leto, je bil Simon pri mojih urah v glavnem vodljiv in sodelujoč. Znanje in uspeh sta mu bila pomembna in pri pouku se je trudil, kljub temu da je bil v razredu sprejet, so bili njegovo šibko področje odnosi z drugimi vrstniki: rad jih je izzival in jim nagajal (besedno z raznimi provokacijami in fizično na način, da je drugega spotaknil, ga porinil, se vanj zaletel). Zavedal se je, katere besede ali dejanja drugega vrstnika vznemirijo in pri teh dejanjih je vztrajal, dokler drugi ni začel kričati ali se kako drugače upirati, iz tega pa se je razvil konflikt. Simon ni vedno priznal odgovornosti zanj. Neprimerno in moteče vedenje se je še vedno pojavljalo pri malici, pri nenadni spremembi rutine, ob nestrukturiranih urah in pri urah športa (kljub temu da je bil dober športnik). Do učiteljev je bil v veliki meri spoštljiv in prijazen, razen v primerih, ko je bil razburjen, takrat je postal verbalno in včasih tudi fizično agresiven do odrasle osebe. Izjemno slabo je Simon prenašal poraz pri tekmovalnih igrah, takrat je začel fizično nagajati vrstnikom (jih brcati, žaliti, namenoma spotikati). Ko se je med odmorom Simon sprl s katerim od vrstnikov, je bil kasneje tako razburjen, da ni zmozel slediti pouku. V uri po sporu je namreč motil pouk tako, da se je jezil in žalil učitelja, izjemno preklinjal, motil sošolce pri pouku in jim onemogočal, da bi nemoteno sledili učnemu procesu. Simonu sta se v takšnih situacijah ponudila pomoč in pogovor, vendar je bil po konfliktu tako vznemirjen, da je bil pogovor nemogoč, oziroma ga je sam zavračal. Na timske sestanke so se strokovna skupina in Simonova mama dogovorili, da bo v primeru, ko bo preveč vznemirjen, da bi lahko sledil pouku, na to opozorjen, kasneje pa mu bo ponujen umik v drug prostor. Tudi v tem šolskem letu sem imela s Simonom enak dogovor glede nagradnega sistema kot lansko leto. Strokovna skupina se je na enem izmed sestankov odločila, da se bo njegovo vedenje analiziralo posebej, torej dopoldan na podlagi pouka in popoldan na podlagi OPB. Ker se vedenje v OPB ni izboljšalo, so ga starši med šolskim letom izpisali iz OPB in Simon je odhajal po pouku domov. Na učnem področju je Simon v 5. razredu dobro napredoval. Upošteval je moja navodila, ni pa vedno upošteval navodil učiteljev, s strani katerih je čutil obsojanje in nesprejetost. Na začetku leta 2016 je Simon začel jemati Ritalin (1 tabletko zjutraj) in njegova učinkovitost pri pouku se je izboljšala. Pri pouku je bil bolj zbran, aktivno je sodeloval in ni potreboval toliko spodbud, vendar so se težave še vedno pojavljale pri tekmovalnih igrah. Simon še vedno ni prenesel poraza in je bil v takem primeru do ostalih sošolcev žaljiv, vendar pa je ob opozorilu z neprimernim vedenjem takoj zaključil. Njegove delovne navade so se začele izboljševati,

vendar je imel še vedno težave s pripravo potrebščin. Simon je zelo težko sprejemal avtoriteto. Kadar ga je kdo od odraslih opozoril na kakšno napako, ki jo je naredil (loputanje z vrati, kričanje in tekanje po hodniku ...), se je velikokrat zgodilo, da je postal žaljiv. Simon je ponovno začel z obravnavami pri pedopsihiatriji, ki je navedla, da je Simon že izjemno napredoval od prešolanja na to šolo. Proti koncu šolskega leta je bil Simon skupaj z vrstniki v poletni šoli v naravi, z njim ni bilo težav. Navodila učiteljev je upošteval in bil izredno vodljiv ves čas bivanja v šoli v naravi. Zaradi verbalnega nasilja nad učiteljico pa je proti koncu šolskega leta Simon prejel vzgojni ukrep. Strokovna skupina je za Simona pripravila individualiziran vzgojni načrt, v katerem so bile zapisane smernice in strategije za ravnanje ob njegovem neprimernem vedenju. Učitelji so se smernic in strategij različno dosledno držali. Simon se je v 6. razredu, na predmetni stopnji, srečal s situacijami, ki so bile zanj nove in nepredvidljive. Dobil je novega razrednika in nekatere nove sošolce, vsak predmet ga je poučeval drug učitelj in vsak je imel svoj način poučevanja ter ocenjevanja znanja. Spremembam in situacijam se je bolj ali manj uspešno prilagodil, včasih pa tega ni zmožel, ni znal ali pa enostavno ni hotel. Pojavljati so se začeli pojavljati stari vedenjski vzorci in prejel je več vzgojnih ukrepov za agresivno vedenje. Strokovna skupina je večkrat preoblikovala individualiziran vzgojni načrt, vendar se vsebinsko bistveno ni razlikoval od prvega. Simon poleg pomoči in obravnav pri strokovnjakih, kot so socialni pedagog, inkluzivni pedagog, specialni pedagog in psiholog, najbolj potrebuje pozitiven odnos z učiteljem, potrebuje občutek varnosti. Kljub vsemu pa potrebuje jasno postavljene meje in strukturiran pouk, pri katerem mora biti podajanje snovi zanimivo, pestro in dinamično. Učiteljeva navodila naj bodo kratka in jasna, izrečena v prijaznem tonu, da se Simon ne počuti podrejenega. Cilj posamezne učne ure naj bo vnaprej napovedan, prav tako učiteljeva pričakovanja glede njega, po razlagi naj vedno sledi preverjanje, ali je v stiski zaradi naloge. Ker je Simonova samopodoba nizka, potrebuje učiteljevo pohvalo, ki pa mora biti podana smiselno – mora biti realna, nerealna pohvala bo le še povečala njegov odpor do učitelja in znižala samopodobo. Ob nastalih priložnostih (določenih situacijah, ko morda sošolec krši neko pravilo) se je potrebno pogovarjati o smiselnosti in nujnosti pravil brez očitiranja in vzbujanja krivde, smiselnost upoštevanja pravila namreč Simon bolje sprejema v takšnih situacijah. Prav tako bolje sprejema kritiko, ko čuti, da je podana nevtrarno, ko se vede neprimerno, naj učitelj kritizira njegovo vedenje, ne osebnost. Ob neupoštevanju navodil in pravil mora učitelj ostati miren (brez izkazovanja jeze in ogorčenja nad njegovo kršitvijo, potrebna je le vztrajna zahteva, da sledi navodilom in ga opozoriti na posledico). Pomembno je, da učitelj ne vstopa v njegov osebni prostor (niti verbalno niti fizično).

Simon s strani učiteljev potrebuje empatijo, strpnost, potrpežljivost, doslednost in disciplino. Zanj je pomembno, da ve, da je v šoli sprejet takšen, kakršen je, z vsemi svojimi napakami. Pomembno je, da ga učitelj ne obsoja kot krivca za vse - učenca, ki bo rušil mir, še preden ga dobro spozna.

Simon zaključuje osnovno šolo. Pri učiteljih, s strani katerih čuti nesprejetost in obsojanje, je njegovo vedenje še vedno moteče, preizkuša meje in moti učni proces ter velikokrat prestopi mejo žaljivega. Z učitelji, s katerimi ima dober in pozitiven odnos, pa je Simon popolnoma

drugačen: topel, prijazen in iskren. Simon iz spoštovanja in naklonjenosti do teh učiteljev svoje vedenje kontrolira, ker to zna in zmore.

LITERATURA:

Krajnčan, M. (2009). Behavioral and Emotional Disorders of Children and Adolescents in Slovenian Juvenile Educational Institutions. *Socialna pedagogika*, 13(2), 147–174.

Opara, B. (2009). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.



Jesenšek Nina

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana

nina.jesensek@zgnl.si

IZVLEČEK

Strokovnjaki za otroke s posebnimi potrebami so velikokrat preveč osredotočeni na otroka in manj na starše oziroma na družino. V različnih postopkih pomoči so starši pogosto le spremljevalci otroka, ne dobijo pa konkretnih napotkov za delo z njim. Prav zaradi tega smo na Osnovni šoli Zavoda za gluhe in naglušne v Ljubljani v lanskem šolskem letu v okviru projekta »Spodbujanje socialne vključenosti otrok in mladih s posebnimi potrebami v lokalno okolje« organizirali modulsko izobraževanje Delo s starši za starše. Modulu sem se priključila predvsem zato, ker me zanima delo s starši in bi jim rada s svojim znanjem in izkušnjami svetovala ter pomagala.

Kot že sami vemo, so otroci s posebnimi potrebami ranljiva skupina. Premalokrat se zavedamo, da so ranljiva skupina tudi njihovi starši. Ko smo stopili v korak z njimi preko delavnic, so se odprli, pokazali stiske. Pustili so nam bližje njim, ne le zgolj preko otroka, preko njihove družinske stiske in partnerskega odnosa.

Namen naših srečanj

Tudi sama sem mamica dveh dečkov in se zavedam, da vzgoja otrok v današnjem času ni enostavna in da mi vsak nasvet in pogovor lahko pomaga pri tem. Namen naših srečanj je bil oblikovanje skupine staršev, s katerimi bomo tesno sodelovali, se pogovarjali o težavah v šoli, doma in pri vzgoji.

Delavnice starševstva za starše otrok s posebnimi potrebami, ki se srečujejo s težavami svojih otrok je potekal v skupini staršev devetih otrok različnih starosti. Srečevali smo se enkrat mesečno. Vsaka delavnica je trajala dve uri, izjemoma tri. Delavnice so potekale v obliki pogovora, socialnih iger in dela v paru. Vzporedno z delavnico s starši je potekala tudi delavnica socialnih veščin za njihove otroke. Delavnice smo vodile strokovne delavke različnih poklicev – specialni in rehabilitacijski pedagogi, učiteljice razrednega pouka, svetovalne delavke, psihologi in učiteljica angleščine, ki poučuje učence vseh razredov osnovne šole na našem zavodu.



Slika 1: *Strokovne delavke*

Cilji srečevanja so bili:

- starši odkrito spregovorijo o težavah;
- odnos starši – šola se izboljša;
- starši sprejemajo posebnosti svojega otroka in se z njimi soočijo na ustrezen način;
- oblikujemo varen prostor za dileme, vprašanja, frustracije, ki jih imajo starši;
- učenci aktivno razvijajo socialne veščine.

Delavnice

Predstavimo se, ledolomilci, pogovor (1. delavnica)

Na začetni delavnici smo bili še vsi zadržani, zato smo morale aktivnosti načrtovati tako, da nam starši pridejo nasproti, pridobijo naše zaupanje, da začutijo prijetno vzdušje in jim pustimo, da spoznajo tudi nas, da se me odpremo in pokažemo, da smo pripravljene deliti izkušnje z njimi.

Zanimiva začetna igra je igra, ko se predstavimo. Igra se je nanašala na to, da je vsak povedal zakaj in kako je dobil svoje ime. Pri tej igri smo prebili led, se nasmejali, izvedeli nekaj informacij iz družin, iz katerih so starši prihajali. Vsak je s svojim razmišljanjem o svojih starših na hitro preletel svoje otroštvo v mislih. Nadaljevali smo z igro naših lastnosti, kaj imamo radi in česa ne. Povratne informacije staršev ob zaključku so bile zelo pozitivne. Sami so povedali, da se zelo sprostili in da so pričakovali bolj formalno druženje. Veseli so bili, da smo bile strokovne delavke pripravljene deliti z njimi svoje osebne informacije.

Kdo sem jaz? (2. delavnica)

Na naslednji delavnici smo želele od staršev dobiti občutek, da vedo kdo so, kaj je njihova vloga v družini, pri otroku in kaj naj bi šola dala njim.

Osredotočile smo se na igrice, ki so starše pritegnile k razmišljanju v čem so dobri in v čem ne, kdo so in ali se sprejemajo takšne kot so, ali stremijo k svojim željam, ali so le nekje obstali. Pri tem nismo želele, da na glas povedo to kar mislijo. Nekateri so sami želeli povedati, drugi so bili zadržani. Cilj te delavnice je bil, da kot oseba prične razmišljati kdo je, kakšna je vloga, kaj lahko spremeni.

Moja čustva in jeza (3. in 4. delavnica)

S tema dvema delavnicama smo želele, da nam starši »izlijejo« svoje občutke, tiste, ki jih niso mogli pokazati ob tem, ko so izvedeli, spoznali, da je njihov otrok poseben, drugačen. Zelo malo je opore, ki jo starši ob tem dobijo skozi diagnosticiranje težav pri otroku. Srečujejo se s strokovnimi, neznanimi izrazi. Iščejo informacije, iščejo pomoč, ob tem pa nenehno gledajo svojega otroka, kako odrašča, z željo in mislijo po tem, da bi bil tak kot ostali, saj si to vsi želimo.

Želele smo, da spoznajo, da so težave, ki jih lahko prebrodijo oni, skupaj z otrokom, družino in z nami, strokovnimi delavci na našem zavodu. Želele smo potrditev, da vedo, zakaj so njihovi otroci tu in predvsem to, da ne krivijo sebe - starši nismo krivi, da naš otrok ni popoln za družbo. Ko se pojavijo težave pri otroku in s tem postane otrok s posebnimi potrebami, je družba tista, ki ga mora sprejeti. Starši pa ga usmerjajo po poti, na kateri bodo težave prebrodili.

Želele smo s pogovorom v obliki skupnega kroga podati dejstvo, da so oni tisti, ki svojemu otroku lahko pomagajo in jim odvzeti predvsem krivdo, ki si jo nekateri nalagajo zaradi težav pri otroku.

Ob koncu teh dveh srečanj nismo želele povratne informacije, saj smo iz obrazov staršev opazile njihovo olajšanje ali skrb. Žal pri vseh starših le skozi delavnico ne moremo doseči željenega cilja. Ravno zato smo delavnice razporedile tematsko primerno, da na koncu pridemo do primernega zaključka, cilja.

242

Moj partner, moja družina (5. delavnica)

Moj življenjski partner naj bi bil oseba, ki me razume, mi je v oporo. Tu smo se osredotočile predvsem na partnerski odnos. Ob igri smo postavljale vprašanja, ki so spodbudila njihovo »nagajivost« v partnerskem odnosu (prvi zmenek, kaj me moti, kaj si želim, povem partnerju vse, kaj bi želel/a, da partner spremeni...). Spodbudile smo jih tudi k temu, da so pričeli razmišljati o tem, kakšno vlogo v družini imajo, pri čem pomagajo, česa naredijo premalo, si vzamejo dovolj časa za svojo družino, lahko kaj spremenijo, se omejujejo ali koga omejujejo. Predvsem na to, da so pomembni v družini, pa čeprav v mnogih gospodinjskih opravilih.

Cilj, ki smo ga želele doseči je bil, da se začutijo med seboj, da začutijo, da so skupaj, da so družina, čeprav v kopici dejavnosti in obveznosti ne najdejo časa za skupen stik vsak dan. Povratno informacijo smo želele dobiti na naslednjem srečanju. Takrat so se le nasmehnili ob vprašanju, kako je prejšnja delavnica vplivala na njihov odnos. Po pogledih med seboj smo lahko zaznale, da smo sprožile pri nekaterih spet nekaj tistih iskric v partnerskem odnosu.

Moj otrok - postavljanje meja (6. delavnica)

Delavnica, ki je bila nekoliko strokovno obarvana je bila ravno postavljanje meja pri svojem otroku. Vse strokovne delavke se zavedamo, da v času pričakovanja otroka stremimo k temu, da bo naš otrok popoln. Želimo si tega in doživimo razočaranje ob tem, ko izvemo, da temu vendarle ne bo tako. Ob tem želimo »zaviti« otroka v nek milni mehurček. V nekaj, kjer ga

varujemo pred vsem. Pri tem ga crkljamo, vsakokrat ob misli, da mu lahko damo vso našo ljubezen. Ob tem, ko izvemo, da ima težave, mu želimo dati tisto, kar lahko. Branimo ga pred vsem in popuščamo. Predvsem pa se premalokrat zavedamo, da s tem otroku škodimo.

Zato smo na to delavnico povabile psihologinjo gospo Kuhar, ki je staršem s kratko predstavitvijo posredovala pomembnost postavljanja meja. Cilj delavnice je bil, da starši vedo, da s tem, da otroku postavijo mejo, ne zanikajo svoje ljubezni. Ravno obratno, s tem, ko jim postavijo mejo, otroka navajajo na življenje. Ljubezen do otroka je lahko neizmerna, ampak tudi meje so tiste, ki bodo otroka držale v našem objemu.

Moj otrok in šola - močna področja, težave (7. delavnica)

Premalokrat se zavedamo, kako pomembna je šola, ocene in šolska klima, družba mojega otroka. Šola je v veliko družinah glavno vodilo odraščanja, pa ne bi smela biti. Cilj te delavnice je bil razbremenitev težnje ocen, ki jih njihov otrok dobiva, pripraviti starše do tega, da pogledajo globlje v svojega otroka in v njih poiščejo dobre lastnosti, saj slabše je vedno lažje poiskati. Pomembnost tega, da otroka sprejmemo takega kot je, je v tem, da v njem poiščemo dobre lastnosti. S tem ga lahko pohvalimo in lažje stremimo k rešitvi preprek, ki jih ima zaradi svojih težav. Starše smo želeli naravnati k temu, da se ne vrtili vse okoli ocen, ampak, da uživajo v odraščanju svojega otroka in mu skupaj pomagajo ter da lahko znanje utrujejo tudi na sprehodih, izletih ... Predvsem pa jim dati občutek, da so njihovi otroci v nečem dobri in to je treba krepiti ter pohvaliti. Starša dečka v tretjem razredu sta na koncu prišla do mene in se zahvalila. Zahvalila sta se za to, da sta dobila potrditev, da delata prav, da jih nekdo razume.

243

Moj otrok in družba - komunikacija, prijatelji, prosti čas (8. delavnica)

Ta delavnica se je nekoliko nanašala na prejšnjo delavnico, predvsem s poudarkom na šolski klimi. Otrok mora biti zadovoljen s šolsko klimo, da je lahko uspešen pri učenju. Cilj te delavnice je bil opomniti starše na to, kako pomembno je o čem se doma pogovarjamo, kaj povemo na glas, kaj povemo skrito pred ušesi svojega otroka. Starši imajo lahko svoje mnenje o učitelju, sošolcu ali drugemu strokovnemu delavcu, tudi negativno. Pomembno pa je, kakšen vpogled v to damo svojemu otroku. Tak vpogled, ki ga bo dobil za domačo mizo, bo vodil tudi vnaprej. Zato smo poudarile, da naj vedno dajo otroku možnost, da sam izbere kako ljub mu je odnos do nekega strokovnega delavca. Mi kot starši pa imamo lahko o tem svoje mnenje in se o tem pogovarjamo s svojim partnerjem, ko otroka ni zraven. Seveda je tu pomembna tudi izbira prijateljev, sošolcev. Poudarek je bil tudi na tem, da otroka prikrito vodimo v pravo smer.

Pravice in dolžnosti staršev (9. delavnica)

Delavnica je vodila zgolj v dejstva, ki se jih premalokrat zavedajo starši in otroci.

Evalvacija dela (10. delavnica)

Naša zadnja delavnica je bila evalvacija dela, na kateri smo se družili skupaj starši in otroci. Ob nasmehih in pohvalah smo začutile, da smo strokovne delavke dale nekaj staršem. Zadostile

smo naravi našega dela in pozabile na vse prebedene ure dela, ki smo jih vložile v načrtovanje in izvedbo delavnic.

Zaključek

Celoten program staršem predstavlja večšine pozitivnega starševstva, kar spodbuja otrokov kognitivni, socialni in čustveni razvoj, boljše učne dosežke in omogoča bolj varno in zdravo odraščanje. Vez med otrokom in starši se krepi, izboljša se že nastalo težavno vedenje otrok.

Na delavnicah smo se družili, igrali različne igre, ob katerih smo spoznavali druge in sebe. Nekateri starši so se odprli že na prvi delavnici, drugi pa skozi ostala srečanja.

Vzdušje v posameznih delavnicah je bilo pozitivno, prav tako smo dobivale pozitivne odzive staršev, ki so izpostavili predvsem to, da v vsakdanjem življenju ne najdejo sogovornika, s katerim bi se lahko odkrito pogovarjali o svojem otroku, ki je drugačen.

Delavnice so bile uspešno izpeljane, izvajalke in starši smo bili nad njimi navdušeni, želimo pa si, da bi jih v kratkem nadgradili ter ponovili izvajanje.

Vedenjsko problematičen učenec v prilagojenem programu, grožnja ali izziv?



Jesenšek Nina

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana

nina.jesensek@zgnl.si

IZVLEČEK

Članek povzema izziv vedenjsko problematičnega učenca, ki je vključen v prilagojen izobraževalni program devetletne osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom. Zajema njegovo odklonilno vedenje in pristop k izboljšanju vedenjskega vzorca. Strokovni delavci se moramo povezovati, s tem smo uspešnejši. O tem in o dobri praksi s skupnimi idejami pridemo in dosežemo zadani cilj.

Podala sem primer dobre prakse pri učencu, strategije in metode dela, ki so se izkazale za dobre. Vodile so v pozitivno naravnano vedenjski odnos učenca. S tem želim dati spodbudo učiteljem, ki se s tem vsakodnevno soočajo in ne vidijo rešitve. Vsak učenec je izziv za nas, ob tem pa s seboj pelje tudi svoje starše. Naše delo je, da se poskušamo spoprijeti s težavo in preplesti niti skupaj s starši.

Ključne besede: *problematičen učenec, odklonilno vedenje, vzorec.*

245

Ko zaznamo besedno zvezo vedenjsko problematičen učenec, se nam poraja vprašanje v mislih: »Le kdo ga nima?« V vsakem razredu ga najdemo, tistega, ki nekako med nami rečeno »štrli« ven iz nekega okvira. Ko govorimo o njih, ima vsak izmed nas, pedagoških strokovnih delavcev, različna merila, različen okvir vzorca vedenja, da učenca tako označi. Nekdo bo dejal, ne poslušam me, ko mu povem enkrat ali dvakrat, za drugega bo vedenjsko problematičen učenec šele tisti, ki bo prestopil mejo varnosti. Pri mojem delu je mejo varnosti prestopil deček, ki sem ga sprejela prvi šolski dan. Stopil je v tretji razred osnovne šole, v prilagojeni izobraževalni program devetletne osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom. V tem šolskem letu sem v izziv dobila kombinacijo tretjega in četrtega razreda omenjenega programa. Prezela sem informacije učencev in se podala v izziv šolskega leta. V klopih jih je sedelo sedem, med njimi fantič, ki me prijetno, prijazno pozdravi.

Predstavitev učenca

Deček je star osem let. Ima znižane intelektualne sposobnosti, zmerno govorno-jezikovno motnjo in je motorično manj spreten. Deček ima odkrenljivo pozornost in zmožnost koncentracije pri šolskem delu največ deset minut. Deček ima epileptične napade in je voden pri nevrologu. Potrebuje stalen nadzor nad njegovim delom. Deček tepe, ščipa, pljuva, uhaja in ne zadržuje urina in blata. To je bilo le nekaj pomembnih iztočnic, ki sem jih prejela o dečku. V začetku leta smo zaprosili za spremljevalca otroka s posebnimi potrebami.

Pomoč je bila zaželena predvsem z vidika, da je bil deček nevaren sebi in drugim.

Prve delovne zahteve in popustljivost

Deček ni želel ničesar narediti sam. »Prosim pomagaj mi, ne zmorem.«, je bilo iz ure v uro poslušati iz njegovih ust. Vedela sem, da zmore in vztrajala. Želela sem videti, kaj res zmore, zato tu nisem bila popustljiva. Bile so dejavnosti o skrbi zase, za svoje stvari in samostojnosti (obuvanje čevljev, pospravljanje svinčnikov ...). Upiral se je. Takrat sem bila vse drugo kot njegova učiteljica, a je šlo. Komunikacija med nama je bila verbalna in neverbalna, mimika obraza. Upošteval je moja navodila. Seveda po ponovitvi najmanj petkrat, spodbujanju in nenehnemu prigovarjanju. Brez mojega sistema štetja do tri ne bi dosegla ničesar. Sama pri sebi sem si mislila: »Če je to deček o katerem sem brala in poslušala, potem bo res krasno šolsko leto.«, a sem se motila. Po dveh mesecih smo nehali utrjevati in ponavljati snovi prejšnjega leta. Deček je pričel uhajati iz razreda. Uhajal je na parkirišče, v avlo in druge prostore zavoda. Bil je nevaren sebi. Nato je pričel tepsti, ščipati in gristi učence, učitelje in druge strokovne delavce. Med poukom je prepeval in tolkel po mizi, sodelovati ni želel pri nobeni dejavnosti, naj sem se še tako trudila menjati dejavnosti. Največ upora je bilo pri zapisih, delu za mizo.

Sklicala sem strokovno skupino, ki vodi in spremlja učenca.

Strokovno skupino za učenca sestavljamo vsi učitelji, ki ga poučujemo, šolska svetovalna, asistent za delo z učenci s posebnimi potrebami in starši. Imenuje jo ravnatelj. S strokovno skupino delujemo kot tim oziroma moramo delovati kot tim. Timski pristop je pomemben, saj učenca spremljamo celostno. Učitelji učenca vidimo v razredu, tam lahko ocenjujemo njegovo funkcioniranje. Ocenimo lahko tudi njegovo vedenje, ko pride s starši v šolo ali se udeleži z njimi popoldanskih aktivnosti, ki jih za starše pripravimo učitelji. Šolska svetovalna delavka ga vidi v luči individualnega pristopa, sodeluje tudi s šolskim psihologom, ki oceni učenčeve sposobnosti z uveljavljenimi testi.

Kakšen je bil naš prvi sklep?

Ob začetku leta smo sklenili, da bomo z beleženjem vedenja in posledično nagrajevanjem lahko nadzorovali odklonilno dečkovo vedenje. S tem smo želeli beležiti vedenjski vzorec učenca, hkrati pa uvesti sistem nagrajevanja in s tem izboljšati negativno vedenje.

TABELA ZA SPREMLJANJE VEDENJA IN SODELOVANJA

TEMA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	OPREDELBA	REŠENJE
PON														
TOR														
SRI														
ČET														
PET														

Tabela 1: Tabela spremljanja vedenja (arhiv osnovne šole Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana)

Dnevnik je namenjen spremljanju vedenja skozi dan, po urniku in ostalih vsebin obveznega in razširjenega programa osnovne šole, skozi celoten teden. Z dečkom sem beležila vedenje s tremi narisanimi obrazy:

“smeško” 😊 - vedenje je sprejemljivo, resni (z ravno črto na obrazu) – vedenje ni bilo sprejemljivo, a je prenehal ob opozorilu

“žalko” 😞 - vedenje odstopa od dogovorjenega.

Najin dogovor za beleženje vedenja je bil, da si pridobi nagrado vsak dan, ko bo imel ob koncu dneva največ enega “žalkota” ali dva resna obraza. Nagrada zanj je bila poslušanje glasbe. Ob tem deček zelo uživa in se je veseli. Sistem nagrajevanja je deloval. Vmes smo menjali nagrade, didaktične igre na računalniku, igra na igrišču v času pouka naslednji dan ... Delovalo je. Deček je se je nagrade veselil, s tem smo lahko sledili njegovemu odklonilnemu vedenju.

A žal spet kratek čas. Sledilo je novo srečanje strokovne skupine. Tokrat smo se obrnili k staršem. V šoli žal nismo imeli več oprijemljivega načina, kaj lahko otroku damo, kaj mu lahko odvzamemo. Nič mu ni bilo v interesu, njegovo odklonilno vedenje pa se je le stopnjevalo.

Na tej točki je postal nevaren sebi in drugim. Bali so se ga učenci in strokovni delavci. Osemletni deček je narekoval tempo celotnega razreda. Vsak dan je postal boj proti nasilju nad drugimi učenci. Izobraževalni proces je potekal težje in počasi. Dečka sem predajala asistentu, ki je pri nas v zavodu zaposlen, da sem ostalim lahko zagotovila varnost. Sledili so sestanki, pregledovanje zapisanih poročil o dogodkih.

247

Sistem ne deluje, kako sedaj?

S starši smo prišli do zaključka, da doma ni boljše glede šolskega dela, a da ima jahanje in plavanje kot izven šolsko dejavnost, kar mu veliko pomeni. Sistem nagrajevanja je tokrat potekal z odvzemom izvenšolske dejavnosti. Staršem je bilo težko, deček je s tem uril svoje motorične spretnosti, zato so temu sistemu kmalu popustili.

Dečkovega odklonilnega vedenja nismo mogli več nadzorovati. Poleg vseh že prej omenjenih vedenjskih vzorcih se je pojavilo metanje po tleh, vrtenje. Postalo je nevarno, da se deček samopoškoduje. Dečka en sam učitelj ni bil zmožen obvladovati.

Metoda TEACCH

Asistent se je poslužil metode TEACCH, s katero smo se seznanili vsi zaposleni našega zavoda.

Metoda TEACCH je v svetu najbolj priznana metoda kar se tiče poučevanja otrok z motnjami komunikacije, avtizmom itd. in jo uporabljajo vse šole, ki imajo programe prilagojene takšnim otrokom - pri nas šole s prilagojenim programom in ter seveda tudi redne šole, v katere so vključeni učenci s takšnimi motnjami.

Kar nam je povzročalo težave je bilo, da asistent ni bil vedno na voljo, saj so ga potrebovali tudi v drugih razredih. Deček je ob svojem negativno naravnanim vedenju zamudil celotno

obravnavanje snovi. S strokovno skupino smo bili obupani, iskali smo rešitev, a nismo več videli izhoda. Motil je izobraževalni proces celotnega razreda, hkrati tudi sam sebi onemogočil pridobitev kakovostnega, ustreznega poučevanja.

Čas »luči v tunelu«

Ravnatelj me obvesti, da so dečku dodelili spremljevalca učenca s posebnimi potrebami za čas pouka. Spremljevalec, odlično, a kako sedaj. Strokovna skupina je bila ponovno tista, ki nam je dala nove ideje, nove iztočnice. O vsem zapisanem smo takoj v naslednjem delovnem tednu, na sestanku, seznanili novo spremljevalko učenca s posebnimi potrebami (v nadaljevanju spremljevalka).

Umaknili smo šolski dnevnik. Dečku smo vsako jutri pripravili sistem pik, zelenih in rdečih. Zelenih za sprejemljivo vedenje in rdečih za odklonilno. S spremljevalko sva pred poukom določili dečkove dejavnosti. Učne dejavnosti sva naravnali tako, da je imel deček še dovolj pozornosti in koncentracije. Vmes sva mu lahko dodelili nagrajevanje za opravljeno delo. Tako je spremljevalka z dečkom lahko odšla na sprehod, na igrišče, v telovadnico, knjižnico ..., povsod, kamor je bilo dečku v interesu. Vedenjski vzorci pri dečku so postopoma izzveneli. Prisotni so še, a ne vsako uro, ne vsak dan. Ni mu bila v fizično pomoč, bila mu je pomoč v smislu varnosti in nenehnega usmerjanja, predvsem pa pri nepopustljivosti.

Kaj smo dosegli kot strokovna skupina?

Vedenjsko problematičen deček je bil velik izziv. Začetek je bil dober, vmesni sistem je deloval. Bili smo presenečeni, a kmalu se je zrušil. Ko smo skoraj obupali, smo sami sebi dokazali, da smo že na prvem koraku storili prav. Zaposlili smo za spremljevalca učenca s posebnimi potrebami. Izkušnje in strokovnost sta tisti dve smernici, ki nas vodita v uspešno delo. Ko k temu dodamo še tim strokovnih delavcev, pa lahko uresničujemo zastavljene cilje.

LITERATURA:

Kučer, A. (2015). *Spopadanje učiteljev razrednega pouka z neželenim vedenjem otrok v šoli* (Magistrska naloga). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Maribor.

Metoda TEACCH. Pridobljeno s: <http://www.learnnc.org/lp/pages/4754> (20. 8. 2017)

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Pridobljeno s: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=201158&stevilka=2714> (1. 9. 2017)

Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči. Pridobljeno s: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/114835> (28. 8. 2017)

Različne aktivnosti v podaljšanem bivanju kot primeri dobre prakse za učenje in razvijanje socialnih veščin



Jurač Vesna

Osnovna šola Antona Martina Slomška, Vrhnika

vesna.jurac@gmail.com

IZVLEČEK

Pomemben segment osnovnošolskega izobraževanja predstavlja tudi podaljšano bivanje kot del njegovega razširjenega programa. Učenci, ki se vanj vključujejo, imajo na voljo pester izbor aktivnosti, ki so dnevno razporejene po točno določenem urniku. Pomembno vlogo pri učenju in razvijanju socialnih veščin v podaljšanem bivanju ima učitelj. V prispevku predstavljamo nekaj aktivnosti za učenje in razvijanje socialnih veščin kot primere dobre prakse, ki jih izvajamo na Osnovni šoli Antona Martina Slomška Vrhnika.

Ključne besede: *podaljšano bivanje, socialne veščine.*

Uvod

Podaljšano bivanje sestavljajo štirje osnovni elementi (samostojno učenje, sprostitev dejavnost, ustvarjalno preživljanje časa in prehrana), v sklopu katerih se izvajajo različne aktivnosti, ki so pomembne za učenje in razvijanje socialnih veščin. Pri tem pa pomembno vlogo igrajo tudi učitelji, ki so vpeti kot organizatorji, nadzorniki oziroma spremljevalci dejavnosti, moderatorji, mediatorji ipd., ki učencem podajajo povratne informacije o njihovem ravnanju in so jim tudi zgled.

Teoretična izhodišča

Podaljšano bivanje je v Zakonu o osnovni šoli opredeljeno kot del razširjenega programa za učence od 1. do 5. razreda osnovne šole. Vanj so učenci vključeni prostovoljno. V času podaljšanega bivanja se učenci učijo, opravljajo domače naloge in druge obveznosti ter sodelujejo pri kulturnih, športnih, umetniških in drugih dejavnostih (21. člen Zakona o osnovni šoli). Podaljšano bivanje je tesno povezano tudi z vzgojno-izobraževalnimi cilji pouka, upoštevati pa je potrebno tudi interese, potrebe in želje učencev ter njihovih staršev.

Podaljšano bivanje vodijo strokovni delavci šole in vsebuje naslednje elemente: samostojno učenje, sprostitev dejavnost, ustvarjalno preživljanje časa in prehrano.

Samostojno učenje zajema skupek aktivnosti, ki učence usmerjajo in navajajo na samostojno opravljanje različnih učnih obveznosti (utrjevanje, razširjanje, poglobljanje, sistematiziranje znanja in njegova uporaba v novih situacijah). Traja lahko traja največ 50 minut z vmesnimi odmori, s katerimi poskrbimo za boljšo koncentracijo.

Ustvarjalno preživljanje časa je namenjeno sprostitvi, razvedrilu in počitku. Učenci imajo tudi možnost sodelovanja pri aktualnih kulturnih, umetniških, športnih in drugih šolskih dogodkih. Učitelj je tukaj v vlogi motivatorja.

Sprostitutvena dejavnost je lahko aktivna ali pasivna, učitelj pa mora imeti stalen pregled nad učenci. Običajno gre za aktivnosti, ki se odvijajo po kosilu, da se lahko učenci spočijejo in naberejo novih moči za delo. Sem sodijo razne igre, likovno ustvarjanje, poslušanje glasbe, ogled filmov, branje, pogovor, sprehod ipd.

Prehrana je dejavnost, v katero je vključena priprava na kosilo, ki ga organizira šola in tudi sam obed. V času prehrane učence vzgajamo v kultivirane osebnosti, saj se učijo omikanega vedenja v jedilnici, ko pristopajo h kosilu in pri samem obedovanju.

Splošna definicija socialne veščine se opredeljuje kot pomoč ljudem za doseganje kakovostnejšega življenja z namenom, da bi posvetili večjo skrb sebi in svojemu življenju (Hopson, Scally, 1981). Socialne veščine so opredeljene tudi kot spretnost reševanja problemov, ki jih postavlja pred ljudi konkretno življenje (Spence, Shepherd, 1983). Podobno vsebino ima tudi povzetek definicije socialnih veščin Erica Adlerja (2012), ki pravi, da je socialna kompetentnost sposobnost optimalno shajati sam s seboj in s svojo okolico.

Iz navedenega lahko povzamemo, da so socialne veščine načini, kako vzpostavljamo stike z drugimi ljudmi in se tako uspešno vključujemo v socialno okolje. Socialne veščine nam niso prirojene, ampak se jih moramo naučiti. Za učenje in razvijanje socialnih veščin pa je nujno potrebna posameznikova interakcija z drugimi ljudmi. V šoli se to kaže kot aktivna vključenost učencev v skupino sovrstnikov. Le tako lahko razvijajo spretnost komunikacije, rešujejo konfliktna situacije, sklepajo kompromise ipd. Pri tem pa je nujno, da o svojem ravnanju dobivajo stalne povratne informacije od vodij (učiteljev).

Upoštevati moramo, da učenci prihajajo iz različnih primarnih socialnih okolij, z različnimi vzorci socialnih interakcij in načini komuniciranja. Eden izmed ciljev, h katerim stremimo v podaljšanem bivanju, je učenje in gojenje tistih socialnih veščin, ki temeljijo na otrokovih pravicah in vodijo k boljšim medosebnim odnosom. Vloga učiteljev pri tem je, da učencem ponudijo raznolike dejavnosti, jih spodbujajo, da pri njih sodelujejo, se družijo s sovrstniki in vzpostavljajo dobre medosebne odnose. Učitelji pa morajo učencem nujno dati tudi povratne informacije o njihovem socialnem ravnanju. Prav tako pa je naloga učiteljev, da so učencem dober zgled.

Primeri dobrih praks za učenje in razvijanje socialnih veščin v podaljšanem bivanju na Osnovni šoli Antona Martina Slomška Vrhnika

Na Osnovni šoli Antona Martina Slomška Vrhnika v podaljšanem bivanju že vrsto let skrbimo za vzpostavljanje in ohranjanje kakovostnih medosebnih odnosov tudi s pomočjo različnih aktivnosti, ki jih vpeljujemo v vse njegove elemente.

Čas samostojnega učenja je namenjen umiritvi učencev, pisanju domačih nalog, ponavljanju in utrjevanju znanja. To je pomemben element podaljšanega bivanja, saj se otroci potem lažje posvečajo dodatnim obšolskim dejavnostim, ki lahko segajo tudi v pozni popoldanski čas.

Delo poteka individualno ali v manjših skupinah, učenci pa si medsebojno pomagajo pri učenju in domačih nalogah. Učitelj ima pri tem pregled nad dogajanjem v razredu in je predvsem v vlogi opazovalca.

V času sprostitvene dejavnosti si učenci sami izberejo dejavnosti v razredu ali na prostem (razne igre, risanje, branje ipd.). Naloga učitelja je, da jih nadzira, da lahko v primeru, če pride do neljubih situacij (npr. poškodbe, prepiri ipd.), takoj ustrezno reagira. Težimo tudi k temu, da otroci čim več časa preživijo in se gibajo na svežem zraku ter tako razvijajo svoje motorične sposobnosti in skrbijo za telesno kondicijo. Učenci najpogosteje posegajo po igrah z žogo, se igrajo na igralih ali si sami izmišljajo svoje igre. Pri tem morajo upoštevati pravila igre, gojiti skupinski duh in tovarštvo. Učence zato spodbujamo, da v igro sprejmejo tudi manj spretni učence oziroma tiste, ki se sami ne znajo dobro vključiti v družbo.

Delo v času ustvarjalnega preživljanja časa je vodeno in organizirano ter poteka v sproščenem vzdušju v razredu, v knjižnici, telovadnici ali na prostem. Učenci se družijo z ostalimi učenci, nastopajo, ustvarjajo, razvijajo motorične sposobnosti, se navajajo na pozorno poslušanje, razvijajo sodelovalno učenje, rišejo, pojejo, plešejo, se igrajo ipd.

Na Osnovi šoli Antona Martina Slomška Vrhnika v času ustvarjalnega preživljanja prostega časa kot primere dobre prakse prirejamo nekatere aktivnosti, ki jih istočasno izvajamo v vseh oddelkih podaljšanega bivanja, pri tem pa v interakcijo vstopa več generacij otrok. Težimo k temu, da se med njimi razvijajo pozitivni medosebni odnosi. Na tem mestu izpostavljamo knjižno čajanko, karaoke, pomladno rajanje ter jesenske, zimske in vodne igre. To so aktivnosti, ki so večji organizacijski zalogaj, zahtevajo primerno pripravo, sodelovanje vseh akterjev podaljšanega bivanja in tudi dobro obvladovanje socialnih veščin. S temi aktivnostmi smo naleteli na pozitiven odziv tako otrok kot tudi njihovih staršev, zato bomo z njimi nadaljevali tudi v prihodnje.

Knjižna čajanka smo poimenovali aktivnost, ki jo na šoli izvajamo nekajkrat na leto. Zajema uvod v prebiranje primernih književnih del ter njihovo branje. Sledi čajanka, kjer se ob pitju čaja iz skodelic, ki jih učenci prinesejo od doma, z učiteljem pogovarjajo o prebranem književnem delu. Sledijo lahko tudi (po)ustvarjalne dejavnosti (npr. risanje prizorov iz prebranega književnega dela, zapisovanje nadaljevanje zgodbe ipd.). Učenci se v okviru te aktivnosti urijo v socialnih veščinah tako, da učitelju pomagajo izbrati knjižno delo, urediti prostor in pripomočke, prebirajo oziroma poslušajo branje ter aktivno sodelujejo pri razgovoru o prebranem, pri tem pa dosledno upoštevajo tudi bonton (npr. ne segajo v besedo, dvigujejo roke ipd.).

Kot dobro sprejeti aktivnosti sta tudi pomladno rajanje in karaoke. Učenci skupaj z učitelji pripravijo prostor in pripomočke za izvajanje omenjenih plesno-pevskih dejavnosti. Pred

samimi karaokami se učenci z učitelji dogovorijo o izboru primernih pesmi, vadijo petje in ples in se pripravijo na samostojni ali skupinski nastop v šolski telovadnici. Pomladno rajanje pa poteka na šolskem igrišču. Ob primernem izboru predvajanih pesmi so učitelji v vlogi motivatorjev, ki otroke spodbujajo k sodelovanju pri različnih (skupinskih) plesnih koreografijah.

Kot primer dobre prakse so tudi jesenske, zimske in vodne igre, ki jih izvajamo v posameznih letnih časih. Učenci v okolici šole na učnem poligonu s sovrstniki sodelujejo pri različnih igrah, ki pa niso tekmovalnega značaja. Njihov uspeh je odvisen od motoričnih sposobnosti, znanja in drugih spretnosti učencev pa tudi od obvladovanja ustreznih socialnih veščin. Same igre pa popestrimo tudi s kostanjevim piknikom, izdelovanjem snežnih skulptur, obiskom gasilcev, ki sodelujoče osvežijo z vodnim curkom ipd.

V času podaljšanega bivanja se učenci tudi organizirano prehranjujejo. Na naši šoli stremimo k temu, da učencem nudimo raznoliko, zdravo in lokalno pridelano hrano. Otrokom privzgajamo spoštljiv odnos do hrane in jih spodbujamo, da pojedjo, kar je na krožniku in tako zavržemo čim manj hrane.

Vzpostavitev primernih pogojev za nemoteno obedovanje ter veliko število vseh prisotnih otrok v šolski jedilnici v času kosila zahteva strogo upoštevanje pravil. Priprava na kosilo pa vključuje osebno higieno (npr. pravilno umivanje rok), kulturno obnašanje v šolski jedilnici in tudi za mizo pri obedu. Učence vzgajamo v kultivirane osebnosti tudi tako, da jih učimo, da se med prehranjevanjem ne pogovarjajo in igrajo s hrano ter jedo z zaprtimi usti.

Zaključek

Učenje in razvijanje socialnih veščin je pomembna dejavnost za oblikovanje človekove pozitivne osebnosti. Kot takšna pa tudi lažje vstopa v interakcijo z drugimi ljudmi in sooblikuje pozitivne medosebne odnose. Tega se dobro zavedamo tudi na Osnovni šoli Antona Martina Slomška Vrhnika, zato učenje in razvijanje socialnih veščin vključujemo v vsa področja našega delovanja. Izvzeto ni niti podaljšano bivanje, kjer to uresničujemo s pomočjo raznolikih aktivnosti, ki so pozitivno sprejete tudi pri otrocih in njihovih starših, v tem prispevku pa jih izpostavljamo tudi kot primere dobre prakse.

LITERATURA:

Adler, E. (2012). *Ključni dejavnik socialna kompetenca*. Novi Sad: Psihopolis.

Blaj, B. idr. (2005). *KONCEPT. Razširjeni program: program osnovnošolskega izobraževanja. Podaljšano bivanje in različne oblike varstva učencev v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Podaljsano_bivanje.pdf.

Djordjević, M. *OPB še vedno na senčni strani slovenske šole*. Pridobljeno s: http://www.ludvik.si/arhiv/www.ludvik.si/uploads/files/OPB_clanek_Melita%20Djordjevic.pdf.

Hopson, B. in Scally, M. (1981). *Lifeskills teaching*. Berkshire: McGraw-Hill Book Company.

Metelko Lisec, T. (2004). *Socialne veščine – orodje za večjo socialno uspešnost*. Socialna pedagogika, vol. 8, št. 1, str 97-112. Pridobljeno s: <https://www.revija.zzsp.org/2004/04-1-097-112.pdf>.

Spence, S. in Shepherd, G. (ur.) (1983). *Developments in Social Skills Training*. London: Academic Press.

Zakon o osnovni šoli. (1995). Uradni list RS, št. [81/06](#). Pridobljeno s: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>.



Jurko Tina

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana

tina.jurko@zgnl.si

IZVLEČEK

Jecljanje kot govorno jezikovna motnja je zahtevna naloga za vse, tako za tistega, ki jeclja, kot za tistega, ki pride v stik s takšno osebo. V takšnih trenutkih se nam v mislih porajajo številna vprašanja. Na kakšen način lahko takšnega učenca sprašujemo? Kaj naj naredimo, da ga ne bomo prizadeli? Ali naj se pretvarjamo, da jecljanja ne opazimo? Kako naj ostale učence pripravimo na sošolca z omenjeno motnjo? V prispevku bomo predstavili nekaj uporabnih prilagoditev, ki smo jih uporabljali pri učenki z motnjo jecljanja. Prilagoditve so učenki pomagale k lažji vključitvi v oddelek, pri sodelovanju pri pouku ter navezovanju stikov. Prav tako so omenjene prilagoditve uporabljali ostali učenci, zaradi česar je učenka čutila večjo pripadnost skupini.

Ključne besede: *motnja jecljanja, govorno jezikovna motnja, samopodoba, prilagoditve.*

O jecljanju

Podbrežnikova (2012) v svojem delu zapiše, da je jecljanje po definiciji svetovne zdravstvene organizacije motnja ritma govora, v katerem oseba ve, kaj želi povedati, vendar časovno tega ni sposobna izvesti, ker ponavlja, podaljšuje ali prekinja dele govora. Jecljanje se torej zgodi takrat, ko je tekoč govor prekinjen s podaljšanji ali ponovitvami nekaterih zvokov ali besed. O jecljanju govorimo takrat, ko se oseba, ki jeclja, zaveda svojih težav. Takrat poslušalci niso več pozorni na vsebino povedanega, ampak samo na način izreke. Omenjene težave se najpogosteje pojavijo med drugim in petim letom starosti. Pri nekaterih otrocih se lahko pojavi ob vstopu v šolo ali v puberteti. Redkeje se pojavi v odrasli dobi. Strokovnjaki niso prepričani, kaj povzroča jecljanje, večina meni, da motnja nastopi kot rezultat številnih različnih dejavnikov. Menijo, da k začetku in razvoju jecljanja prispevajo dedni, nevrološki, psihološki, socialni in lingvistični dejavniki. Veliko strokovnjakov se strinja, da ima jecljanje genetsko komponento. Šestdeset odstotkov jecljajočih ljudi ima sorodnika, ki je ali pa še vedno jeclja. K nastanku jecljanja lahko pripomorejo tudi vzroki iz okolja, kot so strah pred psom, prepiri, rojstvo brata ali sestre, ločitev staršev, ipd. Velik vpliv ima tudi slab govorni vzor staršev in ožjega okolja, ki je nenehno v hitenju. V takšnem okolju otrokov govor pogosto popravljajo, prekinjajo, dokončujejo besede ali pa celo zahtevajo, da ponovi določeno besedo še enkrat.

Kako se jecljanje odraža?

Motnja jecljanja se odraža na različnih področjih človekovega funkcioniranja. Kaže se na fiziološkem, telesnem, emocionalnem, psihološkem in socialnem področju človekovega življenja. Na fiziološkem področju se lahko pojavijo težave s spanjem, prehranjevanjem,

dihanjem ter slušnim zaznavanjem. Prisotne so lahko motnje v tempu in ritmu govora, motnje tvorjenja glasu, izgovorjave nekaterih glasov, kot so p, t, k, b, d, g. Na govorno jezikovnem področju se jecljanje kaže kot ponavljanje glasov, zlogov, besed, delov stavkov. Prihaja lahko do dodajanja raznih fraz, besed, delov besed ter uporabe mašil. Naglaševanje besed je pogosto nepravilno. Pojavljajo se motnje v tempu in ritmu govora ter v višini glasu. Pri osebi z motnjo jecljanja lahko na telesnem področju opazimo grimase na obrazu, prihaja lahko do napetosti celotnega obraza, vratu, lahko tudi celega telesa. Oseba lahko nekontrolirano odpira usta ali tleska z jezikom, opazimo lahko tike oči. Pri težjih oblikah jecljanja lahko prihaja do sogibov rok in nog. Zaradi vseh zgoraj naštetih težav, pa se pri osebah z motnjo jecljanja pojavijo težave tudi na socialnem, psihološkem in čustvenem področju. Pri ljudeh z motnjo jecljanja je lahko prisotna nizka samopodoba, motnja pozornosti ter težave na učnem področju. Takšne osebe lahko pogosto občutijo strah pred druženjem ali pa se ljudem celo izogibajo, kar je odraz zelo nizke samopodobe. Jeza, pomilovanje, tesnoba, žalost, strah pred govorom, sramežljivost ipd., vse to so lahko redni spremljevalci osebe z motnjo jecljanja (Podbrežnik, 2012).

Učenka z motnjo jecljanja

Deklica, ki jo bom poimenovala Katja, je učenka z več motnjami; otrok z zmerno govorno-jezikovno motnjo (jecljanje) ter lažje gibalno oviran otrok. Usmerjena je bila v prilagojen izobraževalni program z enakovrednim izobrazbenim standardom. V program se je vključila v 4. razredu. Pred tem je obiskovala redno osnovno šolo. Kljub temu, da se je zelo trudila, ni osvajala minimalnih standardov znanja na različnih področjih. Tudi zdaj, ko je vključena v manjšo skupino, težje sledi delu v razredu. Poleg učnih težav ima učenka težave tudi na socialnem področju. V kontaktu z odraslimi je prijetna a nekoliko »lepljiva«. Lažje komunicira z odraslimi kot z otroki. Je zadržana, ne iniciativna in manj spretna. Med odmori se najraje zadržuje pri svoji mizi ali pa pri mizi učiteljice. Pri igri je zelo vodljiva. Sama se ne vključi v igro sošolcev. Zelo rada obiskuje pevski zbor. Njena močna področja so: spomin, motiviranost, vodljivost. Učenka se močno praska po obrazu in rokah. Opazne so tudi grimase. V učenkin individualiziran program smo zapisali cilje, ki smo jih poskušali doseči. Prvi cilj je bil, da pri Katji oblikujemo čim bolj vzravnano držo telesa. Tekom treh šolskih let je njena drža postala bolj vzravnanana, Katja pa bolj samozavestna. Drugi cilj se je nanašal na učenkino vključevanje med vrstnike. Poleg teh dveh ciljev smo tudi pri ostalih učencih poskušali doseči čim boljše razumevanje Katjine težave. Pri učenki smo poskušali doseči tudi spoštovanje do sogovorničevega osebnega prostora. Prilagoditve, ki smo jih uporabili v namen uresničevanja opisanih ciljev, so opisane v naslednjem podpoglavju.

Priporočene prilagoditve za učenko z motnjo jecljanja

Ko se je v oddelek vključila omenjena učenka, sem se prvič spoprijela z metodami dela, ki so primerne za takšnega otroka. Poleg predlaganih prilagoditev v strokovni odločbi, sem dobila veliko informacij o metodah dela od kolegice logopedinje ter v strokovni literaturi.

V nadaljevanju bom predstavila nabor načinov dela, ki sem jih uporabljala pri delu z učenko z motnjo jecljanja in, ki so se izkazale kot zelo uporabne:

- Učenca ne prekinjajte z nasveti, kot so govori počasi, poskusi še enkrat, ne jecljaj, vzemi si čas ... Čeprav mislimo, da učenca s tem spodbujamo, le ustvarjamo nepotrebni pritisk, ki celotno situacijo le poslabša. Katja je v podobnih situacijah postala nervozna, začela je prestopati na mestu ali pa je močno zardela.
- Namesto učenca ne dokončujte besed in ne govorite v njegovem imenu. Dovolite učencu, da sam dokonča svojo misel. Če je bila Katja med govorom prekinjena ali če je kdo njeno poved dokončal, je le potrdila povedano ali pa se je od pogovora umaknila.
- Z učencem vedno vzpostavite očesni stik.
- Od učencev, ki jecljajo, pričakujte enako kvaliteto in kvantiteto dela, kot od učencev, ki govorijo tekoče.
- Učenec, ki jeclja, naj bo praviloma vprašan med prvimi, saj strah pred govorom in javnim nastopanjem s čakanjem narašča. Ustno spraševanje naj bo napovedano, čas za odgovore pa podaljšan do 50 %. Omenjeni prilagoditvi smo zapisali v učenkin IP.
- Z učenci govorite počasneje, s pogostimi premori.
- Učencu dajte vedeti, da poslušate vsebino sporočila in ne način, na katerega je bilo le-to povedano.
- Z učencem, ki jeclja, se osebno pogovorite glede potrebnih prilagoditev v razredu. Spoštujte njegove potrebe vendar ga ne onesposablajte.
- Učenec naj redno obiskuje logopeda.

256

Poleg vseh zgoraj naštetih načinov dela je zelo pomembno tudi to, da ostale otroke v razredu pripravimo na prihod učenca, ki jeclja. Preko socialnih iger sem učence učila o strpnosti ter sprejemanju drugačnosti. Ob prihodu učenke z motnjo jecljanja sem za ostale učence pripravila krajšo predstavitev omenjene motnje. V oddelek sem povabila Katjino logopedinjo, ki je celotni skupini predstavila motnjo jecljanja. Tako sem učencem omenjeno motnjo približala, zaradi česar so novo sošolko lažje sprejeli. Učencem sem pomagala, da so se naučili ustrezne izmenjave poslušam – govorim, saj učenci, še posebej tisti, ki jecljajo, veliko lažje govorijo, ko se jih ne prekinja in imajo pozornost poslušalca.

Učenka pa je poleg motnje jecljanja imela tudi izrazito sključeno in zaprto držo. S težavo je vzravnila hrbet ter ponosno dvignila glavo. Njena drža je bila takšna tudi pri sedenju, zaradi česar so se začele pojavljati težave s hrbtenico. Zavedala sem se, da bi konstantna glasna verbalna opozorila učenkinu samopodobo le še poslabšala. Odločila sem se za slikovno opozorilo. S Katjo sva izbrali sličico kužka, ki ponosno, z dvignjeno glavo, sedi za mizo. Sličico sem prilepila na učenkinu mizo. Ko je bila učenkina drža neprimerna, sem le pokazala na sliko in deklica je vedela, kaj pričakujem od nje. Isto sličico sem pripravila tudi staršem, da so lahko na podoben način delali z učenko tudi v domačem okolje. S pomočjo omenjene pomoči je učenka v nekaj mesecih bistveno izboljšala držo. Skupaj s pravilnejšo držo pa se je zvišala tudi jakost njenega govora. Učenka je postajala samozavestnejša.

Učenki smo omogočili reden obisk pevskega zbora. Pri petju je bila Katja veliko bolj sproščena in dobre volje, saj je petje, kot navaja Podbrežnikova (2012), za osebo z motnjo jecljanja, psihično manj zahtevna funkcija kot spontani govor. Pri jecljanju namreč vlečemo zrak vase in zato ne moremo govoriti tekoče. Pri petju pa je naše dihanje pravilno. Poleg tega pri petju uporabljamo že naučeno besedilo, samoglasnike pa velikokrat podaljšamo.

Učenka je za napredovanje na področju socialnih stikov potrebovala veliko spodbud in pohval. Spodbujali smo jo, da se je samostojno vključila v igro sošolcev ali vrstnikov. Tekom pouka smo izvajali socialne igre, preko katerih smo učenko poskušali vključiti med vrstnike. Kljub omenjenim prilagoditvam in vzpodbudam ima Katja še vedno težave na socialnem področju.

Zaključek

Ob upoštevanju vseh prilagoditev ter načinov dela, je bila deklica toplo sprejeta v oddenek, dobila je nove prijatelje in njena samopodoba se je izboljšala. Ko je imela rojstni dan, je sošolce povabila v kino. Med odmorom sem slišala pogovor med povabljenimi sošolci. Pogovor je tekel o rojstnem dnevu in sicer o tem, kdo bo prišel na rojstni dan. Bili so enotnega mnenja, da se bodo rojstnega dne udeležili, ker ne bi radi, da bi Katja mislila, da je nimajo radi. Z vsemi prilagoditvami, spodbudami, pogovori in socialnimi igrami smo učitelj v oddelku dosegli, da je učenka sprejeta ter da ji sošolci pripadnost tudi izkazujejo. Kljub temu ima Katja še vedno težave pri oblikovanju socialnih stikov. Da bo omenjene težave premostila, nas čaka še veliko trdega dela.

LITERATURA:

Podbrežnik, V. (2012). *Jecljam! Si mi kos? – Sem si kos?* Ljubljana: Društvo Vilko Mazi.



Klavčič Klemen

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana

klemen.klavcic@zgnl.si

IZVLEČEK

Dijak ima preko komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami opredeljeno kot: slepi otrok z ostankom vida, otrok z lažjimi primanjkljaji v socialni komunikaciji in socialni interakciji, otrok z lažjimi primanjkljaji na področju vedenja, interesov in aktivnosti, otrok z avtističnimi motnjami, dolgotrajno bolan otrok in otrok s popolno izgubo sluha - gluhi otrok.

Dijak se je vpisal v 1. letnik smer slaščičarstvo. Nizka samopodoba in negotovost ga spremljata od začetka programa, pa do danes. Pred pričetkom praktičnega pouka se vedno seznanimo z delom – kaj bomo delali, kako in kdo bo to naredil. Sem mnenja, da tako kot za vse stvari, je pač potreben čas. Čas za razmislek mene kot učitelja, v katero smer usmeriti dijaka, da bo z veseljem sodeloval pri praktičnem pouku, da bo lahko napredoval, kot čas za njega, da se reši svojih strahov, da svojo energijo usmeri v delo, da izboljša svoje psihomotorične sposobnosti.

Dijak sedaj obiskuje drugi letnik smeri slaščičar. V tem času je napredoval kot dijak-sošolec. Se mi zdi, da je za to (kot sem že omenil) najbolj zaslužen čas.

Ključne besede: *slaščičar, avtizem, gluhot*.

258

Priprava gluhega dijaka na učni proces

Dijak, katerega sem se odločil predstaviti, je zelo zanimiv, saj ima preko komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami opredeljeno kot: slepi otrok z ostankom vida, otrok z lažjimi primanjkljaji v socialni komunikaciji in socialni interakciji, otrok z lažjimi primanjkljaji na področju vedenja, interesov in aktivnosti, otrok z avtističnimi motnjami, dolgotrajno bolan otrok in otrok s popolno izgubo sluha - gluhi otrok.

Dijak se je vpisal v 1. letnik smer slaščičarstvo.

Njegove psihomotorične sposobnosti so bile pomanjkljive, prav tako tudi njegova samozavest. Za vsako delo, ki ga je dobil, je dvomil, ali ga bo lahko naredil, kaj bo, če mu ne uspe uspešno zaključiti izdelka, ali bo to vplivalo na njegovo oceno ipd. Nizka samopodoba in negotovost ga spremljata vse od začetka programa pa do danes. Pred pričetkom praktičnega pouka učence vedno seznanimo z delom – kaj bomo delali, kako bomo delali in kdo bo kaj naredil.

Metoda, ki sem jo uporabil na začetku najinega sodelovanja je bila opazovalna. Kako se dijak privaja na novo okolje, nove ljudi, kaj je za njega moteč dejavnik, njegova močna področja, kje lahko napreduje v znanju in osebnostni rasti. Sem mnenja, da tako kot za vse stvari, je tudi tu potreben čas. Čas za učiteljev razmislek o tem, v katero smer usmeriti dijaka, da bo z veseljem sodeloval pri praktičnem pouku, da bo lahko napredoval. Potreben pa je tudi čas zanj, da se reši svojih strahov, da svojo energijo usmeri v delo in da izboljša svoje psihomotorične

sposobnosti. Ko smo končali z gradnjo »prve faze«, smo nadaljevali z metodo razgovora. Ta poteka z vsemi dijaki skozi praktično izobraževanje, posebnost pa je ta, da dijak potrebuje še dodatno spodbudo pri pogovoru. Med samim delom dijak potrebuje pogovor. Največkrat o stvareh iz področja na katerih je močan. Ta pogovor učenca sprošča in ga med delom ne moti. Tako je učenec bolj samozavesten. Takrat tudi pozabi na svoja prepričanja in pokaže da zna rokovati z živili in jih primerno uporabljati. Pred zaključkom praktičnega izobraževanja, pa uporabim še metodo ovrednotenja dela. Kako je delo potekalo, kje se kaže napredek, kje so potrebne izboljšave, uporabljeni načini in tehnike dela ipd. Ovrednotimo tudi izdelek, videz, dekoracijo ter prezentacijo.

Največji napredek se vidi pri ročnih opravilih – spretnostih, kot je priprava raznih test (krhko, vlečeno...), saj je tekom izobraževanja dobil občutek za pravilen način in pripravo izdelka, kot tudi končni produkt. Veliko znanja lahko pridobi še na področju tehnik priprave hrane, kot so valjanje testa, oblikovanje piškotov ali drugih izdelkov, kuhanje tortnih krem, peka biskvitov itd.

Dijak sedaj obiskuje drugi letnik srednje šole, smer slaščičar. V tem času je napredoval tudi kot sošolec. Menim, da je za to najbolj zaslužen čas. Njegova miselnost je bolj pozitivna kot na začetku izobraževanja, vsekakor pa je za to zaslužna sproščenostjo, ki jo čuti v razredu. Velik napredek vidim tudi v tem, da si želi biti samostojen. Sprejema osnovna navodila za delo, nakar proba sam speljati postopek do konca in uri svojo samostojnosti.

Menim, da ima dijak vse možnosti, da bo pri pripravi sladice ali peki peciva povsem samostojen. Delo poteka sistematično in dijaku takšen način dela ustreza. Ima interes za učenje in sprejemanje novosti. V naslednjih dveh letih šolanja bom pretehtal njegove možnosti zaposlitve in ga poizkušal usmeriti v določen segment slaščičarstva, kot so testa, kreme, sladoledi... Področje je seveda odvisno od tega, v kolikšni meri bo pridobil spretnosti in samostojnost. Menim, da mu bo to koristilo pri iskanju zaposlitve preko delodajalca po končani srednji šoli.



Klavčič Klemen

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana

klemen.klavcic@zgnl.si

IZVLEČEK

V prispevku bom opisal dogovor dijaka z AM motnjo in vodstvom šole, na kakšen način lahko sodelujeta. Dijak se je po končanem SPI programu ponovno vključil v šolski sistem – smer SPI, z medsebojnim dogovorom pa so dosegli, da se mu določeni predmeti priznajo, ter se mu s tem zmanjša šolanje iz 4 na 2 leti izobraževanja.

Opisal bom njegovo delo pri praktičnem izobraževanju, kakšne rezultate in napredek je dosegel v smislu samostojnosti, razumevanja in rokovanja z živili.

Ključne besede: *avtizem, skrajšan program.*

Z dijakom je bil sklenjen dogovor o prilagojenem načinu izvajanja pouka. Da smo tak način dela lahko izvajali, smo potrebovali podpis dijaka in ravnateljice.

V 7. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. L. 41/17) je pod imenom prilagajanje izvajanja programov opredeljeno, da se otrokom s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje lahko prilagodi organizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje, časovna razporeditev pouka ter zagotovi tudi dodatna strokovna pomoč.

Dijak je že uspešno zaključil program (SPI) računalnikar in s tem pridobil pozitivno oceno pri vseh splošno izobraževalnih predmetih.

Dijak se je ponovno vpisal v program na istem nivoju izobraževanja (SPI) gastronomske in hotelske storitve, zato se mu priznajo vse ocene splošno izobraževalnih predmetov.

Dijaku se je organizacija pouka prilagodila tako, da je v prvem polletju šolskega leta 2018/19 opravil vse strokovne predmete – teoretični in praktični del. To pomeni, da je letno število ur opravil v polovici šolskega leta. Konkretno: v prvem letniku je po predmetniku 9 ur strokovno teoretičnih in praktičnih ur ter 5 ur odprtega kurikula. To je skupaj 14 ur. Dijak je imel na teden dvojno število ur, dogovorili pa smo se še, da hodi tudi k uram športne vzgoje. V drugem polletju na enak način opravlja strokovne predmete za drugi letnik. V šolskem letu 2019/20 bo opravil obveznosti strokovnih predmetov še za tretji in četrti letnik.

Dijak mora opraviti tudi 24 tednov praktičnega usposabljanja pri delodajalcu (PUD) in sicer: v šolskem letu 2018/19 hkrati z dijaki 1. letnika in sicer 3 tedne PUD-a, v šolskem letu 2019/20

sočasno z dijaki 2. letnika in sicer 3 tedne PUD-a. V šolskem letu 2020/21 pa mora že od začetka šolskega leta opraviti še 18 tednov PUD-a.

Dijak bo predvidoma opravil vse obveznosti do zimskega izpitnega roka v šolskem letu 2020/21. Takrat bo lahko pristopil k zaključnemu izpitu in opravljal samo predmet *izdelek z zagovorom*, saj se mu ocena iz slovenščine prizna iz izpitnega roka v programu *računalnikar*. V Pravilniku o zaključnih izpitih (Ur. L. 56/2008) je v 5. členu pod naslovom Priznavanje opravljenih izpitov opredeljeno, da kandidatu, ki si je pridobil srednjo poklicno ali enakovredno izobrazbo po prejšnjih predpisih oziroma je pri zaključku izobraževanja opravil izpit iz prve izpitne enote, se pri pridobitvi novega naziva srednje poklicne izobrazbe prizna slovenščina, ne glede na način zaključka izobraževanja, ki je tedaj veljal.

Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami je opredelila dijaka kot; otrok z lažjo govorno jezikovno motnjo, otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Dijak se je odločil za ponovni pristop v šolski sistem – smer gastronomske in hotelske storitve. V družini njegov starejši brat že uspešno opravlja ta poklic, zato sem mnenja, da je tudi to pripomoglo k njegovi odločitvi. K delu pristopa samozavestno, z veseljem in kot se zdi – tudi s ponosom. S točnostjo pri pouku nima problemov, je večč glede delovne obleke in higiene.

Kot dijak je zelo neučakan, od sebe zahteva hitrejše reakcije pri delu, pred drugimi dijaki nehote tekmuje, tako v delovnem kot verbalnem segmentu. Tu nastaja največji problem. Zaradi njegovega karakterja velikokrat prihaja do nepotrebnih ustnih dvobojev z drugimi dijaki. Vsakemu želi pomagati, vendar z namenom da bo hitreje narejeno, tako kot bi to naredil on, ne razume pa, da se vsi dijaki učijo, da spoznavajo nove stvari, tehnike in da je za to potreben čas. Sam nima občutka za kvaliteto dela, z vsem je hitro zadovoljen, največ problemov pa mu povzročajo ročne spretnosti pri izdelavi izdelka. Ko mu tehnika, izdelek – ne gresta od rok, hitro sam določi drugega dijaka, da izdelek dokonča naredi namesto njega. Ko mu to prepovem, odreagira z izgovori, da on tega ne zna, da mu lahko dam nižjo oceno. Ni si pripravljen vzeti časa in potrpljenja, da bi se naučil določene veščine. Verjetno, ker bi za to potreboval večjo mero koncentracije, kar pa je njegovo šibkejše področje. Močno negativno vpliva na druge dijake pri pouku.

V tem kratkem času se je izkazalo, da v delu uživa, zapomni si postopke dela in zaporedja. Želi biti samostojen. Predvsem pa je občutil delo kot tako. Spoznal je, da ni vse tako enostavno, kot je prikazano na TV oddajah ali v knjigah.

Rokovanje z živili mu ne povzroča težav. Največja ovira je dijakovi motoriki (neenakomerno rezanje, lupljenje ...).

Dijak je sposoben samostojnega dela po koncu šolanja, vendar potrebuje še veliko praktičnega izobraževanja. Najpomembneje pa je, da ima željo po uspehu in zato mislim, da mu bo uspelo.



Koprivnikar Katja

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana

Katja.koprivnikar@zgnl.si

IZVLEČEK

Učenci z učnimi težavami so učenci, ki imajo težave z doseganjem izobrazbenih standardov in pogosto tudi s socializacijo. Za optimalen vzgojno-izobraževalni razvoj potrebujejo prilagojene metode in oblike dela ter ustrezno učno okolje. Pri oblikovanju in izbiri prilagoditev je nujno opazovanje posameznika. Učitelj mora spoznati učenčeve sposobnosti, močna in šibka področja, strahove, interese in področja, na katerih potrebuje podporo in se na podlagi tega odločiti za način dela. Zelo pomembno je tudi sodelovanje s svetovalno službo in starši. Da bi učitelj lahko oblikoval učno okolje, ki se bo optimalno približalo posameznemu učencu z učnimi težavami, potrebuje tudi sodelovanje drugih učencev v skupini, saj je nujno, da je posameznik s težavami med vrstniki sprejet. Le tako bo oblikoval pozitivno samopodobo in krepil učno motivacijo.

Ključne besede: *učenci z učnimi težavami, prilagoditve, sodelovanje.*

Uvod

Sem učiteljica na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana. Moji učenci so otroci z različnimi posebnimi potrebami (avtizem, govorno-jezikovne motnje, čustveno vedenjske motnje, primanjkljaji na posameznih področjih učenja ali kombinacija navedenih motenj). Vsi učenci so vključeni v enakovredni izobrazbeni standard.

V prispevku se bom osredotočila na učno podporo učencem, ki imajo zaradi svojih posebnih potreb težave na učnem področju in bi bili brez le-te učno neuspešni. Predstavila bom primere dobre prakse prilagajanja pouka in uporabo nekaterih spletnih aplikacij, ki so učencem v pomoč pri utrjevanju znanja.

Teoretična izhodišča

Govorno-jezikovne motnje (GJM)

Otroci in mladostniki z govorno-jezikovnimi motnjami so skupina otrok, ki imajo zmanjšano zmožnost usvajanja, razumevanja, izražanja in/ali smiselne uporabe govora, jezika in komunikacije. V šolskem obdobju se motnje odražajo pri usvajanju in izkazovanju šolskih znanj in veščin, v medosebnih odnosih, v vedenju in čustvovanju (Vovk – Ornik, 2015).

Učenci z govorno-jezikovnimi motnjami pri pouku potrebujejo:

- multisenzorno posredovanje in utrjevanje učne snovi ter preverjanje znanja;
- več časa za ponavljanje in utrjevanje znanja;
- uporabo IKT (diaprojektor, računalnik, tablica, interaktivna tabla ...);

- različne učne pristope (projektno delo, delo v parih ali manjših skupinah);
- Jasna, kratka in enoznačna navodila in vprašanja;
- medpredmetno povezovanje;
- učno razlago, podkrepljeno s pisnimi izročki (miselni vzorci, povzetki snovi, ključne besede, slovarček novih besed, možnost fotokopij, če pisanje ni avtomatizirano);
- obsežnejša pisna gradiva razčlenjena na manjše, smiselne vsebinske enote;
- pisna gradiva, ki upoštevajo otrokovo jezikovno zmožnost razumevanja gradiva;
- sprotno preverjanje razumevanja podanih vsebin;
- konkretizacijo abstraktnih pojmov (npr. preko ustvarjanja);
- prilagojeno preverjanje in ocenjevanje.

Avtistična motnja

Avtizem je razvojna motnja, ki prizadene vse psihične funkcije. Njeno izražanje v vedenju se spreminja s starostjo in sposobnostmi (Milačić, 2006). Osebe z avtistično motnjo imajo težave s socialno komunikacijo in socialno interakcijo ter težave na področju fleksibilnosti mišljenja.

Prilagoditve za delo z otroci z avtistično motnjo:

- sprotno preverjanje razumevanja navodil in učne snovi;
- konkretizacija abstraktnih pojmov in konkretni didaktični materiali;
- razlaga podkrepljena z modeli, poskusi, demonstracijami, miselnimi vzorci ...;
- podaljšan čas za reševanje nalog;
- krajši odmori med aktivnostmi;
- pomoč pri organizaciji zapiskov;
- prilagojena oblika pisnih gradiv;
- enostavnejše, večkrat ponovljene razlage in navodila za delo;
- znan material za učenje (v vseh fazah učenja se uporablja enak material);
- slikovna podpora dnevne rutine in aktivnosti na vidnem mestu (slikovna podpora);
- učenje socialnih in komunikacijskih veščin (preko vsakodnevnih situacij);
- prilagojeno preverjanje in ocenjevanje znanja;
- prostorske prilagoditve (označeno in konstantno mesto za sedenje in shranjevanje potrebščin, miren kotiček, bližina učitelja ...).

Čustveno-vedenjske težave

Učenci s čustveno vedenjskimi motnjami so redko opredeljeni. Največkrat so kategorizirani kot učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Otroci s čustveno vedenjskimi motnjami imajo disocialno, močno delikventno vedenje in so v šoli obravnavani kot moteči in neprilagojeni (Kranjčan, 2009).

Prilagoditve za delo z otroci s čustveno-vedenjskimi motnjami:

- uporaba avdio-vizualnih sredstev in ponazoril za popestritev in boljšo razumljivost učne snovi;

- uporaba IKT v vseh fazah učenja;
- aktivne oblike učenja;
- nadomestitev zamujene učne snovi (ne glede na vzrok za zamujeno snov);
- pogostejša menjava aktivnosti znotraj učne ure;
- sprostitev dejavnosti ob naraščajoči napetosti;
- možnost odmora izven razreda;
- neformalni zagovornik (zaupna oseba).

Primanjkljaji na posameznih področjih učenja

Kot otroke s PPPU usmerjamo otroke s težjo obliko specifičnih učnih težav, pri katerih se zaradi znanih ali neznanih motenj ali razlik v delovanju centralnega živčnega sistema, kljub povprečnim ali nadpovprečnim intelektualnim sposobnostim, pojavljajo izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in/ali računanju (Vovk – Ornik, 2015).

Prilagoditve za delo z otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja:

- multisenzorno posredovanje in utrjevanje učne snovi ter preverjanje znanja;
- več časa za ponavljanje in utrjevanje znanja;
- uporaba konkretnih ponazoril za boljšo razumljivost učne snovi;
- jasna, kratka in enoznačna navodila in vprašanja;
- medpredmetno povezovanje;
- pomoč pri organizaciji zapiskov in možnost fotokopij povzetkov učne snovi;
- obsežnejša pisna gradiva razčlenjena na manjše, smiselne vsebinske enote;
- uporaba označevalca besedila (spodbujanje učencev k uporabi le-teh);
- sprotno preverja razumevanje podanih vsebin;
- konkretizacija abstraktnih pojmov (npr. preko ustvarjanja);
- prilagojeno pisno gradivo;
- možnost uporabe tehničnih pripomočkov (bralna ravnila, barvne folije, diktafon ...);
- prilagojeno preverjanje in ocenjevanje.

264

Pri oblikovanju podpore posamezniku je potrebno upoštevati, da mora biti oblikovana tako, da v čim večji meri spodbuja samostojnost učenca in razvija uporabo kompenzacijskih tehnik. Pri tem je ključnega pomena opazovanje učenca.

Primeri dobre prakse

Ker so v skupini učenci z različnimi motnjami in potrebami, se pri oblikovanju načina poučevanja osredotočim na najbolj izstopajoče potrebe učencev.

Konkretizacija abstraktnih pojmov

Pri predmetih družba in naravoslovje in tehnika se tekom obravnave snovi pojavlja veliko abstraktnih pojmov (relief, fosil, kroženje vode ...). Pojme poskušam čim bolj konkretizirati, predvsem preko likovnega ustvarjanja in podpore razlage z različnimi modeli ter demonstracijami.

Uporaba sodobne komunikacijsko-informacijske tehnologije (IKT)

Uporaba IKT je za učence velika motivacija za delo, hkrati pa imajo učenci občutek kontrole nad delom in s tem povezan občutek samozavesti, kar je za njih izrednega pomena. Pri opravljanju nalog dobijo takojšnjo povratno informacijo o ustreznosti rešitev. Pozitivno je tudi, da imajo učenci dostop do gradiva tudi od doma. Aplikacije so uporabne v različnih fazah pouka. Najpogosteje uporabljam:

- Popplet: miselne sheme, ki jih uporabljamo za ugotavljanje predznanja in ob koncu posameznega učnega sklopa kot evalvacijo (dopolnitev začetne miselne sheme);
- Padlet: pregledna in za uporabo preprosta aplikacija, ki je zelo uporabna v fazi obravnave učne snovi in pri ponavljanju znanja. Na enem mestu je zbrana vsa obravnava snov;
- Quizlet : igre in kartice za utrjevanje znanja;
- Kahoot!: spletni kvizi, ki so za učence zelo zabavni. Uporabni so predvsem v fazi preverjanja znanja, saj dajo učencu (in učitelju) takojšnjo povratno informacijo o uspešnosti.

Prilagojeno pisno gradivo

Po obravnavi posamezne učne snovi učencem pripravim pisni povzetek snovi z razlago novih besed in vprašanji za utrjevanje. Pri pripravi učnih listov, izročkov in povzetkov snovi uporabljam:

- pisavo Tahoma, font 14–16;
- večji razmik med vrsticami (1,5);
- obojestransko ali levo poravnavo besedila;
- enoznačna, jasna navodila s poudarjenimi ključnimi besedami;
- omejen in večji prostor za zapis odgovorov in
- slikovno podporo (barvno, razločno, dovolj veliko).

Sklep

Prilagoditve in izbiro didaktičnih materialov za posameznega učenca je potrebno premišljeno načrtovati, predvsem pa se je o tem potrebno pogovoriti s strokovno skupino, ki z učencem dela. Omenjeni načini dela so se izkazali kot pozitivni, saj z njihovo pomočjo učenci dosegajo boljše rezultate. Od učitelja terjajo nekaj več načrtovanja in priprave, vendar je pri delu z učenci s posebnimi potrebami učitelj le tako lahko uspešen.

LITERATURA:

Kranjčan, M. (2009). Behavioral and Emotional Disorders of Children and Adolescents in Slovenian Juvenile Educational Institutions. *Socialna pedagogika*, 13(2), 147–174.

Milačič, I. (2006). *Aspergerjev sindrom ali visokofunkcionalni avtizem*. Maribor: Center Društvo za avtizem.

Vovk Ornik, N. (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. Zavod RS za šolstvo. Ljubljana. Pridobljeno s: <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>.



Koritnik Maja

Osnovna šola Leskovec pri Krškem, Leskovec pri Krškem

kortnik.maja@gmail.com

IZVLEČEK

Učne težave prizadevajo veliko število otrok in jim predstavljajo oviro pri izobraževanju, s šolo povezano trpljenje in posledično dejavnik tveganja za psihosocialne motnje. Učitelj mora prepoznati učence z učnimi težavami in najti način, kako organizirati delo v oddelku, da vključuje vse učence, tudi tiste z učnimi težavami. Znanja iz teorije lahko učitelj uporabi pri delu v razredu le, če učenca dobro pozna in z njim izgradi pozitiven odnos, ki temelji na vzajemnem, dvosmernem zaupanju in občutku varnosti. Pri svojem dosedanjem delu sem se srečala z različnimi učenci, pri katerih je bilo potrebno upoštevati načela dobre poučevalne prakse in uporabljati raznovrstne, zanimive načine poučevanja in učenja. Prispevek opisuje značilnosti otrok s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami ter kako lahko učitelj s skrbno načrtovanim delom premosti ali vsaj omili težave, s katerimi se otrok srečuje na svoji poti šolanja.

Ključne besede: *splošne učne težave, specifične učne težave.*

Uvod

Učne težave povzročajo pri otroku stisko. Šolski neuspeh pri večini otrok zaznamuje njihov vsakdan. Za mnoge to pomeni več ur učenja doma, torej podaljšan delovni čas, za nekatere pomenijo slabše ocene omejitev dejavnosti, ki jih imajo radi. Dlje kot traja šolski neuspeh, težje si otrok pomaga in težje mu pomagajo drugi. Mnenja sem, da je delovanje in položaj učenca z učnimi težavami v razredu v veliki meri odvisen od učitelja. Učitelj je tisti, ki mora biti zelo pozoren na to, kako se otrok počuti, ne samo na to, kakšen uspeh doseže. Zelo pomembno je, da posameznega otroka začutimo, ga vprašamo, kakšen je njegov pogled in kakšni občutki se mu porajajo v določeni situaciji. Kot učitelj moraš delati po občutku, čim prej odkriti učenčeve učne težave in vzroke zanje ter čim hitreje začeti z različnimi strategijami pomoči učencu. Ob vsem tem mora partnerski odnos postati potreba tako staršev kot učiteljev.

Predstavitev teme s teoretičnimi izhodišči

Lerner (2003, v Magajna idr., 2008) definira otroke z učnimi težavami kot heterogeno skupino otrok z različnimi kognitivnimi, socialnimi, emocionalnimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju pomembno večje težave kot večina otrok iste starosti.

Skupina učencev z učnimi težavami je zelo raznolika. Pri nekaterih se težave pojavljajo le pri enem ali dveh predmetih, drugi so neuspešni pri večini predmetov. Težave so lahko prisotne že pri vstopu v šolo, lahko nastajajo postopoma ali se pojavijo nenadoma, nekatere učne težave so prehodne, druge pa posameznika ovirajo dlje časa ali vse življenje. Učna neuspešnost

je lahko le relativna. Učenčevi dosežki zadoščajo za napredovanje, vendar so nižji od tistih, ki bi jih lahko pričakovali glede na njegove sposobnosti. O absolutnem učnem neuspehu pa govorimo v primerih, ko učne težave pripeljejo do negativnih ocen ali ponavljanju razreda (Magajna idr., 2008).

Splošne učne težave so značilne za skupino učencev, ki imajo pomembno večje težave kot vrstniki pri usvajanju znanj in spretnosti pri enem ali več predmetih. Lahko so posledica naslednjih notranjih in zunanjih dejavnikov: motnje pozornosti in hiperaktivnosti, podpovprečnih intelektualnih sposobnosti, ovir pri socialno-emocionalnem prilagajanju, pomanjkanja motivacije, drugojezičnosti, socialno-kulturne drugačnosti, socialno-ekonomske oviranosti. Vsi naštetih dejavniki se pri povzročanju učnih težav lahko povezujejo tudi z neustreznim in neprilagojenim poučevanjem.

Pod izrazom »specifične učne težave« razumemo skupino primanjkljajev, ki se kažejo z zaostankom v zgodnjem razvoju in težavah na katerem koli od naslednjih področij: pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija (jezik, govor), branje, pisanje, pravopis, računanje, socialna kompetentnost in čustveno dozorevanje. So notranje narave (nevrofiziološko pogojene).

Specifične učne težave lahko delimo v dve glavni skupini:

- specifični primanjkljaji na slušno-vizualnem področju – motnje branja, pravopisne težave, druge učne težave, povezane s področjem jezika;
- specifični primanjkljaji na vizualno-motoričnem področju – motnje pisanja, težave pri matematiki, načrtovanje in izvajanje praktičnih dejavnosti, socialne veščine (Magajna idr., 2008).

268

Opis dejavnosti

V preteklem šolskem letu sem imela v razredu učenko s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami oziroma primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki so jo poleg težav zaradi odkrenljive pozornosti ovirale pri šolskem delu. Deklica je potrebovala prilagoditve v procesu poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja ter dodatno strokovno pomoč za premagovanje primanjkljajev ter učno pomoč.

Pouk sem deklici individualizirala in diferencirala, pomoč pa je prejemala tudi pri dopolnilnem pouku, urah individualne in skupinske pomoči, urah dodatne strokovne pomoči in v okviru šolske svetovalne službe.

V nadaljevanju bom opisala nekaj primerov dobre prakse, ki so se izkazali za uspešne pri delu s prej omenjeno učenko. Že na začetku šolskega leta sem ji določila sedežni red tako, da je sedela spredaj (v prvi vrsti), da je bolje videla na tablo. Sedela je na takem mestu, da se tabla ni bleščala, v moji bližini, da me je bolje slišala. Učitelj na ta način učenca lažje spremlja in usmerja. Deklici smo prilagodili delovno površino, tako, da smo ji omogočili uporabo kinestetične mize in dodatne mize za boljšo organiziranost delovnega prostora, saj je imela

težave z organizacijo delovne površine. Na dodatni mizi sem deklici s samolepilnim trakom označila prostor za zvezek in peresnici. Ta označitev se je izkazala za uspešno, saj je bila pri postavitvi stvari že vnaprej opozorjena, kje morajo biti potrebščine. Uspešna pridobitev je bila tudi kinestetična miza. Deklica je imela odkrenljivo pozornost in veliko potrebo po gibanju oz. menjavi aktivnosti. Pri uporabi kinestetične mize se ji je izboljšala koncentracija, med poukom se je bolj umirila, saj ji je miza omogočala njej ustrezno nemoteče gibanje pri usvajanju in ponavljanju učne snovi.

Deklica je imela težave tako pri pisanju kot pri branju. Pri pisanju so se napake pojavljale tako pri pravopisu, priklicu in zapisu črk/besed, pri oblikovanju povedi. S pomočjo sličic (Volk in sedem kozličkov) je pravljico uspešno napisala. Najprej je sličice uredila v pravilno zaporedje, jih izrezala in prilepila, nato je pojme na sličicah poimenovala in jih zapisovala v zvezek. Sledilo je večkratno ustno pripovedovanje pravljice s pomočjo sličic in učitelja. Nato je pravljico zapisala ob učiteljevi podporni naravnosti. Deklica je bila pri aktivnostih te vrste vztrajna in motivirana za delo, saj sem jo ves čas spodbujala, ji zagotovila delitev materiala na manjše enote in omogočila sprotno povratno informacijo, podala jasna individualna navodila ter ji omogočila oporo za učenje.

Koledar načrtovanih ustnih in pisnih preverjanj ter ocenjevanj znanja se je izkazal za zelo uspešen podporni pripomoček pri njenem delu, saj je imela težave pri načrtovanju časa in dela, ki so se kazale pri razmišljanju o prihodnjih dogodkih in načrtovanju le-teh. Na začetku šolskega leta sem ji sama vpisovala pisna in ustna ocenjevanja v koledar, sčasoma pa je to delo začela učenka opravljati sama. Sama je povedala, da ji koledar pomaga, ker je natančno seznanjena z datumi preverjanj in ocenjevanj, nanje se lahko pravočasno pripravi in še vse podatke ima zbrane na enem mestu. Poskrbela sem, da so bile njene obveznosti pri različnih predmetih primerno časovno razporejene, da je imela dovolj časa, da je lahko čim bolj samostojno usvojila določena znanja in se izkazala. Ustno ocenjevanje sva časovno načrtovali skupaj, pri tem sva se držali pravočasnosti in ustrezne količine.

Na začetku šolskega leta je večino besed še črkovala. Da bi prešla v zlogovanje, sva skupaj izdelali bralno kolo, sestavljeno iz dveh krogov, ki sta bila položena drug vrh drugega. Na zgornjem krogu je bil zapisan le en zlog (npr. LU). Poleg zloga je bilo okence. Z vrtenjem krogov sva odkrivali zloge na spodnjem krogu. Tako so nastajale različne besede, npr. LUNA, LUŽA, kot spoj zgornjega in spodnjega kroga. Vmes so se odpirale tudi nesmiselne besede in deklica je morala vedno povedati, ali prebrana beseda kaj pomeni ali ne. Vaje so šle počasi, a uspešno, saj je začela vezati glasove v zloge in besede tudi brati. Tudi pri tej aktivnosti je šlo za načelo postopnosti, saj sva začeli z enostavnejšimi dvozložnimi besedami, nadaljevali pa s težjimi večzložnimi. Sčasoma sva zraven dodali še dodatno nalogo, in sicer iskanje in pisanje besed, ki se začnejo s prvim glasom zloga na zgornjem krogu. Aktivnost je deklica povezovala z igro, bila ves čas motivirana, pri vsem tem pa je dojela vezavo, ne le zlogov, ampak tudi besed.

Deklica je imela težave pri dojemanju pojma število. Težko je prešla iz konkretne ravni na abstraktno. Ves čas je potrebovala materialno oporo – prste, preglednice. Težave so se

pojave, ko je morala sešteti ali odšteti dve števili s prehodom v obsegu do 100. Tu sva se posluževali stotičnega kvadrata. Enostavnejše primere, npr. $83 + 5$ (brez prehoda) je reševala brez opore, pri zahtevnejših primerih pa sem ji pokazala model reševanja s pomočjo kvadrata. Ko je ta model usvojila, je pravilno izračunala račun (ves čas sem v zvezek in pri ocenjevanju znanja zapisovala opombe, da si je pomagala s stotičnim kvadratom).

Pri učenju poštevank sva se držali načela postopnosti, saj dosegamo večje uspehe, če postopoma dodajamo računom, ki jih otrok že zna, še posamezne neznane. Učenka si je pomagala tudi s kvadratom poštevank. Lažje račune poštevank (2, 5, 10) je obvladala do avtomatizacije, ni pa obvladala poštevank števil 4, 6, 7, 8, 9. Za vsako poštevanko posebej sva izdelali kartončke, utrjevali poštevank dnevno, izbirali tiste račune, ki jih je že obvladala, dodajali par težjih, ki si jih je skušala zapomniti. Ko si je znova zapomnila račun, sva dodali spet novega. Tako je kljub velikim težavam le doživljala nekaj uspeha in ni izgubila volje za delo. Poštevank števil 6, 7, 8, 9 ni avtomatizirala, pri teh si je pomagala s kvadratom poštevank. Pred tem sva usvojili način reševanja računov poštevank z oporo, ki jo je imela.

Pri pouku se pogosto poslužujem elementov formativnega spremljanja. V razredu imam plastificirane kartončke, rdečega (To mi ne gre.), rumenega (Nisem prepričan, če delam prav.) in zelenega (Pri delu ne potrebujem pomoči.). Kartončki so namenjeni sprotni povratni informaciji učitelju. Vsak učenec je imel med določeno dejavnostjo na robu mize vse tri kartončke, ki jih je glede na navodila med samim delom menjaval. Pri učenki z učnimi težavami sem kmalu ugotovila, da se je zadeva izkazala za uspešno, ker je znala realno presoditi, kdaj ne zmore, kdaj ni prepričana v svoje delo in kdaj se uspešno spopada z določenim izzivom.

LITERATURA:

Magajna, L., Kavkler, M., Vogrinčič Čačinovič, G., Pečjak, S. in Golobič Bregar, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Vogrinčič Čačinovič, G., Golobič Bregar, K., Kavkler, M. in Tancig, S. (2008). *Učne težave v osnovni šoli – problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.



Kupec Lucija

CIRIUS Kamnik, Kamnik

lucija.kupec@gmail.com

IZVLEČEK

Medsebojna pomoč je zelo pomembna za dobro počutje v razredu. V primeru prešolanja učenke tekom šolskega leta je medsebojna pomoč zelo pomemben dejavnik. Sošolci lahko na nesebičen način pomagajo novinki, jo usmerjajo, opogumljajo, ji dajejo občutek pripadnosti z majhnimi koraki. Posebej velik vpliv lahko imajo ti majhni koraki pri učencih z več motnjami, ki se poleg vseh čustvenih stanj ob prešolanju srečujejo še s številnimi težavami, ki izhajajo iz njihovih posebnih potreb. Pomembno vlogo pri vključitvi odigra empatičen učitelj, ki vso to dogajanje vodi in usmerja. Preko različnim dejavnosti, aktivnosti smo učenki ob prehodu v naš zavod nudili pomoč in podporo, tako je lažje prešla skozi težko obdobje aklimatizacije. V začetku je prav, da šolsko delo pustimo malo v ozadju, se osredotočimo na dobro počutje, pozitivna doživetja, pozitivna čustva, da pridobimo zaupanje otroka. V kolikor bo otrok pridobil še občutek varnosti bomo tudi v prihodnje dosti lažje delali na šolskem področju.

Ključne besede: *medsebojna pomoč, učenci s posebnimi potrebami, prilagoditve.*

Prešolanje je za učence precej stresno, če pri tem upoštevamo, da gre za prešolanje med šolskim letom. Za selitev na drug konec Slovenije in učenko s posebnimi potrebami je situacija še toliko težja. Deklica je bila na podlagi Odločbe o usmeritvi opredeljena kot: dolgotrajno bolan otrok, otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju, otrok z zmerno govorno-jezikovno motnjo in otrok z lažjo gibalno oviranostjo. Pri vseh teh težavah je bilo v pisnem poročilu ob predaji zapisano, da ima deklica nekatere znake avtističnih motenj. Na podlagi zgoraj znanih dejstev smo se na prihod deklice temeljito pripravili. Sošolce smo seznanili s prihodom nove učenke, si ogledali slike njenega mesta, od koder prihaja ter se osredotočili na občutke in čustva ob selitvi in se poskusili vživeti v njeno situacijo.

Čustvena varnost je pomemben temelj samopodobe in samospoštovanja. V kolikor otroku sporočamo, da ni pomemben lahko to trajno vpliva na njegovo samospoštovanje in samopodobo (Youngs, 2000). Samopodoba je kompleksen proces, ki vpliva na številne procese pri otroku in je pomembna za nadaljnji razvoj in uspešnost otroka. Jurišičeva (1999) opredeljuje tri vidike, ki vplivajo na samopodobo otroka: kognitivni, telesni in edukativni dejavniki. Kognitivni posegajo v oblikovanje otrokove samopodobe ter vplivajo na razvoj vseh ostalih sposobnosti. Telesni dejavniki vplivajo na razvoj telesnih zmožnosti in videza. Edukativni trajajo vse od vstopa v šolo in tja do konca osnovne šole. Torej je izredno pomembno, kako bomo učenko sprejeli. Pogosto je v ospredju le šolsko delo, ostala področja so malo zanemarjena. Na podlagi znane opredelitve diagnoze deklice smo predvidevali, da ima kar precej težav na področju komunikacije, samopodobe, čustvovanja in navezovanja stikov.

Najprej smo vsi skupaj spoznali novo učenko. Ob prihodu smo se z njo pogovorili, se ji predstavili in si ogledali zavod. Učenci so dobili nalogo, da gre vsak dan en učenec z njo po šoli, k malici ali h kosilu, da bo lahko samostojna pri gibanju znotraj ustanove.

V prvem mesecu smo vsak dan prvo uro namenili pogovoru o tem kako se počutimo, kaj smo delali včeraj, kaj se je novega zgodilo. Naredili smo analizo prejšnjega dne in pregledali kaj vse nas čaka tekom šolskega dne. Za boljšo orientacijo smo urnik in vse terapije vsak dan sproti zapisali na tablo. Ob sprotne opazovanju in zapisih razredničarke smo kmalu ugotovili na katerih področjih deklica potrebuje več pomoči. Glede na to, da so vsi njeni sošolci gibalno ovirani, nekateri celo težje in težko, smo ji vsi priskočili na pomoč, glede na svoje sposobnosti.

Želeli smo, da bi se deklica pri nas počutila varno, da bi pridobila občutek varnosti. Učitelji lahko s svojimi ravnanji in dejanji pomagajo zagotoviti varno šolsko okolje z razvijanjem občutka enkratnosti in pomembnosti. Izpolnjujejo lahko potrebo po pripadnosti, večajo učenčeve kompetence in nenazadnje s tem vpliva na izboljšanje fizične in čustvene varnosti (Juriševič, 1999). Deklici smo skušali zagotoviti ta občutek varnosti s spoznanjem učencev, šole, z igranjem različnih iger vživljanja, selitve, iskanja novih prijateljev, sošolcev. Večina teh iger je potekala po sistemu igre vlog in analize ob koncu igre. Poleg občutku varnosti, smo velik poudarek namenili tudi čustveni plati in temu, kako se počutiš, če nimaš prijateljev, če nimaš nikogar, ki bi ti pomagal, če ne poznaš šole. Z izražanjem čustev ljudje pokažemo kaj doživljamo (Youngs, 2000). Na podlagi vseh zgoraj opisanih aktivnosti in pogovorov smo ugotovili, da je selitev v nov kraj in prihod v novo šolo med šolskim letom lahko zelo naporno ter da moramo novi sošolki pomagati na vse področjih.

Deklica je vodljiva, delavna in se trudi po svojih najboljših močeh, kadar sledi "izbrani" vodji. Izbrana vodja sem trenutna jaz, njena razredničarka. Veliko dela, pogovorov opravi z njo, skupaj spremljava njen napredek. Deklica pri urah, ki jih vodim jaz, bolj sledi šolskemu delu. V nekem trenutku nadomeščam tudi komunikacijo z mamo, ki je pogosto odsotna. Pri meni kot osebi čuti zavezo, moje zahteve so jasno izražene in strukturirane, kar deklici omogoča varnost, nek okvir in jasno pozna pravila »igre«. Pri meni dosega uspeh na šolskem področju, je pohvaljena, kar nanjo deluje izredno motivacijsko. Učenci lažje opravljajo šolsko, miselno delo, se učinkoviteje učijo takrat, ko se pri tem dobro počutijo. Pri tem dobro počutje pri učnem procesu utemeljujemo na pomenu učnih izkušenj, znanja, čustvene angažiranosti, dobri socialni klimi in kakovostnih odnosih med učenci, učitelji ter vse ostalo kar podpira dobro počutje (Jurišič, 1999). Njena motivacija za delo niha. Potrebuje spodbudo za začetek dela in pohvalo. Spodbujanje in poudarjanje uspeha, pohvala ji veliko pomenijo in dobro vplivajo na njeno samopodobo. Tako deklica sedi z učencem, ki se zelo trudi, redno piše domače naloge in jo celo spodbuja (narediva to skupaj, ti bom pomagal, se bomo potem lahko igrali...). To ima za deklico zelo motivacijsko noto, zato je prisotnega manj upiranja. Deklica potrebuje večje število ponovitev, da snov osvoji. Snov lažje razume ob slikovni ali praktični razlagi oz. delom s praktičnim materialom, podkrepjenim z besedno razlago. Pri posploševanju in izločanju bistva ima težave, potrebuje jasno usmeritev in navodila. Transfer znanja iz enega področja na drugega je relativno dober. Pri delu z računalnikom je samostojna in zelo motivirana. Pri analizi

učnega stila sem ugotovila, da je pri deklici v ospredju delovanja leva hemisfera. Pri levohemisferičnem stilu učenja in razmišljanja so v ospredju verbalna navodila, informacije, uporaba jezika in besedni razloga pri učenju, ob tem je boljša tudi zapomnitev podatkov pri učenju, lažje jih preko besed usmerimo na detajle. Učenje in razmišljanje poteka sistematično, po določenem načrtu. Analitično je reševanje problemov (Maretič-Požarnik, Magajna, Peklaj, 1995).

Deklica je zjutraj pogosto zelo zaspana in nezainteresirana za pogovor. Potrebuje nekaj časa, da začne delovati. Tako ji je sošolka, ki uporablja le nadomestno komunikacijo priskočila na pomoč v času pred poukom. Skupaj sta odšli v razred, se pripravili na pouk, druga drugi sta pri tem pomagali, pregledali sta urnik pouka in terapij na tabli, ki smo ga zapisovali zaradi slabe časovne orientacije. Oblikovali smo tudi tedenski in mesečni plan, saj jo zelo zanimalo kdaj bodo na vrsti »njene« dejavnosti (jahanje, delovna terapija, obisk ZOO...). Komunikacija med sošolkama je bila le nebesedna, vendar dovolj za ohranjanje jutranjega miru in miren začetek dneva. Deklica tekom dneva veliko govori, sprašuje, opisuje, govor je glasen, želi prevzemati glavno vlogo v komunikaciji v skupini, odvisno od aktivnosti in dejavnosti, ki se izvajajo. Svoje motnje ne priznava oz. jih skriva, da drugi tega ne bi opazili. Sama je zelo hitro sprejela učenca, ki se je v ta razred vključil pet mesecev pred njo. Tako, da smo njega zadolžili za opozarjanje na neustrezno komunikacijo s sošolci ali odraslimi. Deklica pogosto uporablja kletvice, zelo pogosto jih uporablja tudi njena mama, tako da se ji uporaba le-teh ne zdi sporna. Vsi skupaj smo jo opozarjali in opominjali na neustrezno izražanje. Upor se je pojavil v primeru slabega počutja.

273

Njeno močno področje je govorno izražanje, saj ima bogat besedni zaklad je pa zelo nespretna v medosebni komunikaciji in delovanju v medosebnih odnosih. V navezovanju stikov je zadržana, v začetni fazi izraža odklanjanje in odpor. Prisotno je odklonilno vedenje, posebej do novih ljudi, ki jo nagovarjajo. Želi si novih prijateljev, vendar je pri vzpostavljanju vezi nespretna, saj velikokrat nevede užali sovrstnika (imaš zobe kot konj, za vikend se mora spočiti od učiteljev, itd.). Veliko smo opazovali deklico in njeno vstopanje v družbo vrstnikov. Tako smo po dobrih dveh tednih organizirali pogovorno uro, ki jo je vodil psiholog. Povabili smo sosednji razred, kjer so bila ta dekleta s katerimi se je deklica rada družila. Pogovarjali smo se o komunikaciji, naših čustvih, kako pristopamo do prijateljev, kaj je primerno izražanje, kdaj nekoga tudi užalimo. Srečanja smo izvajali enkrat tedensko ves mesec. Njeno močno področje so tudi živali, ki ji zelo veliko pomenijo, zato je vključena na delovno terapijo s konji. Zelo dobro opazuje in zaznava dogajanje v njeni okolici. Rada prebira knjige o živalih, o njih veliko ve, o tem tudi rada pripoveduje sošolcem, učiteljem in drugim. Skrbi za domačega dihurja, na kar je zelo ponosna. V razredu smo za spremstvo na jahanje zadolžili učenca z težjo motnjo v gibalnem razvoju, ki je nalogo opravil z velikim veseljem in navdušenjem. Deklica se na ta način ni izgubila v zavodu, lahko sta odšla sama brez odrasle osebe, kar je tudi bilo zanju pomembno, hkrati pa je imela zelo občutek varnosti, da se ne bo izgubila.

Ob prihodu učenke v naš zavod smo delovali na področju dobrega počutja, da pri učenki razvijemo občutek varnosti, sprejetosti, da bo deklica lahko delovala v skladu s svojimi

zmožnostmi. Dolgoročnejši cilj, ki mu bomo sledili skozi celotno osnovnošolsko obdobje bo izboljšanje komunikacije, medosebnih odnosov in razvijanje socialnih veščin. Vsi strokovni in nestrokovni delavci bomo morali delovati dosledno, tako bomo dosegli željene rezultate, kar pa je za deklico zelo pomembno. Potrebuje še korekcijo omenjenih področij, kjer pa kot vemo ni instant napredka in ni hitrih rešitev.

LITERATURA:

Jurišič, M. (1999). *Samopodoba šolskega otroka*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kresić-Dimic, K. (2010). *Vsi učenci so lahko uspešni. Napotki pri delu z učenci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Založba Rokus Klett.

Marentič Požarnik, B. , Magajna, L. , Peklaj, C. (1995). *Izziv raznolikosti : stili spoznavanja, učenja, mišljenja. Psihologija učenja in pouka*. Nova Gorica: Educa.

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

Papalia, D. E., Wendkos Olds, S. in Duskin Feldman, R. (2003). *Otrokov svet*. Ljubljana: Educy.

Razdevšek Pučko, C. at all (1996). *Drugače v drugačno šolo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.



Lesar Urša

Osnovna šola n. h. Maksa Pečarja, Ljubljana

lesar.ursa@gmail.com

IZVLEČEK

Prispevek opisuje delo z vedenjsko zahtevnejšimi učenci s posebnimi potrebami v podaljšanem bivanju. Učenci s posebnimi potrebami potrebujejo prilagoditve v času rednega pouka; ker ima podaljšano bivanje svoje posebnosti in specifičnosti, se morajo tudi strategije za delo s temi učenci v tem času nekoliko spremeniti in prilagoditi. V prispevku je opisanih nekaj oblik posebnih potreb, s katerimi sem se do sedaj srečala kot učiteljica v podaljšanem bivanju in so na razredno klimo imele največji vpliv (ADHD, motnje avtističnega spektra, čustvene in vedenjske motnje), obenem pa so opisane tudi strategije, s katerimi učitelj lahko tako tem učencem kot celotnemu razredu preživljanje časa v podaljšanem bivanju bistveno olajša.

Ključne besede: *vedenjsko zahtevni učenci, podaljšano bivanje, prilagoditve.*

Uvod

Delo z učenci s posebnimi potrebami (v nadaljevanju PP), predvsem tistimi, ki še niso bili vključeni v postopek usmerjanja, je lahko še dandanes tako za učitelje začetnike kot za učitelje z večletnimi izkušnjami velik izziv. Čas rednega pouka je tisti, kjer so učenci zaradi predvidljive in ustaljene strukture načeloma bolj vodljivi, dopoldanski čas pa jim omogoča, da so bolj zbrani in lažje sodelujejo. Učitelji lahko tako bolje ocenijo njihov učni napredek. Čas podaljšanega bivanja (v nadaljevanju PB) bi lahko označili za pravo nasprotje rednega pouka, saj je proces veliko manj usmerjen in strukturiran, v ospredje pa pridejo karakterji učencev ter socialni odnosi med njimi. To so le nekateri od razlogov, da je čas PB lahko precej turbulenten za tiste učence s PP, katerih težave se na učnem področju kažejo bolj posredno, neposredno pa predvsem na vedenjskem in socialnem področju – ADHD, motnje avtističnega spektra, čustvene in vedenjske motnje. Učitelj PB pa je tisti, ki mora uspešno krmariti med nepredvidljivostjo popoldanskega časa in uspešnim vodenjem razreda.

ADHD

ADHD v slovenskem jeziku pomeni motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo. Sodobno okolje, prepolno stimulatorjev, je za otroke z ADHD lahko izredno naporno. Zato lahko upravičeno trdimo, da je za te otroke preživljanje časa v PB, kjer se na vsakem koraku nekaj dogaja, lahko velik izziv.

V PB lahko pri učencih z znaki nepozornosti, nemirnosti (hiperaktivnosti) in impulzivnosti pridejo do izraza naslednje težave: težave ob vzdrževanju pozornosti ob vodeni igri, izgubljanje stvari, zavračanje nalog, ki zahtevajo miselni napor, pozabljanje na svoje obveznosti, dajanje občutka neposlušnosti (pozablja na navodila in prošnje), otrok se težko tiho zaposli pri

poljubnih dejavnostih, prekomerno govori, težko počaka na vrsto, pogosto zamuja, moti ostale in se vmešava v njihovo početje (Kesič Dimic 2010, str. 56–58).

Motnje avtističnega spektra (MAS)

Avtizem se diagnosticira na podlagi opazovanja vedenja in izobraževanja. Pri otroku, ki kaže znake te motnje, so prizadeta predvsem področja komunikacije, vedenja in socializacije. Prav zaradi tega obstaja nevarnost, da bo otrok z MAS med sošolci obveljal za »tistega čudnega« in zaradi svojih ovir ostal prepuščen samemu sebi.

V PB lahko pri učencih z MAS pridejo do izraza naslednje težave: stresno vedenje (jok, napadi jeze ali trme), samotarsko vedenje, anksiozno vedenje, rigidno in nefleksibilno vztrajanje v specifičnih rutinah ali ritualih, težave z abstraktnimi koncepti, nenavadno odzivanje v čustvenih situacijah, pomanjkanje empatije in čustvene občutljivosti, preobčutljivost na določene dražljaje, otrok ne mara fizičnega kontakta (dotikov) in nima občutka za osebni prostor (Kesič Dimic 2010, str. 64–67).

Čustvene in vedenjske težave (ČVT)

Pri otrocih s ČVT se primanjkljaji kažejo skozi ponavljajoče se neprimerno (nagajivo, ključbovalno, uporniško in impulzivno) vedenje tekom daljšega časovnega obdobja, posledično pa imajo ti otroci velike težave s socialno integracijo (Kesič Dimic 2010, str. 61). Ta skupina otrok najbolj vznemirja šolsko prakso, saj za razliko od ostalih otrok s posebnimi potrebami najbolj očitno povzroča drugačne interakcije in vzdušje v razredu. Učitelji se pri delu z otroki s ČVT pogosto počutijo ogrožene in neusposobljene za delo s to populacijo in si tu želijo tudi največ pomoči s strani zunanjih strokovnjakov (Opara 2005, str. 60).

V PB lahko pri učencih s ČVT pridejo do izraza naslednje težave: (avto)agresivno in nasilno vedenje, konfliktno vedenje, uničevanje tuje lastnine, neupoštevanje pravil in predpisov, neupoštevanje avtoritete, nezmožnost prevzemanja odgovornosti, pomanjkanje empatije, nizka frustracijska toleranca (Kesič Dimic 2010, str. 61).

Narava dela v podaljšanem bivanju

Učni načrt za PB (2005) le-tega opredeljuje kot dejavnost, ki jo šole organizirajo v okviru razširjenega programa ter navaja, da mora vsebovati naslednje elemente: samostojno učenje (samostojno opravljanje različnih učnih aktivnosti), sprostitevno dejavnost (dejavnosti, namenjene počitku, sprostitvi in obnavljanju psihofizičnih moči), ustvarjalno preživljanje časa (dejavnosti, namenjene razvedrilu, sprostitvi in počitku) in prehrano.

V praksi ugotovimo, da je potek dejavnosti v PB tako za učitelja kot za učence iz naslednjih razlogov pogosto lahko tudi moten in posledično toliko bolj stresen:

- dejavnosti v PB pogosto niso usmerjane oz. so vodene na drugačen način kot v času rednega pouka;
- urniki dejavnosti PB morajo biti fleksibilni in se prilagajati tudi drugim dejavnikom;

- otroci v času PB ob različnih terminih odhajajo domov;
- v času PB po navadi potekajo tudi različne interesne dejavnosti.

Učitelj PB ima številne vzgojno-izobraževalne naloge, kot so oblikovanje in usmerjanje aktivnosti, svetovanje učencem, seznanjanje učencev z njihovimi pravicami ter pomoč pri razumevanju in izpolnjevanju njihovih obveznosti, ustvarjanje sproščenega vzdušja v skupini in kadar je potrebno delovne discipline (Učni načrt za PB 2005, str. 15).

V učnem načrtu za PB (2005) posebne potrebe niso posebej omenjene.

Učiteljeve strategije

Pri oblikovanju prilagoditev za otroke s PP je velik poudarek na prilagajanju organizacije dela, načinov preverjanja in ocenjevanja znanja, časovne razporeditve pouka, učnega prostora in pripomočkov ter dodelitvi spremljevalca in/ali dodatne strokovne pomoči (Opara 2005, str. 63–72). Mnoge od teh prilagoditev so omejene na čas rednega pouka, medtem ko strategij učitelja, ki bi omogočale uspešno bivanje učenca v PB (razen za čas samostojnega učenja, ko je potek dejavnosti še najbolj podoben rednemu pouku), ne omenjajo. Učitelj PB je z ozirom na lastne praktične izkušnje (predhodne oz. z delom z dotičnim učencem) in na morebitne opredelitve pomoči, ki so navedene v individualiziranem načrtu pomoči, prepuščen sam sebi, da ugotovi, kako si lahko te prilagoditve prestrukturira oz. prilagodi za delo v PB.

A. Kobolt (2010, str. 137) poudarja, da zgolj učna pomoč ne pokrije vseh potreb, ki jih delo z vedenjsko zahtevnejšimi učenci zahteva, saj kljub temu da so ti učenci načeloma učno manj uspešni, njihovi izvorni problemi temeljijo na področju čustev in izkušenj iz odnosov. Opisuje tudi raziskavo, ki je bila izvajana med letoma 2006 in 2008, v kateri so pedagoški delavci med drugim navajali, kako običajno ukrepajo/ravnajo ob motečem vedenju učencev (2010, str. 155). Med najpogostejšimi intervencijami je omenjan pogovor z učenci in opozorila na neprimernost vedenja. V raziskavi iz leta 2008, ki jo je izvedla in opisala J. Rapuš Pavel (2010, str. 259), je bil uporabljen isti merski pripomoček, se je metoda pogovora ponovno izkazala za najbolj uspešen odziv pri delu z vedenjsko zahtevnimi učenci.

Uspešnosti pogovora kot ene od metod za delo z dotičnimi učenci nikakor ne zanikam, a mora biti ta ustrezno uporabljena v povezavi še z nekaterimi drugimi metodami, ki jih pogovor zgolj dopolnjuje.

Iz lastne delovne prakse sem izluščila nekaj strategij in metod, ki so se pri delu z vedenjsko zahtevnejšimi učenci izkazale za zelo uspešne:

- umirjena komunikacija - nekateri učitelji še vedno vse prepogosto povzdigujejo svoj glas. Če bo učitelj uporabljal mirno komunikacijo, bo s svojo umirjenostjo na ta način deloval tudi na učence;
- upoštevanje dogovorov - v razredu ne postavljajmo pravil, temveč oblikujmo dogovore. Če učencem ponudimo, da sodelujejo pri oblikovanju dogovorov, bodo čutili

večjo odgovornost, da v skladu z njimi tudi ravnajo. Seveda je k upoštevanju dogovora obvezan tudi učitelj, s čemer se vzpostavi vzajemno zaupanje;

- ponujena možnost izbire - učencem ponudimo možnost izbire med dvema enako sprejemljivima opcijama. Učenci tako ne bodo čutili prisile k učiteljevemu navodilu, pač pa bodo posledice in odgovornost za svojo izbiro čutili sami;
- jasnost in doslednost - učitelj mora jasno izraziti meje sprejemljivega vedenja, jasno in nedvoumno izraziti svoja pričakovanja, vnaprej napovedati posledice nesprejemljivega ravnanja in dosledno ravnati ob nesprejemljivem vedenju. Poudarimo, da so čustva vedno legitimna, a nasilje nikoli;
- zanimanje za otroka - učenci se bodo počutili bolj cenjene, če bodo učitelje zanimali ne zgolj kot učenci, pač pa kot individualne osebe, ki imajo lastna videnja, mnenja, stališča, interese, čustva, želje, potrebe itd.;
- razumevanje in empatija - kot učitelji zavzemimo nevtralno pozicijo in na situacije glejmo z več perspektiv. Pogosto se zgodi, da sošolci izkoristijo učenca s PP kot »grešnega kozla«, zato je strokovno, da učitelj pokaže razumevanje za obe strani morebitnega konflikta;
- vnaprejšnja napoved dejavnosti - učencem približen potek dejavnosti v PB napovejmo že ob prihodu. Čeprav pri tem poudarimo, da so možna odstopanja od urnika, učenci tako čutijo varnost in pripravljenost na dejavnosti, ki prihajajo.

Zaključek

Kot učitelji lahko za dobro počutje učencev v PB naredimo bistveno več, kot se morda zdi na prvi pogled. A. Kobolt (2010, str. 161-162) v sklepnem delu raziskave ugotavlja, da se kot uspešni izkažejo prav tisti programi, ki so hkrati usmerjeni tako v učne kot v podporne, usmerjevalne, spodbujevalne, korektivne in socialne dimenzije ter poudarja, da dobri odnosi med učenci in pedagoškimi delavci omogočajo prepoznati stiske in vedenjske izraze otrok in jih s pomočjo novih, pozitivnih izkušenj, zmanjševati. Z uporabo opisanih strategij bomo zagotovo naredili pomemben korak k uresničevanju teh ciljev.

LITERATURA:

Delovna skupina za pripravo koncepta. (2005). Razširjeni program osnovnošolskega izobraževanja. *Podaljšano bivanje*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo.

Kesič Dimić, K. (2010). *Vsi učenci so lahko uspešni*. Napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami. Ljubljana: Rokus Klett.

Kobolt, A. (2010). *Oblike in pogostost motečega vedenja ter razlogi, ki jih učitelji pripisujejo takemu vedenju*. V: Kobolt, A. (ur.). (2010). *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Opara, dr. B. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah*. Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: CENTERKONTURA.

Rapuš Pavel, J. (2010). *Značilnosti disciplinskih problemov in odzivi učiteljev pri delu z učenci s čustvenimi, vedenjskimi in socialnimi težavami*. V: Kobolt, A. (ur.). (2010). *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.



Merela Tina

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana

tina.merela@zgnl.si

IZVLEČEK

»Kamišibaj« je oblika gledališča, kjer zgodbo pripovedujemo s pomočjo slik, vstavljenih v lesen oder, imenovan butaj. Izvira z Japonske, v Sloveniji pa se razvija zadnjih šest let. Postal je zelo priljubljen in je pogosto uporabljen tudi v šolskem prostoru. Preizkusila sem različne načine uporabe »kamišibaja« pri pouku z učenci s posebnimi potrebami, saj mi omogoča zelo veliko različnih možnosti za delo v razredu. Posebno pri otrocih s posebnimi potrebami se mi zdi pomembno, da učitelj ves čas aktivno raziskuje različne poti, kako bi predstavil snov na zanimiv način, da učence pritegne, jih motivira in hkrati spodbuja njihovo ustvarjalnost, da so aktivno vključeni. V prispevku opisujem uporabo »kamišibaja« v četrtem razredu prilagojenega izobraževalnega programa osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z avtističnimi motnjami. Uporabila sem ga kot učni pripomoček pri pripravi predstave za starše, kjer smo tekom samega procesa tvorili zgodbo, členili besedilo na prizore, kadrirali posamezne prizore, tvorili povedi, razvijali govor in javno nastopanje, pripravili predstavo in organizirali dogodek, nastopali pred vrstniki, učitelji, starši, vrednotili svoje delo in delo sošolcev itd. S tem smo razvijali različna področja - učno, socialno, čustveno, usvojili veliko novih znanj ter dosegli večino zastavljenih ciljev.

Ključne besede: *učenci s posebnimi potrebami, kamišibaj, ustvarjalnost.*

Uvod

Pri svojem delu z otroki s posebnimi potrebami se pogosto srečujem z izzivom, da je potrebno za usvajanje snovi in veščin poiskati več različnih poti, da pri vseh učencih dosežem isti cilj. Včasih se zgodi, da prav vsak učenec potrebuje svojo individualno pot do določenega znanja, kar zahteva od učitelja dobršno mero ustvarjalnosti. Pri svojem delu sem odkrila, da mi je »kamišibaj« kot učni pripomoček v veliko pomoč, saj lahko z njim uresničim zelo veliko ciljev iz različnih področij razvoja učencev.

Teoretična izhodišča

»Kamišibaj« je oblika gledališča, pri kateri zgodbo pripovedujemo s pomočjo slik, vstavljenih v lesen oder, imenovan butaj. Izvira z Japonske, v Sloveniji pa se razvija zadnjih šest let. Postal je zelo priljubljen in je pogosto uporabljen tudi v šolskem prostoru (Atelje Slikovedke, 2016). Uvrščamo ga k metodam pomoči z umetnostjo, za katero mnogi avtorji ugotavljajo, da lahko pripomorejo k izboljšanju različnih področij otrokovega razvoja. Nekateri ob uporabi tovrstnih metod lažje izrazijo svoja čustva, razvijajo empatijo (Garvas, 2006), krepijo doživljanje samega

sebe, s čimer razvijajo tudi samovrednotenje (Strelec, 2014) itd. Vse to se dogaja v za učence varnem in spodbudnem okolju (Planinc, 2017).

Primeri dobre prakse

Preizkusila sem različne načine uporabe »kamišibaja« pri pouku z učenci s posebnimi potrebami, saj mi omogoča zelo veliko različnih možnosti za delo v razredu. Posebno pri otrocih s posebnimi potrebami se mi zdi pomembno, da učitelj ves čas aktivno raziskuje različne poti, kako bi predstavil snov na zanimiv način, da učence pritegne, jih motivira in hkrati spodbuja njihovo ustvarjalnost, da so aktivno vključeni. Pogosto se zgodi, da do istega znanja pride vsak učenec po povsem drugi poti, kar je za učitelja pogosto precej velik izziv, tako organizacijsko glede izvedbe takšnega procesa kot tudi vsebinsko, kaj in kako učencem sploh ponudit. Z učenci četrtega razreda prilagojenega izobraževalnega programa osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom z avtističnimi motnjami smo imeli v preteklem letu projekt priprave »kamišibaj« predstave za starše. Prvi korak je bil, da so si morali učenci sami izmisliti svojo avtorsko zgodbo. Že to je bilo za učence z avtizmom velik izziv, saj niso imeli okvirja, znotraj katerega lahko pišejo. Velike težave so imeli s kriterijem, kaj je sploh dovolj dobro, da lahko sodi v zgodbo. Nekateri so bili mnenja, da je njihova ideja slaba, če nekaj takšnega še nikjer ne obstaja, spet drugi so v zgodbo nametali kup nadrealističnih oseb in dogodkov brez repa in glave. Šele po tej zmešnjavi smo skupaj določali kriterije in jih oblikovali v obliki vprašanj – kdo je glavna oseba, kakšna je, kaj se ji zgodi/dogaja, kakšen je zaplet, kje se zgodba dogaja, kdo še nastopa v njej, kako ta oseba spremeni dogajanje, kaj se sploh dogaja v zgodbi, kaj želim sporočiti s to zgodbo itd. Edini kriterij, ki sem ga zastavila kot učiteljica pa je bil, da zgodba govori o nečem dobrem, o nečem, kar ljudem oziroma glavnemu junaku polepša dan. Vsak je gradil na svoji ideji, zaradi česar se jim je to zdelo zelo pomembno in res njihovo. Tako smo imeli oblikovano zgodbo. Drugi korak je bilo urejanje zapisa, tvorjenje povedi z uporabo vsega znanja, ki ga imajo do sedaj, pri čemer so si lahko pomagali z učbeniki in zvezki za slovenščino ali učenci med seboj. Otroci z avtizmom imajo pogosto težave pri skupinskem delu, zato jim odsotnost učiteljeve pomoči in zahteva po skupinskem delu ni bila najbolj všeč. Pri tretjem koraku so morali svojo zgodbo razdeliti na posamezne slike/prizore in jih kadrirati. Sprva so si naredili skice, s katerimi so predvideli zaporedje svojih prizorov in si zamislili posamezne slike, kako jih bodo narisali. Pri kadriranju so premislili, v katero smer bodo izvlekli predhodno sliko v zgodbi in kateri del naslednje slike se bo pokazal prvi, kar vpliva na to, kako poteka zgodba. Ob tem sem jih ves čas spodbujala, naj preverjajo ali njihova slika, njihov prizor, kar so na njem narisali res sporoča njihovo idejo, kar želijo s tem povedati ali pa je morda potreben kakšen popravek, da bo zgodba bolj jasna in natančna. To so preverjali tako, da so sošolca vprašali, kaj je na sliki narisano. Če je odgovoril približno vsebinsko podobno njihovi ideji, je bilo kadriranje v redu. Nekateri so imeli slike zelo prazne, pomanjkljive, zaradi česar sošolci niso točno vedeli, kaj jim sploh želijo sporočiti. Spet drugi so se izgubili v podrobnostih, zaradi katerih so jim sošolci opisali popolnoma drugo zgodbo, ki jo je njim sporočala ta kombinacija podob. Pri tem koraku je bil moj cilj predvsem razvijanje vrednotenja lastnega dela, vrednotenja dela druge osebe, sprejemanje in podajanje

konstruktivne kritike in pomoč drug drugemu. Ob vsakem koraku celotnega procesa, kjer sem pričakovala sodelovanje, so bili pri tem vedno bolj uspešni. Četrty korak je bil dokaj enostaven, saj so morali prizore iz skice narisati na večji format kot končno sliko. Ker imajo ti učenci pogosto težave s prostorskimi predstavami, smo izbrali manjši format (A5), da so lažje imeli nadzor in orientacijo nad celo ploskvijo. Tudi tukaj so si morali pomagati med seboj, tokrat tako, da so se postavili med seboj toliko narazen, kot bi nastopali in povedali sošolcu, ali je njegova slika dovolj jasna, barvita, izrazita, da se jo prepozna ali pa je narisana preveč nežno in se je niti ne vidi. Pri tem smo se učili, da se vsak izraža na svoj način, da npr. hišo vsak nariše drugače in da je način enega učenca ravno tako pravilen kot način drugega učenca. Sprva jim je bilo težko sprejeti, da je sošolčeva slika ustrezna, če ima drugače narisani določen detajl, kot bi ga narisal sam. Ko pa so bili sami v enaki situaciji, so lažje sprejemali tudi drugačno likovno izražanje svojih sošolcev in se sčasoma začeli celo spodbujati, kadar kdo ni imel kakšne ideje. Po končanem risanju končnih slik je sledil peti korak – vaja nastopanja. Sprva je vsak zase ob svojih slikah vadil pripovedovanje svoje zgodbe, običajno kar sede ali leže na razrednih blazinah. Nato so si jo pripovedovali v paru, kasneje pa še v skupini. Skupaj smo določili kriterije – govoriti morajo razločno, na glas, v ravno pravem tempu, čim manj se jim mora zatikati, pripovedujejo, ko je slika pri miru, ko jo vlečejo ven pa ne, poskusiti morajo biti zanimivi, govor ne sme biti monoton ... Na to so se potem med seboj opozarjali v večini sami, jaz pa sem samo opozarjala, če so pri vrednotenju nastopa svojih sošolcev pozorni na kriterije. Ko smo imeli predstavo dokončano, smo načrtovali nastope. Dogovorili smo se, da bomo nastopali za starše, pred tem pa za vajo najprej za sovrstnike. Pri organizaciji prostora sem jih usmerjala samo z vprašanji: »Kje bodo gledalci sedeli? Kje bo oder? Kje boste sedeli vi? Kaj potrebujete, da priskrbim jaz? Kaj boste priskrbeli vi? Kako bodo vrstniki vedeli, kam naj pridejo, kaj jih čaka, kdaj naj pridejo?« itd. Poskušala sem izkoristiti njihove ideje in jih v čim večji meri vplesti v realizacijo nastopa. Med drugim so imeli idejo, da bi staršem ponudili piškote, da se bodo počutili bolj domače. To smo uresničili tako, da smo sami spekli piškote, kar je bil še dodaten projekt znotraj opisanega. Celoten projekt priprave »kamišibaj« predstave za starše je trajal en mesec. V tem času so sprejeli, da smejo povedati svoje nenavadne ideje in da morajo poslušati nenavadne ideje sošolcev ter se jih potruditi razumeti. Ob tem so razvili nenavadno veliko mero ustvarjalnosti in sodelovanja. Tekom priprave prostora so se dogovorili, da bodo pripravili vstopnice za ogled svojih predstav, jih sami oblikovali, se dogovorili, kdo bo sprejemal goste, kdo bo napovedoval itd. Njihove predstave so imele težo in vrednost. Nazadnje smo vadili čisto zares za mizo, kjer so tudi nastopali. Spet smo obnovili kriterije, ki se nam zdijo pomembni za dobro predstavo. Najprej smo vsakega poslušali, nato pa njegovo predstavo komentirali. Po toliko predhodne vaje sprejemanja kritike presenetljivo nihče izmed učencev ni bil užaljen, ko ga je kdo od vrstnikov kaj popravil (česar sicer med seboj ne prenesejo). Med seboj so razvili neko posebno vrstno vzajemnega odnosa, ki se je v tednu nastopa kazala tudi pri ostalih dejavnostih, ki niso bile povezane s predstavo. Sam nastop za starše je potekal tako, kot smo ga načrtovali z bolj ali manj uspešnimi predstavami. Naslednji dan pa je sledil še zadnji korak, ki pa je bil od vseh tudi najtežji. Do sedaj so vrednotili nekaj zunanjega in na glas izražali mnenje o izdelku sošolcev. Sedaj pa so

morali ubesediti svoje počutje med predstavo, kako so se počutili, ko so nastopali za vrstnike in kako, ko so nastopali za starše, kje so določen občutek čutili (npr. tresenje), kako so si pomagali, kako so skušali spremeniti, če jim nekaj pri sebi ni bilo všeč, kaj se jim je zdelo dobro, ob čem so se počutili v redu itd. Izražanje tovrstnih občutkov je za otroke z avtizmom zelo zahtevno, zato sem kot model prva začela jaz. Sicer nisem nastopala, sem pa podrobno opisala, kako sem se počutila, ko so prihajali starši v razred, kako mi je bilo nerodno, kam se bodo usedli, kako neprijetno sem se počutila, ker sem v vsakem primeru nekomu kazala hrbet in sem se počutila, da je to nevljudno, čeprav ni šlo drugače, kako ponosna sem bila na njihove uspehe med nastopanjem, kaj pri vsakem me je razveselilo itd. In tako smo počasi gradili in izražali naša občutja. Učenci so se vedno bolj odpirali in se med seboj dopolnjevali. Ob tem smo spoznali še kako različno smo doživljali naše nastope, kako je bil nekdo zaradi ene stvari živčen, drugemu se je zdela pa povsem nepomembna in so si med seboj celo svetovali, kako lahko naslednjič premagajo svoje težave.

V celoti moj cilj niso bile popolne zgodbe, zapis povedi brez napak, odlične likovne upodobitve in retorično brežibni nastopi, temveč sam proces, delo od prvega do zadnjega koraka projekta. Ob tem sem se osredotočila predvsem na področja, ki so za otroke z avtizmom zahtevnejša – sodelovanje, samovrednotenje in vrednotenje drugih, sprejemanje svojega uspeha in neuspeha, sprejemanje drugačnega mnenja/ustvarjanja/izražanja drugih oseb, izražanje svojega mnenja, počutja, prepuščanje in raziskovanje lastne ustvarjalnosti, sprejemanje kritike in pohvale, podajanje kritike in pohvale, načrtovanje sprememb in uresničitev le teh, načrtovanje korakov izvedbe itd. »Kamišibaj« v vsej svoji preprostosti v sebi skriva nek čar, pristnost, s katero pritegne in je odlično orodje za doseganje najrazličnejši ciljev, tako učnih, kot socialnih, emocionalnih itd. Učitelju omogoča ogromno možnosti raziskovanja in uporabe pri delu v razredu.

LITERATURA:

Atelje Slikovedke (2016): *Kaj je kamišibaj?* Pridobljeno 20. 6. 2019 s: <http://slikovedke.com/kaj-je-kamisibaj/>

Garvas, M. (2006). *Samouresničevanje v ustvarjalnih dejavnostih pomoči z umetnostjo*. Specialistično delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Planinc, M. (2017). *Gledališče je lahko naše igrišče, laboratorij, kuhinja...* Prispevek predstavljen leta 2017 na 6. mednarodni konferenci gledališke pedagogike z naslovom Umetnost učenja (The Art of Teaching). Pridobljeno 20. 6. 2019 s: <https://www.takatuka.net/copy-of-maja-avbar-2>

Strelec, I. (2014). *Improvizacija kot medij doseganja socialnointegracijskih ciljev socialne krepitve ranljivih skupin*. Doktorska dizertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.



Milič Ivana

Center za usposabljanje Elvira Vatovec Strunjan, Strunjan

ivana8.milic@gmail.com

IZVLEČEK

Namen prispevka je predstaviti način pristopanja k poučevanju učencev, učenk s posebnimi potrebami, kaj zavzema dobra poučevalna praksa, kako je treba upoštevati tristopenjski model pomoči, ki bo v primerih otrok, ki imajo izrazitejša težava privedel do postopka usmerjanja. Poudarja se pomen timskega dela kot bistva za učinkovito delovanje strokovnih timov, ki bodo sledili otroku s posebnimi potrebami, in pomen supervizije, intervizije kot načina, preko katerega lahko učitelji, učiteljice strokovno in osebno napredujejo na svojem poklicnem področju. Nadalje bodo izpostavljene izkušnje iz prakse, ki podpirajo teoretična izhodišča.

Ključne besede: *dobra poučevalna praksa, timsko delo, supervizija.*

Uvod

Učitelji in učiteljice razrednega pouka se vse pogostejše srečujejo s poučevanjem učencev, učenk s posebnimi potrebami. Skoraj da ni več oddelka, v katerem ne bi bilo vsaj enega otroka, ki bi bil usmerjen oz. ki se mu nudi takšna ali drugačna pomoč ali podpora. Kdo pa pomaga učiteljem, učiteljicam pri delu s temi otroki? Kaj je treba upoštevati pri poučevanju teh učencev, učenk? Kaj moramo narediti, da delamo za dobro otroka? Kaj lahko naredimo sami, da bo naše delo lažje in učinkovitejše? Dobra poučevalna praksa je osnova, iz katere moramo izhajati; timsko delo s strokovnimi delavci šole ali zunanjih ustanov je prav tako pomembno, zato da lahko nudimo otrokom čim bolj celostno in kompleksno strukturirano pomoč; intervizija in supervizija pa nam omogočata refleksijo naše prakse, pridobivanje uvida v svoja močna in šibka področja ter nam posledično omogočata strokovni in osebni razvoj ter bolj strokovno delovanje.

Teoretična izhodišča

Med učenci v naših šolah je 10 % takih, ki ima učne težave; od teh je približno 2 % usmerjenih v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (Kavkler, 2010). To pomeni, da se bo prej ali slej vsak učitelj, učiteljica z njimi srečal pri svojem delu. Za te otroke so ravno učitelji in učiteljice zelo pomembne figure, saj tudi v primeru, če so usmerjeni in dobijo dodatno strokovno pomoč, bodo 90 % časa v šoli deležni ravno učiteljeve pomoči in podpore v razredu (Kavkler, 2010). Pogosto pa se v praksi sliši, da se strokovni delavci počutijo obremenjeni in ne dovolj usposobljeni za delo z otroki s posebnimi potrebami. Kaj lahko strokovni delavec naredi v teh primerih? Nujno je, da je seznanjen s Konceptom dela (Magajna et al., 2008), ki podaja točne smernice o tem, kako pomagati učencem s posebnimi potrebami v osnovni šoli. Vsem svojim učencem in učenkam mora obvezno nuditi način

poučevanja, ki ga uvrščamo v dobro poučevalno prakso (Magajna et al. 2008, str. 34–35): jasna strukturiranost poučevanja in učenja; učiteljeva pozitivna in podporna naravnost; spodbujanje in omogočanje aktivnega učenja; učenje osnovnih pojmov na način, da jih učenci razumejo, in preverjanje njihovega dejanskega razumevanja oz. nerazumevanja; spremljanje učenčevega napredka; omogočanje sprotne povratne informacije učencu in od učenca; jasna in razumljiva navodila; delitev zapletenih učnih problemov na manjše enote, učenje po korakih; uporaba opor za učenje; navajanje modelov reševanja; spodbujanje in omogočanje veččutnega učenja; več urjenja veščin in utrjevanja znanja na različne načine; omogočanje učencem, da svoje znanje posredujejo na različne načine (ustno, pisno, praktično idr.); poučevanje učnih strategij (pisanja zapiskov, predelave učbeniških besedil, organizacije časa, itn.); učenje učencev za samostojno iskanje pomoči (pri učiteljih, vrstnikih, svetovalnih delavcih itn.); vključevanje sodelovalnega učenja pri pouku in učenje učencev za sodelovalno učenje.

Če upoštevamo tristopenjski model pomoči, ki je prav tako opisan v Konceptu dela (Magajna et al., 2008), dobra poučevalna praksa z vključevanjem v dopolnilni pouk zadošča pri reševanju težav 80 % učencev in učenk, ki se šolajo v naših razredih. Če pa so težave in potrebe, s katerimi se srečujejo, bolj obsežne, jim je treba pomoč nuditi na naslednjih dveh stopnjah: najprej tako, da se povežemo s šolsko svetovalno službo in nadalje z zunanjimi ustanovami, kot so npr. različni svetovalni centri, razvojne ambulante, ipd. Učencem je treba nuditi individualno ali skupinsko obliko pomoči, ki jo lahko izvajajo mobilni strokovni delavci, učitelji šole ali svetovalna služba. Tako bi pomagali nadaljnjim 15 % učencev in učenk. Za preostalih 5 % otrok, ki imajo bolj obsežne in trdovratne težave, pa se začne postopek usmerjanja. Iz (še neobjavljene) raziskave, ki je bila predstavljena na posvetu društva specialnih in rehabilitacijskih pedagogov, je bilo razvidno, da se žal tristopenjski model še vedno ne izvaja povsod.

Zato da sledimo in zadostimo načeloma največje koristi za otroka in interdiscipliniranosti, ki ju omenja sam Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011), je nujno, da med učiteljem, učiteljico razrednega pouka, svetovalnim in strokovnim delavcem, delavko šole, ki bodo nudili individualno ali naknadno tudi dodatno strokovno pomoč, steče učinkovito timsko delo, v katerega je dobro zlasti pri oblikovanju individualiziranega programa za vsakega otroka vključiti tudi starše in samega učenca, učenko. Ena izmed prednosti timskega dela je po mnenju A. Polak (2007) ta, da je uvajanje učiteljev začetnikov kot članov tima kakovostnejše, zagotovljen je strokovni razvoj, večje osebno zadovoljstvo, izboljša se komunikacija med kolegi, itd. Zato da bo timsko delo učinkovito mora biti ustrezno načrtovano že pri zasnovi samega individualiziranega programa za učence, izvedeno in sproti evalvirano. Sprotne povratne informacije so ključne za ugotavljanje, ali gremo z izvajanjem programa v pravo smer ali so potrebne kakšne spremembe.

Že v samem Konceptu dela (Magajna et al., 2008) se toplo priporoča, da se strokovnim delavcem nudi možnost supervizije. M. M. Klemenčič Rozman (2010) trdi, da so zaradi kompleksnosti situacij, s katerimi se srečujemo, znanje in veščine nujen, a ne zadosten pogoj

za kompetentno delovanje posameznika. Potrebujemo drugačno kvaliteto delovanja, ki predvideva zmožnost ustreznega in kritičnega odziva, v katerem osrednje mesto »zavzema refleksija, ki je strokovnjakova sposobnost iskanja novih načinov odzivanja na izzive« (Klemenčič Rozman, 2010, str. 252). Supervizija nam lahko pomaga, da postanemo »reflektirajoči praktiki«, saj temelji na izkustvenem učenju: »Za supervizijo je bistvena predelava konkretne poklicne izkušnje« (Žorga, 2006, v Klemenčič Rozman, str. 254).

Ko šele začnemo svojo poklicno pot, si pogosto postavljamo najrazličnejša vprašanja in dvome, imamo številne dileme, si določamo včasih previsoka pričakovanja in pridobivamo tako tudi prve izkušnje. Lažje je predelati vse te občutke, misli, ideje, dileme, če imamo na razpolago starejše kolege, ki so na razpolago za pogovor, s katerim lahko napredujemo v svojem reševanju težav, dilem in tudi strokovno ter osebno napredujemo. »Kadar nastopajo strokovni delavci oz. poklicni kolegi kot partnerji v svojem lastnem profesionalnem razvoju, lahko govorimo o interviziji« (Kobolt, Žorga, 1999, str. 178). Intervizija je torej »vrstniška supervizija«, kjer kolegi oz. strokovnjaki s podobno stopnjo poklicne usposobljenosti skupno proučujejo in reflektirajo svoje lastne poklicne izkušnje (Kobolt, Žorga, 1999, Milošević Arnold, b.d.). Ena izmed pogosto uporabljenih metod v okviru intervizije je metoda reševanja primera ali incident metoda, ki se izvaja s ciljem, »da se na strukturirani način pojasnijo in razrešijo problemi posameznikov, ki delajo v timih« (Milošević Arnold, str. 19).

Primer dobre prakse

Kot mobilna specialna in rehabilitacijska pedagoginja izvajam dodatno strokovno pomoč na dveh osnovnih šolah. Vsakodnevno se srečujem z učitelji razrednega pouka, ki poučujejo učence, učenke, ki jih obravnavam med urami dodatne strokovne pomoči. Pouk, ki je za take učence najbolj učinkovit, ni frontalna oblika podajanja faktografskega znanja; zato da bodo ti dejavni in da bodo odnesli kaj od razlage, morajo biti čim bolj aktivni; dobro je, da je pouk čim bolj multisenzorično izvajan, tako da ne pride do izraza izključno en sam učni stil. Pomembno je čim bolj individualizirati delo, ker so si vsi učenci zelo različni, učenci s posebnimi potrebami pa še toliko bolj, ker imajo med sabo zelo različna močna in šibka področja ter posledično različne potrebe. Dobro je spremljati razumevanje učencev, predvsem v primeru tistih, ki imajo motnje pozornosti, so drugojezični ali počasneje usvajajo znanja. Posebej v pomoč je učenje strategij in uporaba opor, s katerimi si lahko pomagajo pri lažjem usvajanju znanja in njegovemu izkazovanju. Ti učenci in učenke potrebujejo strukturirano delo, z jasnimi navodili, kjer sem jim da na razpolago več časa za učenje, več ponavljanja in utrjevanja, kjer se kompleksno snov ali naloge razdeli na več korakov. Še posebej pozitivno se mi zdi sodelovalno učenje in medvrstniška pomoč, kjer se spodbuja otroke pri nudenju pomoči svojim sošolcem, sošolkam; od te izkušnje vsi odnesejo nekaj pozitivnega, novo znanje, vrednoto nudenja pomoči drugim, ipd. Z nudenjem dobre poučevalne prakse je učencem s posebnimi potrebami lažje slediti razlagi, jo razumeti, si jo zapomniti in posledično tudi se jo naučiti, kar je v končni fazi cilj učiteljevega dela.

Zato da smo pri nudenju pomoči čim bolj učinkoviti je nujno, da steče učinkovito timsko delo med člani strokovne skupine, ki sledijo otroku. Učitelj je za zunanjega strokovnega delavca dober vir informacij, starši pa so še bolj, saj so tisti, ki otroka najboljše poznajo. Zato jih je treba vključiti v fazo načrtovanja individualiziranega programa. Med samim izvajanjem pa je dobro konstantno spremljati ustreznost ciljev in programa, podajati povratne informacije o delu, napredku otroka vsem udeleženi in sprotno prilagajanje dela in programa. Nujno pa je vključiti tudi samega otroka v proces načrtovanja: dobro je, da tudi sam pove, kje vidi svoja šibka in močna področja in kje bi si torej želel več pomoči. Na tak način bo tudi sam bolj motiviran za sodelovanje in za delo, ob sprotne spremljanju svojega napredka pa bo ta motivacija še večja.

Timsko delo je za učitelja začetnika tudi dober način za pridobivanje izkušenj in znanj s strani starejših kolegov. Večje poglobljanje in refleksijo svojega strokovnega dela pa še bolj spodbujata supervizija in intervizija. Po vsakem aktivu imamo na centru, v katerem sem zaposlena, intervizijo. Na teh srečanjih smo po navadi prisotne tako manj kot bolj izkušene izvajalke dodatne strokovne pomoči. Ta srečanja so zame kot »začetnico« zelo bogate, saj pridobivam strategije za reševanje težav, vpoglede v dinamiko svojega dela, nasvete, ipd. Tudi v primerih, ko najpogosteje preko incident metode predelujemo težave drugih kolegov, kolegic, je intervizija nekaj pozitivnega, saj ni rečeno, da se ne bom nekega dne tudi sama znašla v podobni situaciji; v tem primeru, bom imela že okvir, iz katerega bom lahko izhajala in tako lažje ukrepala. Refleksija lastnega dela je pomembna, saj se na tak način zavemo, kje se lahko še izboljšamo, kakšne napake delamo, katera so naša močna področja, ki jih lahko učinkovito izrabimo pri svojem delu. Na delu smo nato bolj učinkoviti, uspešni in posledično tudi bolj zadovoljni.

Zaključek

Zato da smo lahko učinkoviti pri poučevanju učencev, učenk s posebnimi potrebami moramo kot osnovo, iz katere izhajamo, jemati dobro poučevalno prakso. Ko imamo v razredu učenca, učenko, ki kljub dobri poučevalni praksi ne napreduje tako, kot bi pričakovali, moramo nuditi bolj intenzivne načine podpore in pomoči ter se povezati z drugimi strokovnimi delavci, delavkami, ki ju bodo začeli nuditi. Nujno je vzpostaviti učinkovito timsko delo. Zato da lažje predelujemo svoje delovanje na šoli pa sta nam v pomoč supervizija ali tudi intervizija: z njima smo vpreženi v cikel vseživljenjskega učenja preko učenja iz izkušenj, reflektiranja, poglobitve vpogleda v svoje delovanje, iskanja rešitev težav, ipd. Zelo sta nam lahko v pomoč pri delu z učenci s posebnimi potrebami in ne nazadnje tudi pri osebnem ter strokovnem razvoju.

LITERATURA:

Kavkler, M. (2010). *Izobraževalna uspešnost učencev s specifičnimi učnimi težavami – izziv za pedagoško stroko*. V: Košak Babuder, M., Kavkler, M., Magajna L., Pulec Lah, S., Stančič, Z. in Clement Morrison, A. *Specifične učne težave v vseh obdobjih* (str. 46-57). Ljubljana: Društvo BRAVO).

Klemenčič Rozman, M. M. (2010). *Pomen supervizije za razvoj strokovnjaka v poklicih pomoči*. V: Kobolt, A. (ur.). *Supervizija in koučing* (str. 249-266). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kobolt, A. in Žorga, S. (1999). *Supervizija - proces razvoja in učenja v poklicu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Koncept dela: učne težave v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Milošević Arnold, V. (b.d.). Intervizija za voditeljice in voditelje skupin starih ljudi za samopomoč. Pridobljeno s:

<https://www.skupine.si/mma/18%20u%C4%8Denje%20za%20delo%20-%20prispevek/2007082409545057/>

Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPP-1/. (2011). Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12 in 41/17 – ZOPOPP. Pridobljeno s: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>



Mrvar Špela

Osnovna šola Dolenjske Toplice, Dolenjske Toplice

spela.mrvar@os-dt.si

IZVLEČEK

V vzgoji in izobraževanju se lahko pogosto srečamo z učenci z motnjami avtističnega spektra (MAS). Učenci s spektrom teh motenj imajo predvsem težave na treh glavnih področjih, ki jih poimenujemo triada primanjkljajev. Stopnja težav se razlikuje od učenca do učenca, ki se različno kažejo navzven in vplivajo na njegovo šolsko delo. V prispevku predstavljam primer dobre prakse, kako sem pristopila k poučevanju učenca z MAS v 4. razredu. Izpostavila sem, kako sva z učencem našla primerne načine, ki so dobro vplivali na njegovo šolsko delo. Pri delu z učencem z MAS je pomembna doslednost, strukturirano poučevanje in ustaljen ritual. Zavedati se moramo, da je vsak učenec edinstven. Največji uspeh je, če prisluhnemo učencu in skupaj z njim kreiramo poučevanje.

Ključne besede: *MAS, poučevanje, nagrajevanje.*

Uvod

»Motnja avtističnega spektra je izraz, ki v svojem širšem pomenu zajema avtizem in Aspergerjev sindrom, pervazivno razvojno motnjo, sindrom patološkega izogibanja zahtevam in semantično-pragmatično motnjo. Gre za širok spekter potreb in zajema otroke s težavami različnih stopenj in različnih sposobnosti.« (Hannah, 2009, str. 11)

Hannah (2009) in Whitaker (2011) navajata, da imajo otroci z motnjami avtističnega spektra (MAS) težave na treh glavnih področjih, ki jih imenujemo »triada primanjkljajev ali triada motenj«. Ta tri glavna področja so:

- pri komunikaciji (verbalna in neverbalna);
- socialni interakciji in razumevanje;
- domišljiji in prilagodljivosti mišljenja.

»Stopnja vsake od teh težav se občutno razlikuje od otroka do otroka. Prav tako obstajajo velike razlike v načinih, kako se težave kažejo navzven in kako vplivajo na vsakodnevno življenje. Vsak otrok ima svoj profil veščin in sposobnosti ter svojo edinstveno osebnost. Zdaj tudi vemo, da imajo motnje avtističnega spektra biološki vzrok, vendar pa je treba poudariti, da je podoba, ki jo kaže otrok, posledica učenja in izkušenj. Na samem začetku je potrebno poudariti, da ni obvezne povezave med motnjami avtističnega spektra in težavnim vedenjem. Če ima otrok neko obliko avtizma to še ne pomeni, da se bodo nujno pojavile vedenjske težave. Njihove posebne težave povečujejo njihovo ranljivost, zato razvijajo vedenje, ki predstavlja velik izziv njihovim skrbnikom in učiteljem. Ko se ti vzorci utrdijo, jih je izredno težko

spreminjati. Vsakodnevne metode, ki jih večina odraslih uporablja za spreminjanje in oblikovanje vedenja drugih otrok, najbrž ne bodo učinkovite» (Whitaker, 2011, str. 9).

Poučevanje in delo z učencem z MAS

Ob misli na začetek šolskega leta se spominjam, kako sem se prvič srečala s poučevanjem učenca z MAS. V dvomih sem bila, ali bom zmogla, ali ga bom razumela, ali mu bom znala razložiti in predati snov ... Spraševala sem se, kako bova našla skupno pot oziroma ali bo sprejel mene in mojo pomoč. Učenec je imel šolski sistem že dobro usvojen, znal je brati in pisati ter računati. Najini prvi koraki so se začeli tako, da je hitro in v eni sapi govoril v angleščini. Začela sem graditi odnos, ki je temeljil na zaupanju. Dala sem mu priložnost, da je govoril v angleščini, saj je to njegovo močno področje. Pri tem sem ga spodbujala, da me je naučil novih besed. Želel se je pogovarjati o dinosavrih in ostalih živalih, povedal mi je, da rad sestavlja lego kocke, obožuje vrtavke in meče igralno kocko. Njegove informacije sem si poskušala zapomniti, da bi jih lahko ob pravi priložnosti uporabila pri šolskem delu z njim. Poiskala sem literaturo o delu z učenci z MAS in prijavila sem se na izobraževanje. Informacije in ideje sem iskala na internetu.

»Ko otrok z MAS začne obiskovati vrtec ali osnovno šolo, je potrebno oceniti njegova močna področja in potrebe, da bi lahko takoj sestavili kratek individualni načrt izobraževanja. Otroci z avtizmom nimajo vgrajene želje po zadovoljevanju drugih ljudi. Pogosto ne razumejo, zakaj bi morali narediti nekaj, česar sicer nočejo storiti. Da bi otroke spodbudili dokončati naloge, še posebej če so zanje neznane ali težke, je velikokrat potrebno, da jih nagradimo« (Hannah, 2009, str. 39). Poleg močnega področja sem pri učencu spoznala, da ima še druge interese, ki jih lahko spodbujam. Na začetku šolskega leta je bilo njegovo delo nesamostojno, potreboval je veliko motivacije in pozornosti. Dogovorila sva se, da za opravljeno delo ali uspešno izpeljano delo pri šolski uri prejme nagrado. Vedno si jo je predhodno izbral, tako da ga je ves čas opominjala, da dela zanjo. Pozorna sem bila, da je imel možnost izbire med dvema nagradama in premislila sem o ustreznosti nagrade glede na čas izvedbe. Njegove nagrade so bile preproste, a pomenile so mu veliko (2 minuti igre z lego kockami, vrtavko, plastelin, sestavljanica, kinder igračka ...). Zanj je bilo pomembno, da je bila nagrada podeljena takoj, ko je opravil delo. Po usvojeni tehniki nagrajevanja sva šolsko delo nadgradila z žetoniranjem. Navodila za delo so bila vedno kratka, jasna in enostavna (piši, prilepi, nariši, pobarvaj, dopolni, podčrtaj ...). Podana in zapisana so bila na kartončkih in slikovno dopolnjena. V primeru uspešno opravljene naloge je prejel žeton in po vseh osvojenih žetonih nagrado, ki je bila predhodno izbrana. Zgodilo se je, da vedno ni osvojil vseh žetonov, takrat sem mu dodala kakšno drugo možnost za dodatno osvojen žeton. Zanimiv je bil njegov odziv, kadar ni uspel pridobiti nagrade. Nikoli se ni negativno odzval osebno name, vedno se je jezil na nagrado in na to, da mu ni uspelo. Pri neuspehu sem bila kljub njegovi negativni reakciji dosledna in vztrajala pri svoji odločitvi. »Najpomembnejši vidik strukturiranega poučevanja je, da otrok točno ve, kaj je naloga in kaj sledi, ko jo opravi. Strukturirano poučevanje zmanjšuje strah ter izboljšuje pozornost in motivacijo. Poleg tega se zmanjša tudi prevelika odvisnost od odraslega« (Hannah, 2009, str. 53). Pri poučevanju sem pazila, da je bilo delo organizirano, da

je natančno vedel potek dneva. Kadar je prišlo do spremembe urnika, je bila njegova zadolžitev, da sva skupaj zapisala urnik na tablo. Ker je učenec znal brati in pisati se mi je zdelo miselno, da je urnik zapisal s kraticami in ne s slikovnim zapisom. Pri izpeljavi dela med uro sva se organizirala tako, da sem mu poleg žetoniranja/nagrajevanja vedno dodajala kratka navodila za delo. Poučevanje je bilo potrebno čim pogosteje izvajati v ustaljeni rutini. Učenec si je ta vzorec zapomnil in ob nepričakovani spremembi ga je to vznemirilo (jeza, jok in strah). Potreboval je nekaj časa, da sem ga prepričala in pomirila, da je danes prišlo do spremembe. Tako kot ustaljen ritual poučevanja je imel tudi urejen vzorec postavitve zvezkov, puščice in ostalih pripomočkov na mizi. Z njegovo barvico sem mu označila naloge v zvezku, ki jih mora rešiti. Barvico sem mu vedno samo položila na ostale barvice. Njegova reakcija je bila, da je takoj prijel barvico in jo pospravil na svoje mesto. Med poučevanjem so njegove misli pogosto odšle drugam, zato sem morala njegovo pozornost pogosto pridobiti. »Nekateri otroci ne razumejo, kaj se v razredu od njih pričakuje. Ne vedo, da morajo poslušati učitelja, razen če se jim to jasno ne pove. Morda mislijo, da učitelj govori drugim otrokom in ne njim« (Hannah, 2009, str. 46). Na začetku skupnega dela, sem ga vedno najprej poklicala, da je slišal svoje ime. Ko sem pridobila njegovo pozornost, sem mu podala navodilo oziroma mu nakazala s kretnjami, kaj od njega želim (tiho, motiš me, piši, reši ...). Kasneje sem k temu dodala še kartonček z zapisom navodila, ki sem mu ga položila na mizo. Na koncu šolskega leta je bilo dovolj samo, da je slišal svoje ime ali da sem s prstom pokazala na kartonček, takrat je vedel, da nekaj ni pravilno oziroma da mora začeti z delom. Hannah (2009) v priročniku navaja, da otroci z MAS pogosto kažejo pomanjkanje domišljije. Težko dojemajo življenje z vidika drugega. Tudi ko se zdi, da je otrokova domišljija bujna, je omejena le na otrokova posebna zanimanja. Avtorica v delu omenja, da lahko otroci pokažejo izredno zanimanje za knjige in branje le teh. Pomembno je, da otroku z avtizmom ne pomagamo samo brati, ampak tudi razumeti prebrano. Tudi sama sem prišla do ugotovitve, da učenec kljub branju, ni razumel vsega prebranega. Najpogosteje je imel težave pri razlagi novih pojmov ter daljših besedil. Slabše razumevanje je bilo pogojeno tudi s slabo komunikacijo in z govorom. Učenca sem včasih večkrat vprašala, kaj želi povedati. Besedni zaklad v slovenščini je bil slab, medtem ko je bil njegov besedni zaklad bogatejši v angleškem jeziku. Spodbujala sem ga k večji domišljiji in besednemu zakladi s pomočjo lutk ali preko igre. Pri pisnem ocenjevanju sva imela posebno rutino. Besedilo sem natisnila na zeleno podlago in mu navodilo naloge/besedilo enkrat prebrala. Preverila sem njegovo razumevanje tako, da mi je s svojimi besedami povedal, kaj od njega zahteva naloga. Pri poučevanju sva si velikokrat nove pojme opremila s slikami ali z risbami. Za težje pojme si je ustvaril opozorilne kartončke, ki jih je lahko pri ocenjevanju tudi uporabil, zgolj zato da si je znanje priklical. Pri delu z učencem sem se znašla v situaciji preobčutljivosti na določen dražljaj. Tako kot je zapisal Whitaker (2011) v svojem delu, da se veliko otrok z MAS nenavadno odziva in so izredno občutljivi na zvok, svetlobo in druge dražljaje. Učenec je bil na začetku leta občutljiv na mokroto oblačil in pogosto je izražal potrebo po odhodu na stranišče. Ves čas me je opozarjal, da se je polulal in da ima mokre spodnje hlače. Na začetku, so bili izhodi pogosti, tudi po trikrat na uro. Postajalo je moteče in tako sva poiskala novo strategijo, kako ga naučiti, da se bo zavedal, kdaj je res nujno stranišče

in kdaj lahko počaka na odmor. Oblikoval si je barvne kartončke s kapljicami. Uporabila sva barve semaforja – zelen kartonček z eno, rumen z dvema in rdeč s tremi kapljicami, siv kartonček je pomenil, da se preobleče. Za vsak kartonček sva se dogovorila, kaj pomeni in tako je čez čas ugotovil, da lahko včasih počaka na odmor. Kartončke s kapljicami sva kasneje nadgradila s kartončki za izhod iz razreda med poukom. Izdelal si je štiri kartončke, ki so mu omogočili izhod med dopoldanskimi urami pouka. Nalogo je vzel zelo vestno vsakič, ko je želel odmor ali odhod na stranišče je brez besed vstal in na mojo mizo odložil kartonček. V času uporabe kartončkov se nobeno dopoldne ni zgodilo, da bi porabil vse štiri izhode, vedno je prišel samo do treh.

Zaključek

Ob zaključku šolskega leta sem ponosna na uspešno napredovanje učenca in najin skupni dosežek. Dileme in strahovi o delu z učencem z MAS so bili na koncu odveč, saj sem jih spremenila v pozitivno izkušnjo. Pri uspešnem napredku učenca je predvsem pomembno, da ga slišimo in vidimo, kaj nam želi sporočiti in da skupaj z nami kreira svoje strukturirano poučevanje. Delo z učencem z MAS je velik izziv, hkrati pa velik dar novih spoznanj in bogastev. Vedno od tebe zahteva preizkušanje novih metod in načinov. Ko že misliš, da ti je uspelo se v hipu ideja podre. Vedno iščeš in izboljšuješ ter nadgrajuješ metode poučevanja. Pomembno je, da učenca razumemo in sprejmemo kot edinstvenega in drugačnega. Predvsem je pomembno, da smo pri delu dosledni, sledimo strukturiranemu poučevanju in upoštevamo učenčeve usvojene rutine. Prišla sem do ugotovitve, da so lahko tudi učenci z MAS s pomočjo spodbudnih metod uspešni učenci.

LITERATURA:

Hannah, L. (2009). *Učenje mlajših otrok z motnjami avtističnega spektra: priročnik za starše in strokovnjake v rednih šolah in vrtcih*. Maribor: Center Društvo za avtizem.

Whitaker. P. (2011). *Težavno vedenje in avtizem: razumevanje je edina pot do napredka*. Ljubljana: Center za avtizem.



Pajnik Tina, Mezek Saša

Osnovna šola Vide Pregarc, Ljubljana

tpajnik@gmail.com, Sasa.mezek10@gmail.com

IZVLEČEK

V prispevku je predstavljeno oblikovanje spodbudnega učnega okolja, ki je nastalo kot odgovor na nevroznanstvene raziskave, ki so pokazale, da v fazi razvoja otroških možganov obstajajo kritična obdobja. V obdobju rasti možganske presnove so se možgani pripravljani učiti v aktivnem in spodbudnem učnem okolju. Otrok se uspešno uči, kadar je izpostavljen okolju, v katerem čuti spodbudo in miselne izzive, ki so osmišljeni in medpredmetni oz. celostni. Šola, ki omogoča spodbudno učno okolje za vse učence, imenujemo tudi vključujoča šola. Nosilci so učitelji, osrednji proces je učenje, ki se iz učnih oddelkov prenaša v širšo skupnost. Vključujoča šola nudi optimalni razvoj otrok na kognitivni, socialno-čustveni in psihomotorični ravni. Kor primer spodbudnega učnega okolja predstavlja primer medpredmetnih dejavnosti, ki so potekale dva dni v oddelku drugega razreda z namenom vključevanja vseh učencev, od nadarjenih do otrok z učnimi težavami. Medpredmetne vsebine so zajemale tematiko iz naravoslovja, glasbene umetnosti, knjižnične vzgoje, tujega jezika, likovne umetnosti, športa in slovenščine, ki so se nadgradile v samostojno raziskovanje življenjskih okolij, kar je pripomoglo k večji aktivnosti otrok ter učenju komunikacijskih veščin tako v odnosu do učiteljic kot do součencev.

293

Ključne besede: *medpredmetne dejavnosti, vključujoča šola, spodbudno učno okolje.*

Uvod

Z vstopom v šolo otrok postane del dolgotrajnega procesa učenja, ki je od prvega razreda dalje skrbno načrtovan in voden. V primerjavi s predšolskim obdobjem je učenje v osnovni šoli bolj sistematično urejeno in storilnostno naravnano. Tako že prvošolec spozna, da se odvijajo ponavljajoči se procesi, pri katerih spoznavajo novo snov, nato utrjujejo in preverijo svoje znanje. Da bi na novo pridobljeno znanje bilo trajnejše, mora biti faza obravnave čim bolj življenjska, povezana z otrokovim življenjem, realna in vpeta v kontekst. Globina učenja in trajnost znanja je vedno povezana s kontekstom, saj otrok razume pomen učenja le, če zna izid povezati s konkretnim rezultatom.

Vključujoča šola in spodbudno učno okolje

Ni naključje, da otrok vstopa v šolski prostor ravno v obdobju, ki ga B. Marentič Požarnik (2000) imenuje kritično ali oblikovalno obdobje. Gre za trenutek v razvoju možganov, ko je otrok zrel za določeno vrsto učenja. Obstajajo določena obdobja v razvoju otroka, ko se je lažje naučiti neke spretnosti, skupni vsej človeški vrsti, npr. učenje hoje ali govora (Marentič Požarnik, 2000). Nevroznanstvene raziskave (Bergant, 2012) kažejo, da najvišje možganske presnovne

vrednosti nastopijo med tretjim in devetim letom. Takrat so se otroški možgani pripravljeni pospešeno učiti v učno prilagojenem okolju. »Če torej vplivamo na aktivnost nevronov s spodbudnim okoljem, ki spodbuja učenje, se izogibamo bolečini, okužbi in vnetju, lahko sklepamo, da vplivamo na plastičnost in razvoj možganov« (Bergant, 2012, str. 54). Učenje v tem primeru ne pomeni učenja na pamet ali urjenje spomina, ampak oblikovanje učnega okolja, ki bo skozi dražljaje omogočalo čim bolj aktivno učenje.

Spodbudno učno okolje je bistvenega pomena za uspešno učenje. Omogoča aktivnost posameznika in možnost sodelovanja vseh učencev. Spodbudno učno okolje spodbuja vse učence, tudi učence s posebnimi potrebami, saj ti še bolj potrebujejo spodbudo za premostitev učnih težav ali okrepitev močnih področij. V spodbudnem učnem okolju učenci razvijajo tudi socialno-emocionalne veščine, se učijo sodelovati in razvijati razredno klimo. Prav zato je spodbudno učno okolje osrednja ideja vključujoče šole (Grah idr. 2017).

Vključujoča šola izhaja iz potrebe vključevanja in ni namenjena le učencem s posebnimi potrebami. Četudi je vključujoča šola podobna inkluziji, gre pri prvi za drugačno miselnost, gre za vključevanje na vseh ravneh: vključevanje staršev, otroka, vseh strokovnih delavcev šole – od učitelja do svetovalne službe. Gre za idejo, da skozi spodbudno učno okolje učitelj vključuje vse deležnike v procesu učenja in poučevanja, kar omogoča optimalni napredek otroka, ne glede na to, ali ima učenec primanjkljaje ali ne. S tega vidika je vključujoča šola nudi celo paleto možnosti vključevanja, ki ni nujno vezano le na poučevanje. Spodbudno učno okolje deluje na več ravneh; na eni strani spodbuja učenje v razredu, na drugi strani pa povezuje strokovne delavce v učečo se skupnost, ki skupaj oblikujejo spodbudna učna okolja. Najpomembnejše je, da je v središču učenje, ki povezuje različne deležnike v vzgoji in izobraževanju, kar pripomore k celostnemu razvoju otroka.

J. Grah idr. (2017) ugotavljajo, da vključujoče okolje zajema didaktično, socialno in kurikularno učno okolje. Fizično učno okolje zajema postavitev v razredu in opremljenost učnega prostora, socialno učno okolje predstavlja razredna in šolska klima ter dinamika odnosov v razredu, kurikularno učno okolje zajema poučevanje po učnem načrtu, ki predpisuje standarde, cilje, vsebine in metode. Na vsako od naštetih okolij ima učitelj vpliv. Učitelj vpliva na postavitev opreme v razredu, na podajanje navodil, na oblikovanje interakcije, na razdelitev v skupine, na zgled dobre komunikacije, na čustveno in socialno odzivnost, na izbiro in prilagoditev kurikula. Učitelj kot nosilec spodbudnega učnega okolja je temelj vključujoče šole. Učitelj, ki se zaveda pomena vključevanja, postaja obenem gradnik za učečo se skupnost, kar pripomore k refleksiji in izboljšavi lastnega procesa učenja in poučevanja.

Praktični primer medpredmetnega dne

Učiteljici sva načrtovali medpredmetni dan tako, da sva v pet šolskih učnih ur vključili več predmetov, in sicer glasbeno umetnost, šport, spoznavanje okolja, likovno umetnost, angleščino, glasbo, slovenščino in knjižnično vzgojo. Naloge so bile zasnovane tako, da so učenci ves čas aktivno vključeni v učne ure, učiteljici pa sva bili samo usmerjevalki pouka.

Glavna nit medpredmetnega dneva so bili življenjska okolja pri nas in po svetu, živali in rastline. V dejavnostih je sodelovalo 24 učencev drugega razreda.

Uvodni del

Uvodni del učne ure se je začel z utrjevanjem besedišča v angleščini. S tem se je aktiviralo njihovo predznanje, ki razvija radovednost in omogoča odkrivanje že znanih zamisli. S to aktivnosti sva želeli povezati staro in novo znanje, kateremu so bili izpostavljeni v nadaljevanju dneva. Nato so učenci s pomočjo učnih kart, na katerih so bile slike, ponovili angleške izraze za živali, ki jih že poznajo. Sledila je delitev v skupine. Nato so po šestih postajah spoznavali življenjska okolja in njihove značilnosti.

Delo po postajah

1. postaja: **gozd** – Učenci so prebrali opis življenjskega okolja gozd. Na kartončkih so imeli slike živali in rastlin ter njihove opise. Slikam so nato priredili opis. Pravilnost rešitev so preverili pri učitelji na tabli. Nato so imeli na mizi škatlo s predmeti. Njihova naloga je bila, da predmete v škatli potipajo in povohajo ter poskušajo ugotoviti, kaj je v škatlah. Svoje ideje so zapisali v zvezek.
2. postaja: **savana** – Na tej postaji so morali učenci prebrati opis savane. Nato so v škatli imeli tridimenzionalne figure živali, katerim so morali prirediti prava imena živali. Vsak učenec dobil učni list, na katerem so morali na črtice napisati ime živali in povezati žival z izsekom njihove kože. Po tem pa so vzeli eno figuro živali, jo postavili na svoj zvezek in na soncu naredili obris te živali.
3. postaja: **območje ledu in snega** – Tukaj so učenci prav tako prebrali opis življenjskega okolja. Na mizi so imeli globus, na katerem so morali poiskali dve območji – Antarktiko in Arktiko. Po tem so slikam živali priredili njihove pravilne opise. Nato so imeli v škatli led, ki so ga tipali, da so občutili mraz.
4. postaja: **džungla/tropski gozd/deževni gozd** – Tukaj so učenci morali prebrati opis džungle. Slikam živali so morali prirediti ime živali. Nato so imeli na mizi učni list, na katerem so bile živali, ki jih najdemo v tropskih gozdovih, razdeljene po treh območjih (afriški, amazonski in azijski pragozd)
5. postaja: **morje** – Na tej postaji so si učenci na računalniku ogledali elektronske prosojnice z opisi različnih rastlin in živali.
6. postaja: **travnik** – Učenci so imeli na mizi travniške rastline in slike travniških rastlin z imeni. Na slikah travniških rastlin so imeli podrobne slike določene rastline. Njihova naloga je bila, da so rastlinam priredili slike. Nato so v zvezek natančno narisali slike živali.

Ko so vsi učenci zaključili na vseh postajah, smo naredili evalvacijo postaj in se pogovorili o vsaki postaji.

Zvočne živali

Ko smo končali z delom po postajah smo izvedli glasbene dejavnosti. Poslušali smo zvočne primere živalskega sveta z naslovom Živalski karneval, skladatelja Camilla Saint-Saënsa. Učenci

so morali zbrano poslušati glasbene primere in glede na značaj glasbe ugotoviti, kateri primer glasbe predstavlja določeno žival. Na učnem listu so sliki živali priredili pravilno številko pesmi.

Plakati

Sledil je zaključek, in takrat so učenci po skupinah izdelali svoj plakat o življenjskem okolju. Njihova naloga je bila, da napišejo nekaj značilnosti okolja ter predstavijo rastline in živali. Vsaka skupina je izdelala plakat in ga nato predstavila ostalim skupinam. Učenci so z izdelavo plakatov razvijali globlje razumevanje in povezavo starih informacij z novimi. Po predstavitvi plakata so evalvirali delo svoje skupin. Na ta način so razvijali metakognicijo.

Akvarij

Naslednji dan je sledila izdelava akvarija, kar je zajelo dve uri likovne umetnosti. Učenci so predhodno že pobarvali ozadja za morje. Njihova naloga je bila, da izdelajo živali in rastline, ki živijo v morju. Predstavljeni so bili materiali, s katerimi so lahko izdelovali akvarij. Na koncu je vsak učenec prispeval svoje izdelke h končnemu izdelku – akvariju. Učenci so z najino pomočjo okrasili pano.

Medpredmetni dan je potekal dva dni, zajel je osem učnih ur. Osrednji del je sicer predstavljala tema žive narave po različnih okoljih, vendar so se dejavnosti prepletale skozi dan, predmeti niso bili ostro ločeni, saj so se vsebine prepletale skozi različne metode in oblike dela ob upoštevanju različnih stilov učenja. Poleg didaktične izvedbe je bilo potrebno pripraviti fizično okolje, ki je spodbujalo sodelovanje in vključevanje. Po potrebi smo izvedli aktivni odmor med prehajanjem na različne dejavnosti, v katerega smo dejavnosti prilagodili k temi, tako so se učenci gibal kot živali ali pa so izvedli nekaj gibalnih nalog v povezavi z življenjskim okoljem. Posebej pozorni sva bili na učence, ki imajo učne težave, primanjkljaje na kognitivnem področju, še večji izziv pa so predstavljali učenci s socialno-emocionalnimi odkloni.

Zaključek

Priprava in izvedba medpredmetnih dejavnosti predstavlja učitelju izziv, saj je potrebno dobro poznati učni načrt, ki ga s svojo strokovnostjo vpletamo v vsakodnevno življenje otrok. Medpredmetni dan je zahteval veliko priprave – od organizacije prostora do priprave materialov in sedežnega reda, ki bo motivacijsko vplival tudi na najšibkejše učence. Ker sva se osredotočili na vključevanje vseh otrok, je bilo res potrebno razmisliti o vseh vidikih dejavnosti. Ves čas med izvajanjem dejavnosti sva spremljali učence, njihove odzive in sproti prilagajali delo, da sva res zajeli vsakega posameznika. Četudi imajo otroci različna močna področja, so tako vsi dobili možnost, da se izkažejo in uveljavijo svoje znanje in veščine. Ob izmeničnem opazovanju sva ugotovili, da so se vsi učenci vključevali v delo in na svoj način prispevali k razrednemu učenju in počutju. Razredna klima je bila sproščena, ustvarjalna, napačnih odgovorov ni bilo. Motivacija je bila visoka, izdelki odlični, vključenost učencev pa zagotovljena. Na podlagi pozitivne izkušnje lahko trdimo, da je spodbudno učno okolje ključnega pomena za optimalni razvoj tako učenca posameznika kot celotne razredne skupnosti, kar daje učenju in poučevanju dodatno vrednost.

LITERATURA:

Bregant, T. (2012). *Razvoj, rast in učenje možganov. Psihološka obzorja*, 21 (2), 51–60.

Černe, T. (2016). *Pomoč otrokom z motnjo pozornosti in aktivnosti*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Grah, J., RogičOžek, S., Žarkovič Adlešič, B., Holcar Brunauer, A., Debenjak, K., Bone, J., ... Zore, N. (2017). *Vključujoča šola: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, L. , Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

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

Rupnik Vec, T., Polšak, A. (ur). (2018). *Orodja za formativno spremljanje prečnih veščin*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s: <https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/OrodjazaSpremljanjePrecnihVescin/>



Podvršnik Ana¹, Macura Urška²

¹Osnovna šola Trzin, Trzin

²Osnovna šola Jožeta Moškriča, Ljubljana

urska.macura@gmail.com, annakotnik@gmail.com

Ključne besede: *učenci priseljenci, integracija, medkulturnost.*

V slovenske vzgojno-izobraževalne zavode se zadnja leta vpisuje veliko število otrok priseljencev, katerih slovenščina ni materni jezik. Če pogledamo podatke s statističnega urada Slovenije in s spletne strani evropskega statističnega urada Eurostat, lahko vidimo, da se je v zadnjih letih, natančneje med letoma 2006 in 2015, v Slovenijo preselilo 21033 otrok, mlajših od 15 let. Porast števila prihoda priseljencev v zadnjih letih je tudi razlog, da se na OŠ Jožeta Moškriča pri pouku v prvem triletju z učenci priseljenci bolj intenzivno srečujemo prav v zadnjem desetletju. Gre za raznoliko skupino učencev, ki se razlikuje tako po jezikovnih značilnostih, socialno-ekonomskih posebnostih kot po stopnji predznanja. Večina otrok priseljencev se šolskemu delu na naši šoli priključi na začetku šolskega leta, zato so vključeni v razrede, ne da bi razumeli ali znali povedati katero slovensko besedo. Večji del otrok priseljencev na naši šoli ima, ne glede na to, ali se priključijo na začetku šolskega leta, med šolskim letom ali pa imajo že izkušnje z obiskovanjem slovenskih vrtcev, pomanjkljivo znanje slovenskega jezika. »Posledica njihovega pomanjkljivega znanja oziroma neznanja slovenščine so številne težave: predvsem ti otroci težje sledijo pouku in drugemu dogajanju v šoli oziroma se težje vključujejo v širše socialno okolje (Knez 2008: 155–156). Poleg nerazumevanja jezika pa se pri učencih priseljencih kažejo tudi medkulturne razlike, ki so velik izziv za učitelje, saj »je učitelj most med učenci, med kulturo manjšine in kulturo večine« (Resman, 2003, 71).

Na šoli se zavedamo odgovornosti, da moramo vzpostaviti pravično in inkluzivno družbo ter zagotoviti spodbudno učno okolje, ki bo učencem priseljencem omogočilo čim boljši osebni razvoj in učno uspešnost. Prav zato pri načrtovanju dela z učenci priseljenci v prvem triletju sodelujemo vsi, od vodstva, svetovalne službe, razrednika do multiplikatorke, zaposlene na projektu Izzivi medkulturnega sobivanja, ki je eden od projektov naše šole. Delo s temi učenci je izrazito individualno in ga prilagajamo posebnostim posameznika, vendar pa so naše izkušnje, da je učencem priseljencem lažje, če jih svetovalna služba uvrsti v razred nižje, kot pa bi ga obiskovali glede na svojo starost. Na ta način se lahko učenci bolj posvetijo učenju novega jezika, novih terminov in lažje sledijo pouku, saj imajo predznanje iz domačega okolja.

Prvih nekaj tednov po prihodu novega učenca priseljenca je naša glavna skrb spoznavanje in navezovanje stika z vrstniki ter učitelji, saj se zavedamo, da bo učenec lahko uspešen pri pouku le takrat, ko se bo počutil sprejeto in varno. Prve dni se učencem priseljencem razkažejo vsi šolski prostori in se jim razložijo nekatera šolska pravila, ki so pomembna za bivanje v šoli, na primer: »V garderobi se preobujemo v copate«. Razredničarka poskuša učenca priseljenca

združiti s tako imenovanim učencem tutorjem, torej nekom, ki mu je pripravljen pomagati slediti pouku in ga čim bolj vključiti v igro med odmori. Včasih pa je tutorka kar razredničarka sama. Ugotavljamo, da je igra bistvenega pomena pri začetnem navezovanju stikov s sovrstniki, saj se učenci priseljenci, ki so bolj odprti, lažje in hitreje vključijo v šolski vsakdan kot introvertirani učenci, ki potrebujejo več časa in spodbude. Pri vključitvi v šolo tako razredničarka kot multiplikatorica opravlja individualne razgovore z učenci priseljenci. Pri pogovoru poskuša pridobiti informacije o preteklem izobraževanju, o učenčevih močnih področjih, o najljubših predmetih, o predmetih, ki so učencu povzročali težave, o pristožasnih aktivnostih in drugih stvareh, ki pomagajo pri vključitvi. Vse pridobljene informacije multiplikatorica zapiše v individualni načrt aktivnosti, ki ga izpolnjuje za vsakega učenca priseljenca in kamor z razredničarko beležita napredek. Pridobljene informacije pri pogovoru se izkoristijo tudi za to, da se učenca usmeri v šolske in obšolske dejavnosti, ki bistveno pripomorejo pri usvajanju slovenskega jezika.

Ker je znanje slovenskega jezika ključno tako pri pouku kot pri vključevanju v družbo, šola na začetku šolskega leta organizira intenzivni tečaj slovenskega jezika. Izkušnje so pokazale, da dosegajo učenci, ki se začetnega učenja slovenščine učijo v intenzivni in strnjeni obliki, bistveno boljše rezultate kot učenci, ki se učijo jezika le enkrat, dvakrat tedensko. Učenci prvega triletja na naši šoli so združeni v skupino, kjer poteka tečaj vsak dan eno šolsko uro, v obsegu 50 ur. Tečaj izvaja multiplikatorica. Cilj takšnega intenzivnega tečaja slovenščine je učence čim hitreje usposobiti za osnovno oziroma začetno sporazumevanje v slovenskem jeziku. Temu primeren je tudi izbor tem: identiteta in družina, številke, barve, oblike ter lastnosti, šola in pouk, vsakdan, prosti čas, telo in higiena, dom, mesto, naravno okolje ter umetnost in kultura. Na koncu tečaja s testom preverimo napredek učencev. Seveda pa se je potrebno zavedati, da je hitrost in uspešnost usvajanja jezika odvisna od več dejavnikov, tako notranjih kot zunanjih. »Na učenje jezika vplivajo biološko-fizični dejavniki, kot so starost, spol, telesno stanje, mentalne sposobnosti učenca, njegova osebnost, jezikovna nadarjenost, motivacija oziroma pripravljenost za učenje novega jezika, splošno znanje oziroma vedenje o svetu, učno okolje, učni pogoji ter družbeno-ekonomski status, ki mu učenec pripada (Pirih Svetina, 2005).«

Učitelji na naši šoli se zavedamo, da so izobraževanja in usposabljanja nujno potrebna za naš profesionalni razvoj, zato se jih, kolikor se le da, udeležujemo. V sklopu projekta Izzivi medkulturnega sobivanja je bil 15. 5. 2019 organiziran lokalni posvet Delo s priseljenci pri nas in v tujini. Na njem je predavala tudi dr. Mihaela Knez s Centra za slovenščino kot drugi tuji jezik. Med drugim je izpostavila izkušnjo Centra, ki jo je podkrepila z lastno raziskavo, in sicer trdi, da učenci iz slovansko govorečih skupin v prvem letu hitreje napredujejo kot učenci neslovanskih jezikovnih skupin. V drugem letu pa se situacija bistveno obrne, saj se napredek pri slovansko govorečih učencih močno upočasni, pri neslovansko govorečih učencih pa se napredek močno pospeši. Po začetnem hitrejšem napredku se slovansko govoreči učenci pogosto zadovoljijo z znanjem jezika. Z rezultati raziskave se na podlagi večletnih izkušenj v celoti strinjamo.

Učenje jezika je proces, ki se ne zgodi kar čez noč. Ahrenholz (2010) navaja, da je za splošno-sporazumevalno zmožnost potrebnih od pol leta do dveh let učenja jezika, za usvojeno akademsko raven jezika, ki je potrebna za nemoteno sledenje in sodelovanje pri pouku, pa je potrebnih pet do šest let. Da bodo učenci priseljenci uspešni pri pouku, je potrebno pripraviti in upoštevati določene prilagoditve, ki pa seveda niso enotne za vse učence, ampak jih prilagajamo glede na individualne potrebe učencev. Prilagoditve se vedno pripravijo v sodelovanju s svetovalno službo. Na začetku učencem priseljencem vedno omogočimo t. i. varovalni čas, to je čas, ko učencem dovolimo, da so tiho in samo opazujejo dogajanje pri pouku, sodelujejo pa le, če sami želijo. Če razredničarka razume njihov materni jezik, na začetku dovoli sporazumevanje v tem jeziku, vendar hkrati poskuša učenca seznaniti s slovenskimi pojmovanji. V pouk vključuje veliko slikovnega materiala, prinaša razne predmete, didaktične igre in druge prilagojene učne pripomočke, da učenci priseljenci lažje sledijo pouku. Uporablja tudi poenostavljene in splošne jezikovne strukture, navodila poenostavi, dodatno razloži ter jih po potrebi razdeli v več stopenj, da učenci naloge rešujejo po korakih. Včasih si pomaga s pantomimo, kar pri učencih izzove smeh, poveča sproščenost in motivacijo pri pouku ter pripelje do zelenega cilja: razumevanja navodila in posledično pravilno rešene naloge. Učence se po potrebi vključi k dopolnilnemu pouku, kjer razredničarka poleg dodatne razlage snovi in utrjevanja novega besedišča poskuša vnesti čim več pogovora, igre, risanja, glasbe ter dela v paru. Prednost dopolnilnega pouka za učence priseljence ni samo dodatna razlaga snovi, ampak tudi druženje in zbliževanje s sošolci. Isto prednost za učence priseljence imajo tudi podaljšano bivanje, šolske in obšolske aktivnosti, tabori in druge aktivnosti, kjer se učenci na neformalni ravni učijo drugega jezika.

300

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli dopušča prilagoditve za učence priseljence pri preverjanju in ocenjevanju znanja. O teh prilagoditvah vedno odloča učiteljski zbor. Na naši šoli učencem prilagodimo število ocen. Prav tako jim prilagodimo roke za ocenjevanje, praviloma ustno odgovarjajo ali pišejo test kasneje, ko že dobro obvladajo osnovno besedišče v slovenskem jeziku. Prilagodi se jim tudi načine ocenjevanja, razredničarka sama presodi, ali bodo odgovarjali ustno, pisali test ali pa izdelali praktični izdelek. Učenci priseljenci lahko odgovarjajo tudi po delih in so ocenjeni iz manjšega dela snovi, ocenjevanje znanja je vedno napovedano. Razredničarka dovoli, da učenec pri ocenjevanju uporablja določeno oporo, ki mu je v pomoč, na primer slikovno gradivo. Po potrebi podaljša čas pisanja, tudi za ustno spraševanje porabi več časa. V primerih, ko razredničarka razume učenčev materni jezik, mu gre pri ocenjevanju naproti tudi tako, da sme učenec določene besede uporabljati v svojem jeziku, saj v svojem maternem jeziku lažje pojasnjuje in utemeljuje. Ko so učenci priseljenci pri pouku uspešni, se jim dvigne samopodoba, poveča se jim motivacija tako za šolsko delo kot tudi za učenje slovenskega jezika.

Zavedamo se, da je za uspešno napredovanje učencev priseljencev potrebno tudi sodelovanje s starši. Z njimi poskušamo navezati stik na različne načine, razredničarka jih pogosto povabi na pogovorne ure, vendar njene večletne izkušnje kažejo, da so starši teh učencev pogosto

manj pripravljeni sodelovati z učitelji. Razlog staršev učencev priseljencev, zakaj ne pridejo na govorilne ure in roditeljske, je najbrž jezikovne narave, saj starši pogosto ne obvladajo slovenskega jezika. To je tudi razlog, da jim ne morejo pomagati pri domačih nalogah in razlagi snovi. Zato je še toliko bolj pomembno, da se učence priseljence vključi v podaljšano bivanje, kjer učitelji pomagajo pri reševanju domačih nalog in po potrebi še kaj dodatno razložijo.

Po končanem intenzivnem tečaju učiteljica slovenščine – multiplikatorica – vstopa v razred enkrat tedensko. Učencem priseljencem v prvem triletju individualno ali v manjših skupinah nudi podporo pri učenju. Razredničarka in multiplikatorica skupaj narediva načrt dela za posamezne učence, kjer potrebujejo dodatno pomoč ali razlago. Po vsaki uri sledi kratka analiza dela in se izpostavi učenčev napredek ali pa primanjkljaj. Pri individualnem delu učitelj pogosto postane tudi učitelj zaupnik, saj je dinamika dela drugačna kot pri delu s celotnim razredom. O vseh morebitnih težavah učencev se multiplikatorica in razredničarka sproti dogovarjata in načrtujeta aktivnosti za razreševanje določene problematike. Prav zanimivo pa je izmenjati opažanja, kako določen učenec priseljenec deluje individualno in kako v skupini. Pogosto učenci priseljenci pri individualnem delu kar zažarijo.

Da se učenci priseljenci počutijo sprejeti v šolsko skupnost, je pomembno, da šola izvaja tudi aktivnosti, kjer se krepi medkulturnost. Na naši šoli tako vsako leto v mesecu septembru obeležujemo svetovni dan jezikov. Učenci priseljenci se imajo tako možnost predstaviti v svojem maternem jeziku. V letošnjem šolskem letu smo tako izvedli prireditev z naslovom Vsi otroci so naši otroci, na kateri so se lahko učenci predstavili s petjem, plesom, kulinariko idr. Pri pouku poskušamo izvesti tudi kakšno medkulturno delavnico, ob novem letu smo z učenci priseljenci izdelali plakat z novoletno jelko, v katero smo zapisali lepe želje v različnih jezikih. Ure v prvem triletju dobro popestrijo nastopi študentov Pedagoške fakultete v Ljubljani, smer razredni pouk in socialna pedagogika. Lansko šolsko leto je ena od študent pripravila zelo zanimivo in dinamično uro na temo materni in tuji jezik. Učenci priseljenci so tako hitro in ponosno pričeli sodelovati pri uri, povedali so pesmi v maternih jezikih in ostale učence naučili nekaj tujih besed. Na ta način lahko le še poglobimo povezanost razreda in vzpodbudimo zanimanje učencev za druge kulture in običaje.

»Vzgojno-izobraževalni sistem igra eno ključnih vlog v procesu integracije migrantskih otrok, saj je šola prostor, kjer se poleg posredovanja znanja odvija tudi proces socializacije« (Bešter in Medvešek, 2010, str. 205). Ker je poslanstvo šole ne le v izobraževanju, pač pa tudi v vzgajanju, je pomembno, da učence spodbujamo k sprejemanju drugačnosti, strpnosti in medkulturnemu dialogu.

LITERATURA:

Knez, M. (2010). *Otroci priseljenci v slovenskih šolah – njihovi prvi koraki s slovenščino*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.

Knez, M. (2008). *Jezikovna integracija otrok priseljencev v slovenski osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS Slovenije.

Jelen Madruša M. in Majcen I. (2018). *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*. Ljubljana: ISA institut.

Resman M. (2003). *Integracija/inkluzija med zamislijo in uresničevanjem*. Ljubljana: Sodobna pedagogika.

Pirh Svetina N. (2005). *Preživetvena raven v slovenščini*. Krakov: Universitats.



Rošer Repas Marija

Zavod za gluhe in naglušne, Ljubljana

marija.roser.repas@zgnl.si

IZVLEČEK

Selektivni mutizem se večinoma pojavlja v ranem otroštvu. Je redka motnja, ki lahko negativno vpliva na življenje otroka in družinsko dinamiko, zahteva specifične inovativne načine dela, pristope in strategije ter veliko sodelovanja med strokovnjaki, ki se ukvarjajo z otrokom. Izjemnega pomena sta zgodnja detekcija in ustrezna obravnava. Otroci s selektivnim mutizmom lahko govorijo in govor tudi razumejo, vendar so v določenih socialnih situacijah preprosto tiho in ne govorijo. Govorijo le s poznanimi ljudmi in v poznanih okoliščinah. Deklico s selektivnim mutizmom sem sprejela v prvi razred prilagojenega programa z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z govorno-jezikovnimi motnjami. Deklica je bila in je še vedno deležna pomoči različnih strokovnjakov. Preko inovativnih pristopov dela je deklina v treh mesecih skupnega sodelovanja spregovorila z učitelji in sošolci. S pomočjo sproščenega vzdušja, pozitivne naravnosti in veliko mero humorja, je deklina dosegla velik napredek.

Ključne besede: *selektivni mutizem, inovativni pristopi, zgodnja detekcija.*

Uvod

Selektivni mutizem je kompleksna motnja. Zaradi kompleksnosti je motnja pogosto odkrita šele z otrokovim vstopom v šolo, čeprav se večinoma pojavi že med 2. in 5. letom starosti. V tem obdobju jo večinoma zamenjujemo za pretirano sramežljivost. Selektivni mutizem zahteva specifične in inovativne načine dela, pristope in strategije ter veliko sodelovanja med strokovnjaki, ki se ukvarjajo z otrokom, ki ima selektivni mutizem. Motnja nikakor ne sme biti spregledana, potrebna je zgodnja detekcija in ustrezna obravnava. Motnja je premostljiva in ni trajna. Za otroka je potrebno najti le ustrezne in zanj učinkovite pristope. Če selektivni mutizem pri otroku ni odkrit in obravnavan z ustreznimi metodami dovolj zgodaj, lahko pri posamezniku pusti posledice za celo življenje (stopnjevanje anksioznosti, depresija, slaba samopodoba, socialna izolacija, zavračanje šole, zloraba nedovoljenih substanc ...). Vzroki za nastanek motnje niso popolnoma odkriti in potrjeni. Strokovnjaki trdijo, da ima večina otrok s selektivnim mutizmom že podedovane predispozicije za to motnjo. Možni vzroki so tudi doživetje stresnega dogodka v obdobju govornega razvoja, negativen vpliv matere, pretirano zaščitniški starši, različne govorno-jezikovne motnje v družini, anksiozen značaj, preselitev in prilagajanje novemu kulturnemu okolju (Kesič Dimić, 2010).

Opis primera

Deklica, ki jo bom predstavila, je v lanskem šolskem letu obiskovala prvi razred in ima selektivni mutizem. Že preden sem jo spoznala, smo imeli širšo ekipo, v kateri so deklino predstavili

strokovnjaki, ki so jo individualno obravnavali v predšolskem obdobju (logopedinja, klinična psihologinja, specialna pedagoginja, delovna terapevtka in psiholog). Prav tako jo je predstavila vzgojiteljica, ki jo je poučevala v zadnjem letu vrtca.

Deklica je izredno nežna in čuteča. Rada se smeji, pogosto išče bližino odraslega. V skupini ni govorila, v igro z vrstniki je vstopala preko neverbalne komunikacije, vrstniki so si želeli njene družbe. Doma in na individualnih obravnavah je govorila, izražala se je v večbesednih povedih, ki slovnično niso bile pravilne. O sebi je govorila v tretji osebi. V vrtcu z vzgojiteljico ni govorila. Če se je v določeni situaciji počutila preveč izpostavljeno, je stisko izražala z jokom.

Ko je prišla deklica v prvi razred, ni uporabljala verbalne komunikacije. S sošolci je komunicirala neverbalno, uporabljala je naravne kretnje. Sošolci so jo sprejeli in si želeli njene družbe, niso pa vedeli, da deklica tudi govori. Pri pogovoru sem ji zastavljala vprašanja, na katera je lahko odgovarjala s prikimavanjem ali odkimavanjem. V primeru, da je bila preveč izpostavljena, je stisko še vedno izražala z jokom. Ob takšnih neprijetnih situacijah je kazala stanje preplašenosti, bila je tiho, na obrazu je imela prazen izraz, zastrmela se je v prazno, bila je nepremična, kot bi »zamrznila«, pojavile so se težave pri navezovanju očesnega stika. Zelo vesela je bila, če smo se v razredu šalili, takrat se je glasno smejala.

Na individualnih obravnavah je uporabljala verbalno komunikacijo, hkrati pa tudi z istimi osebami v skupini ni spregovorila. Sčasoma je na individualnih obravnavah začela govoriti tudi z vrstniki (sprva z enim, kasneje tudi že s tremi), ko pa je prišla nazaj v razred, z istimi osebami ni zmogla spregovoriti.

304

V razredu sem velik poudarek dajala temu, da je bilo vzdušje umirjeno in sproščeno. Zavedala sem se, da deklica ni molčala zanalašč in da se v šoli sprva ni počutila najbolj udobno. Pri različnih dejavnostih ji nisem nikoli dajala občutka, da čakam na njen verbalni odgovor, takšno ravnanje so zaznali tudi sošolci in niso silili vanjo. Velikokrat so povedali, da ona ne govori in ji strpno pomagali, kjer je potrebovala pomoč. Tudi kadar je v stik z nami prišla nova oseba, so sošolci tej osebi razložili, da se deklica ne bo pogovarjala. Pri delu z njo sem bila zelo potrpežljiva in ji dajala občutek, da ji popolnoma zaupam. V vsakodnevne aktivnosti sem dodajala tudi veliko situacijskega humorja, da se je deklica čim bolj sprostila, zabavala in dobro počutila. Deklico sem posedla zraven sošolke, na katero je bila zelo navezana. Dovolila sem ji, da v šolo prinaša igrače, s katerimi se je počutila bolj varno. Deklico sem vedno vključevala v skupinske aktivnosti, četudi je bil potreben govor. Deklica je zelo rada risala, zato sem v učni proces večkrat dodajala aktivnosti, pri katerih so učenci risali. Redno sem sodelovala z njenimi starši, od katerih sem tudi dobila povratno informacijo, kako se deklica počuti v šoli, kaj ji je všeč ter na kaj je potrebno še bolj paziti. Mamica mi je zaupala, da je deklica imela v zgodnjem otroštvu negativno izkušnjo z zdravstvenim delavcem in je posledično nehala govoriti izven doma.

V vsej tej zgodbi so bile izrednega pomena tudi individualne terapevtke. V razred je redno prihajala klinična psihologinja s terapevtskim kužkom. Pripravljala je različne aktivnosti, v katerih je deklica zelo uživala, se počasi sproščala in pridobivala na samopodobi. Klinična

psihologinja je imela obravnave s celotno družino in individualno obravnavo z deklico. Večkrat je na obravnavo vzela še kakšnega otroka iz razreda. Prav tako je bila deklica deležna logopedске obravnave izven razreda. Na teh obravnavah je deklica počasi začela uporabljati verbalno komunikacijo tudi z manjšo skupino otrok (2 do 3 otroci). V drugem mesecu obiskovanja pouka sem učencem dala nalogo, da se na pamet naučijo kratko pesem o jeseni. Z logopedinjo sva se dogovorili, da se omenjeno pesem deklica nauči pri njej. Dekličina mama je dovolila, da deklamacijo pesmi logopedinja posname in mi jo pokaže. Seveda se je s tem strinjala tudi deklica. Posnetek sta deklica in logopedinja najprej pokazali meni, nato pa je deklica dovolila, da posnetek vidi tudi njena sošolka in še trije dečki v razredu, do katerih je imela prav poseben odnos. Sošolci so bili ob gledanju posnetka izredno navdušeni in vzhičeni. Presenečeni so bili nad tem, kar so videli in navdušeno razlagali, da deklica govori. Tudi ona je bila vesela, da je lahko svojim prijateljem pokazala deklamacijo in predvsem to, da zna govoriti. Deklica se je sčasoma sprostila in se v okolju počutila varno in sprejeto. Po slabih treh mesecih skupnega sobivanja, sem pri uri spoznavanja okolja ustno ocenjevala snov. Vsakega učenca sem posebej poklicala v kotiček izven razreda, kjer je odgovarjal na vprašanja. Kot zadnja je bila na vrsti deklica s selektivnim mutizmom. Poklicala sem jo in jo vprašala, če greva v zebrino sobo – to je prijetna soba, ki jo imamo za umirjanje, obložena je z blazinami, v njej sta vodna postelja in vodni stolp. Deklica se je s tem strinjala. Ko sva prišli v sobo, sem se najprej malo pošalila, nato pa sem kar začela z ustnim ocenjevanjem znanja, torej z vprašanji. Vprašala sem jo po njenih podatkih in takrat mi je povedala svoje ime, priimek in kje je doma. Deklica je kar žarela, izkazovala je zadovoljstvo in veselje. Tudi sama sem bila zelo presenečena in obenem srečna, da je stekla verbalna komunikacija. Vzela sem si čas, da sva se pogovarjali o tem, katere živali ima doma, s čim se rada igra, kaj rada počne. Nato sem jo vprašala, če bi v sobo še koga povabili. Želela si je povabiti sošolko, s katero sta se v razredu veliko igrali skupaj. Šli sva do razreda in poklicali sošolko. Ko smo se vse tri vrnile nazaj v sobo, je deklica takoj začela govoriti. Veselje je bilo nepopisno. Zopet smo si vzele čas in se pogovarjale o igračah, živalih, igrah ... Nato pa sem jo zopet vprašala, če bi še koga povabile v sobo. Takoj je izrazila željo, da povabimo še živahnega sošolca, ki ga ima res rada. Skupaj smo odšle do razreda in v sobo povabile še omenjenega sošolca. Tudi potem je pogovor stekel brez ovir. Tako je deklica počasi vabila v sobo enega sošolca/sošolko za drugim, na koncu je bil v zebrini sobi cel razred, veselja ni manjkalo. Otroci so bili strašansko navdušeni nad dejstvom, da deklica, ki z njimi ni spregovorila slabe tri mesece, dejansko govori. Po sproščenem druženju, ki smo si ga privoščili v zebrini sobi, smo se odpravili nazaj v razred. Sama sem imela v grlu manjši cmok, ki je bil posledica premišljevanja o tem ali ji bo verbalna komunikacija stekla tudi v razredu in v drugih šolskih prostorih. Na srečo je po poti do razreda govorila na hodniku, kasneje v razredu, nato v jedilnici. Od tega dneva naprej je deklica govorila s sošolci, vrstniki in učitelji. Na začetku je bil govor bolj enostaven. Predvsem ob ponedeljkih je sprva težko spregovorila, v jutranjem krogu smo se navadno pogovarjali, kako so otroci preživeli vikend. Če sem videla, da ni sproščena in enostavno ne spravi besede iz sebe, sem jo vedno vprašala nekaj takšnega, da je lahko prikimala ali odkimala. Sčasoma tudi ponedeljki niso bili več problem.

Deklica trenutno obiskuje drugi razred. Je prijetna, še vedno rada riše. Ob prihodu, v začetku septembra, je bila nekoliko zadržana, vendar se je dokaj hitro sprostila. Dosegla je velik napredek, trenutno tudi sama pride do učiteljev in vstopa v verbalno komunikacijo oz. jo začne samoiniciativno.

Deklica je s pomočjo individualnih terapevtov in z mojo pomočjo premagala tišino tako, da lahko govori pred celotnim razredom in z ljudmi, ki vstopajo v učni proces. Vloženega je bilo veliko truda vseh vključenih oseb, vendar se je ves trud poplačal, ko smo zaslišali njen glas in ko gledamo kako z veseljem prihaja vsako jutro med nas in uživa v naši družbi ter napreduje na učnem in socialnem področju. Ključnega pomena pri otroku s tovrstno težavo je, da izhajamo iz otroka kot posameznika, iz njegovih interesov, značilnosti in želja. Izrednega pomena je tudi zavedanje, da motnja ne sme ostati neobravnavana ali da je pojavnost prehodna in bo minila sama po sebi. Omenjeni težavi je potrebno nameniti veliko pozornosti in ustrezne pristope pomoči. V proces morajo biti vključeni vsi, ki so z otrokom kakorkoli povezani – starši, zunanji sodelavci in šola.

Sklep

Vsi, ki smo na kakršenkoli način vključeni v interakcijo z osebo, ki ima selektivni mutizem, se moramo dobro zavedati, da so pri odpravljanju težav ključnega pomena potrpežljivost, postopnost in vztrajnost. S skupnim prizadevanjem lahko dosegamo premike v smeri omiljenja ali celo izginjanja mutizma.

LITERATURA:

Kesič Dimic, K. (2010). *Vsi učenci so lahko uspešni*: Založba Rokus Klett



Šebjanič Oražem Maja

Osnovna šola Puconci, Puconci

maja.sebjanic@gmail.com

IZVLEČEK

Učenci s posebnimi potrebami so skupina učencev, ki zajema različne skupine otrok, med drugim tudi učence z govorno-jezikovnimi motnjami, ki se jim posvečam v prispevku. Zaradi njihovih specifičnih težav na področju govora in jezika, imajo težave ne le pri govornem sporočanju, ampak tudi pri usvajanju šolskih znanj in veščin, med drugim pri usvajanju branja. Učencem, ki so usmerjeni je potrebno prilagoditi pouk, tako da lahko dosegajo zastavljene cilje individualiziranega programa in tudi standarde znanj iz učnih načrtov. V prispevku prikazujem primer formativnega spremljanja urjenja bralne tehnike oz. razvoja zmožnosti branja pri učencih s posebnimi potrebami v 2. razredu osnovne šole. Prikazujem načrtovanje spremljanja razvoja branja, ki smo ga izdelali za potrebe prakse, in strategije dela za doseganje zastavljenih ciljev. Ob tem smo kriterije uspešnosti oblikovali skupaj z učencem, tako da je lahko učenec tudi sam spremljal svoj napredek in bil zanj ustrezno motiviran, kar je ključno za uspešnost sprotnega spremljanja napredka na področju zmožnosti branja. Avtomatizirana tehnika branja z malimi tiskanimi črkami je namreč minimalni standard pri predmetu slovenščina v 2. razredu in predstavlja osnovo za delo tako v višjih razredih kot tudi pri vseh drugih predmetih.

307

Ključne besede: *učenci s posebnimi potrebami, bralna tehnika, formativno spremljanje.*

Uvod

»Otroci s posebnimi potrebami je krovni termin, ki vključuje 20–25 % populacije vseh učencev. Pri otrocih s posebnimi potrebami moramo vedno upoštevati, da se njihove posebne potrebe razprostirajo na kontinuumu od lažjih do zelo izrazitih« (Kavkler in Magajna, 2008, str. 23).

Skupina učencev s posebnimi potrebami (v nadaljevanju UPP) je obsežna in po *Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2011, 2. člen; v nadaljevanju ZUOPP-1, 2011) zajema otroke z motnjami v duševnem razvoju, slepe in slabovidne otroke oziroma otroke z okvaro vidne funkcije, gluhe in naglušne otroke, otroke z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirane otroke, dolgotrajno bolne otroke, otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroke z avtističnimi motnjami ter otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali druge ustrezne programe.

Učenci z govorno-jezikovnimi motnjami

Učenci z govorno-jezikovnimi motnjami imajo zmanjšano zmožnost usvajanja, razumevanja, izražanja in/ali smiselne uporabe govora, jezika in komunikacije. Odstopanja na teh področjih pomembno vplivajo na njihovo vsakodnevno sporazumevanje in učenje. Posledice teh motenj

se odražajo v njihovi sposobnosti interakcije z okoljem, učenju prek jezika in vedenju, v šolskem obdobju pa tudi pri usvajanju in izkazovanju šolskih znanj in veščin, medosebnih odnosih, vedenju in čustvovanju. »Pri otrocih z govorno-jezikovnimi motnjami praviloma obstajajo neskladja med besednimi in nebesednimi sposobnostmi, pri čemer so nebesedne sposobnosti običajno boljše od besednih.« (Skamlič idr. 2015, str. 15)

Govorno-jezikovne motnje opredeljujemo od lažjih, zmernih, težjih do težkih. V nadaljevanju se bomo osredotočili na učence z lažjo govorno-jezikovno motnjo, ki so z odločbo o usmeritvi vključeni v program devetletne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Govorno-jezikovna komunikacija teh učencev odstopa od povprečja kronološko enako starih otrok vsaj na enem od teh področij: pragmatika, semantika, sintaksa, fonologija, artikulacija in fluentnost govora. »Razumljivost otrokovega govora je lahko zmanjšana zaradi nadomeščanja, popačenja in izpuščanja več glasov, neustreznega ritma, tempa in hitrosti govora« (prav tam, str. 16). V šolskem obdobju ti učenci potrebujejo podporo in prilagoditve pri učenju zahtevnejših jezikovnih vsebin, pri usvajanju učnih vsebin in izkazovanju znanja (prav tam).

Delo z učenci s posebnimi potrebami

Učencem, ki so usmerjeni, se »lahko prilagodi organizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje, časovna razporeditev pouka ter zagotovi tudi dodatna strokovna pomoč« (ZUOPP-1, 2011, 7. člen). Dodatna strokovna pomoč (v nadaljevanju DSP) se lahko izvaja kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj,² svetovalna storitev ali učna pomoč.

UPP potrebujejo prilagojene metode in pristope poučevanja, ki jim omogočajo optimalen napredek in rezultate. »Kombiniramo lahko direktno poučevanje (jasno določeni cilji, pravila, specifični koraki, ki se natančno razložijo, demonstracija korakov in povezav med pojmi) ter strateško poučevanje (učenje strategij reševanja naloge in uporabe znanj pri reševanju problemov). Obe metodi terjata modeliranje, demonstracije, povratne informacije, vodeno in samostojno izvajanje vaj ter transfer znanja in naučenih strategij« (*Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo*, 2003, str. 11; v nadaljevanju *Navodila ...*, 2003). UPP torej prilagajamo program oziroma vsebino, organizacijo programa in vsebin s pomočjo drugačnih didaktičnih in metodičnih pristopov, tehnik, pripomočkov in podobno, hitrost napredovanja, cilje in organizacijo vzgojno-izobraževalnega okolja (Galeša, 1995).

² Po Pravilniku o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (2011, 5. člen) so lahko učitelji za DSP defektologi, pedagogi, psihologi, specialni in rehabilitacijski pedagogi ali inkluzivni pedagogi.

Področja dela pri urah dodatne strokovne pomoči

Učenci z govorno-jezikovnimi motnjami imajo zaradi specifičnih težav posledično tudi težave z branjem ter težave pri pisanju, zato bomo v nadaljevanju navedli področja dela pri urah dodatne strokovne pomoči in hkrati prilagoditve učnega procesa tej skupini učencev. Osredotočili se bomo na ključne vidike, pomembne za napredek učencev na področju branja.

Za učence z govorno-jezikovno motnjo je pri učenju izjemnega pomena, da vključujemo vse čutne kanale (vidni, tipni, olfaktorni, kinestetski, slušni) in vključujemo različne didaktične pripomočke in informacijsko tehnologijo (npr. računalnik, tablični računalnik ...). Pridobivanje nove snovi naj bi bilo podkrepljeno tudi z uporabo konkretnega materiala, modelov, pisnega gradiva (npr. miselnih vzorcev, povzetkov). Izhajati je potrebno iz učenčevih izkušenj. »Pri učenju obsežnejšega gradiva je potrebno celotno vsebino členiti na manjše smiselne vsebinske enote.« (Navodila ..., 2003)

Formativno spremljanje razvoja zmožnosti branja

Minimalni standard pri slovenščini v 2. razredu je avtomatizirana tehnika branja s tiskanimi črkami. Na podlagi strokovnega mnenja, učenčevih primanjkljajev, motenj oz. ovir pripravimo operativne cilje individualiziranega programa, ki sledijo ciljem učnega načrta. V nadaljevanju se bomo osredotočili na področje sprejemanja sporočil, tj. branja, saj na področju govora dela z učencem z govorno-jezikovno motnjo zlasti logoped, učitelj DSP pa daje večji poudarek drugim področjem, ki sledijo tudi ciljem predmetov.

309

Za učenca v 2. razredu je cilj, da pravilno prebere daljše, težje besede v besedilu ter da pravilno prebere poved/besedilo (tudi s težjimi besedami). Ob tem se poslužujemo strategije barvnega poudarjanja kritičnih črk, ločil itd. (npr. *b* označimo z rdečo barvo, *d* označimo z zeleno, končno ločilo z modro ...). Glede barv se dogovorimo z vsakim učencem posebej, upoštevamo pa jih vsi, ki delamo z učencem. Delo na tem področju poteka na različne načine, preko različnih strategij, in sicer preko uporabe bralnih listkov, prilagajanja velikosti črk, razmika med vrsticami, uporabe slikopisov, interaktivnih iger in vaj, uporabe bralnih ravnilc in podobno.

Pri spremljanju napredka na področju urjenja bralne tehnike je velik poudarek na aktivni vključenosti učenca v učni proces in samovrednotenju lastnega napredka. Učenec je vključen tako v načrtovanje ciljev, ki jih želi v okviru področja dela pri DSP doseči (ti pa so usklajeni tudi s cilji učnega načrta predmeta, ki zajema ta področja), kot tudi v oblikovanje kriterijev uspešnosti, na podlagi katerih lahko sam spremlja doseganje/nedoseganje zastavljenih ciljev. Pri tem je pomembno, da so cilji in kriteriji učencu razumljivi, torej jih ubesedi on sam.

V pomoč pri spremljanju napredka je priprava in izdelava načrta spremljanja, ki vključuje merila za vrednotenje napredka. Ob tem je potrebno poudariti, da pri spremljanju razvoja zmožnosti branja spremljamo učenčevo pravilnost branja posameznih besed v danem besedilu. Kot napačno prebrana beseda se šteje beseda, ki jo učenec nepravilno prebere in sam ne zazna napake ter je posledično ne popravi. Z učencem skupaj pred začetkom spremljanja oblikujemo lestvico vrednotenja in določimo povratno informacijo (»napotek za

naprej«). Kot motivacijsko sredstvo smo v primeru, ki ga bomo prikazali v nadaljevanju, uporabljali pečate z različnimi živalmi in rastlinami. Na ta način je učencem spremljanje tudi bolj pregledno.

Primer formativnega spremljanja razvijanja zmožnosti branja je prikazan v Tabeli 1.

Tabela 1: *Spremljanje branja*

Datum	Št. napak	Kako obvladam branje? (pečat)	Napotek

K tabeli spremljanja napredka pri branju so bila dodana tudi merila za vrednotenje napredka, ki so prikazana v Tabeli 2.

Tabela 2: *Merila za vrednotenje napredka (Kako obvladam branje?)*

LEGENDA			
Št. napak	Pečat	Znak	Napotek
0–5	3		Super ti gre, kar tako naprej!
6–12	2		Malo še vadi in uspelo ti bo.
13 in več	1		Moraš še veliko vaditi.

Za uspešnost načrtovanih dejavnosti po načelih formativnega spremljanja in doseganje zastavljenih ciljev je ključno, da na začetku skupaj z učencem oblikujemo načrt spremljanja, ki zajema cilje/namene učenja in kriterije uspešnosti, s pomočjo katerih lahko učenec sam aktivno spremlja svoj napredek in na podlagi učiteljevih povratnih informacij svoje učenje regulira in tako napreduje v želeni smeri, torej k doseganju zastavljenih ciljev. Takšen pristop učencu omogoča večjo angažiranost v lastnem procesu učenja in sproten vpogled v svoje dosežke, ne nazadnje pa tudi večjo motiviranost za učenje in doseganje zastavljenih ciljev.

Glede na izkušnje je za uspešnost predstavljenega načina spremljanja napredka učenca pomembno tudi timsko sodelovanje izvajalca dodatne strokovne pomoči in učenčevega učitelja, saj lahko le na ta način dosežemo dolgoročno znanje učenca.

K uspehu sprotnega spremljanja pomembno prispevajo redno spremljanje dela in napredka učenca, sprotne podajanje povratnih informacij na podlagi zastavljenih ciljev in kriterijev

uspešnosti ter sprotno beleženje napredka, zlasti priročno se je izkazalo oblikovanje osebnih map učencev (portfolijev, lahko tudi v obliki dodatnega zvezka), v katerih se zbirajo izdelki učenca.

LITERATURA:

Galeša, M. (1995). *Specialna metodika individualizacije*. Radovljica: Didakta.

Holcar Brunauer, A., et al. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju. Priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo (2003). Pridobljeno 2. 6. 2019 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/Navodila_9-letna_OS.pdf.

Skamlič, N., Dular Kolar, U., Korošec, B., Ocepek, N., in Kovač, B. (2015). Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami. V Vovk-Ornik, N. (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 7. 6. 2019 s: <http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>.

Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 2. 6. 2019 s: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). Uradni list RS, št. 58/2011. Pridobljeno 7. 6. 2019 s: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714>



Špolad Simona

Osnovna šola Stražišče, Kranj

sjereb9@gmail.com

IZVLEČEK

Prispevek predstavlja delo z učencem s posebnimi potrebami med 11. in 14. letom v 2. in 3. triletju osnovne šole. Avtorica je najprej opisala učenca in prikazala metode dela z njim pri različnih predmetih. Pregledala je njegovo odločbo in opisala prilagoditve pri njegovem delu, in sicer v časovnem zaporedju (kakor se je odločba izvajala in spreminjala). Posvetila se je tudi opisu učenca in njegovemu delovanju v skupini, v razredni skupnosti in v generaciji učencev, kar je zaradi takratnega izvajanja nivojskega pouka pri slovenščini, matematiki in angleščini nujno. Poudarila je nujnost spremljanja otroka s strani razredničarke in šolske svetovalne službe ter pokazala, da je bila slabost pri delu z učenčev generacijo ta, da so se razredničarke in učiteljice menjavale vsako leto. Tudi pri izvajanju pomoči s strani specialnih pedagogov je avtorica prispevka pokazala, da je slabo, kadar specialne pedagoginje prihajajo z druge šole in so vsako leto druge. Na učenca so dobro vplivale izvenšolske dejavnosti, saj je lahko tako poglobljajal svoje zanimanje za gledališče s sodelovanjem v impro krožku naše osnovne šole. Eno leto je obiskoval izbirni predmet gledališki klub. Javno nastopanje vpliva na samozavest in izboljšano samopodobo učencev. Tako postajajo prepoznavni v svoji generaciji in na šoli ter pokažejo nadarjenost, ki je sicer pri rednih predmetih ne morejo izživeti v celoti.

Ključne besede: učenec s posebnimi potrebami, Aspergerjev sindrom, napotki za delo z UPP.

Razredna skupnost 7. b in učenec

Učenec je prišel v 6. razred v šolskem letu 2005/06. Slovenščino ga je poučevala sodelavka, ki je kasneje zaradi zdravstvenih težav razredništvo prepustila drugemu učitelju. Razredništvo sem tako dobila jaz, avtorica prispevka. Prav zato sem 26 učencev 7. b razreda, poučevala tudi slovenščino. To je bilo leto, ko sem prvič in zadnjič v karieri poučevala slovenščino v šestih razredih (25 pedagoških ur) in imela še dve uri izbirnega predmeta gledališki klub (2 uri tedensko), izvajala pa sem tudi dodatno strokovno pomoč (1 ura) in popoldan vodila dva krožka.

Prve ure v oddelčni skupnosti so bile turbulentne. V razredu so bili ob učencu še štirje otroci s posebnimi potrebami – deklica, ki je bila nastanjena v stanovanjski skupini, gibalno ovirana deklica in učenec, ki bi moral imeti odločbo zaradi hude slabovidnosti, a je s starši zavračal vse oblike pomoči. V veliko pomoč pri delu v razredu je bila tudi spremljevalka gibalno ovirane učenke, ki se je z omenjenim učencem dobro razumela. Prav tako smo malo po začetku šolskega leta v razred dobili učenca iz Makedonije, ki je potreboval veliko pozornosti in prilagajanja šolskega dela zaradi neznanja slovenščine. Ena od učenek je bila nastanjena v rejniški družini.

V razredu je bilo 26 učencev in v njem so prevladovali fantje. Nekateri od njih so na prehodu v puberteto sošolcem zagrenili marsikatero uro. Poudarjam, da smo veliko delali na sprejemanju drugačnosti, tudi z igranjem na razrednih urah, z lutkovnim gledališčem in s sodelovanjem v Unesco krožku. Smo Unesco šola, ki deluje po Delorsovih štirih stebrih, najpomembnejši med njimi pa je: učiti se živeti skupaj. Izobraževanja v okviru Unesco šole so tudi pomagala razrešiti marsikatero težavo pri delu z otroki s posebnimi potrebami.

Predstavitev učenca

Učenec je imel odločbo o prilagojenem izvajanju pouka in pomoč psihologinje (socialnega pedagoga na šoli nimamo), nato smo učitelji dobili občutek, da so pri njem izražene motnje avtističnega spektra. Sledila je sprememba odločbe, na koncu osnovne šole pa je učenec dobil odločbo, saj je bil prepoznan kot oseba z Aspergerjevim sindromom. Učitelji smo menili, da bo učenec za srednjo šolo potreboval „močnejšo“ odločbo. Njegova mati je mislila podobno. V osmem razredu je dobil uro strokovne pomoči pri športni vzgoji, kajti šport mu ni bil blizu in s težavo je usvajal standarde pri tem predmetu. Tudi športni dnevi so bili zanj velika muka – na pohodih je iskal družbo učiteljic spremljevalk in hodil na koncu skupine, vmes pa tudi navezoval stike (predvsem z odraslimi).

Posebnost, ki se je pojavljala pri učencu je bila ta, da se je rad lepo oblekel in imel izbran okus za glasbo. Odklanjal je šport in jedel samo posebno vrsto hrane (juha, bele žemlje in čips). Učenec je imel v 7. razredu pomoč psihologinje eno uro tedensko. Redno sem bila v stikih z njegovo materjo. Na popoldanske govorilne ure k vsem učiteljem je prihajala težje, ker je delala dvoizmensko, torej tudi popoldan.

V osmem razredu pouk poteka v manjših skupinah. Takrat je potekal še v nivojskih skupinah. Učenci so se v te skupine razdelili pri matematiki, slovenščini in angleščini. Menjava učiteljic/učiteljev pri nivojskih skupinah (smo velika šola z okoli 900 učenci) je bila zanj velik šok. Kar nekaj časa je potreboval, da se je privadil na novosti.

Poleg tega je učenec v štirih letih zamenjal štiri razredničarke. Prva menjava se je zgodila na prehodu v 7. razred (opisano pri 1. točki), do druge menjave je prišlo na prehodu v 8. razred, ko učiteljice nivojskih predmetov niso bile več razredničarke (ker ne bi poučevale večine svojih učencev), nato pa še menjava v 9. razredu (odločitev ravnatelja zaradi organizacijskih razlogov). Prevzeti razredništvo generaciji ne v 6. razredu, ampak kasneje, je odgovorno in naporno že za odraslo osebo, kako so se ob menjavah počutili šele učenci in učenci s posebnimi potrebami, pa si lahko predstavljamo ... Starši učencev so nekaj pripomb izražali na prvih roditeljskih sestankih, ampak konkretnih pobud ni bilo.

Učenec je iskal svoje zaveznike in jih dobil v sošolki in šolski psihologinji, ki ga je vodila skozi težavna leta. Pri odločbi smo se najprej ukvarjali s tem, ali naj mu dovolimo delo z računalnikom tudi med šolsko uro. Na koncu smo se domenili, da ne in da mu lahko po potrebi fotokopiramo zapiske sošolcev, če bi to potreboval.

Učenec je v osmem razredu začel obiskovati šolski impro krožek, saj se je sicer navduševal nad gledališčem. Že od desetega leta je z mamo obiskoval predstave v Prešernovem gledališču Kranj in imel abonma. Za predstave se je vedno lepo oblekel – suknjič in hlače, kravata ... Nemalokrat sem ga srečala na predstavi. Vedno mu je bila predstava zelo všeč, četudi je bila težka. O tem, da je bil v gledališču, je rad povedal tudi v razredu učiteljem in sošolcem. Na krožek je hodil občasno; mogoče je bil še premlad, da bi polno zablestel (kot je kasneje v gledališki in impro skupini na gimnaziji. Več o tem v prispevku Tatjane Žagar).

Delo z učencem

V 7. razredu je z učencem delala šolska psihologinja. Svetovala mu je pri šolskem delu, pregledala sta zapiske, včasih sta se tudi učila, če je imel napovedano pisno ali ustno ocenjevanje znanja. Izdelala mu je rokovnik, kamor je vpisoval svoje obveznosti, da smo jih lahko videli tudi učitelji, ki smo ga poučevali pri pouku. Psihologinja je na urah individualne pomoči uporabljala metodo razgovora, razvijala sta načine, kako premagovati tremo, strategije, kako se učiti, izboljševala sta grobo in fino motoriko. Cilj pomoči je bil navajanje na redno delo in pridobitev večje samostojnosti učenca. Prilagoditve iz 7. razreda so v Prilogi 1.

Informacije naše psihologinje so mi bile v pomoč, da sem učenca bolje spoznala in videla, kako deluje v skupini in kako individualno. Pri pouku sem videla, da sedi skupaj z učencem, ki je močno slaboviden, a ni hotel odločbe oziroma pomoči. Njuno druženje se je kasneje nadaljevalo tudi v srednji šoli, imelo pa je boljše in slabše čase.

Na sestankih strokovne skupine je vedno sodelovala tudi učenčeva mati. Predstavila je svoj pogled na šolsko delo z učencem. Povedala je kakšno je njegovo stanje in kako to vpliva na organizacijo dela in življenja v družini.

V 7. razredu je bil učenec učno uspešen, mati je bila z načinom dela zadovoljna. V razredni skupnosti smo imeli boljše in slabše trenutke. Posebej zanimivo je bilo, ko smo ob koncu šolskega leta organizirali lutkovno predstavo. Lutke smo izdelali na razrednih urah in pri slovenščini po obravnavi domačega branja, besedilo za mini predstave pa smo združili s spoznavanjem frazemov.



Slika 1: Razredno gledališče v 7. razredu (lastni vir)

V 8. in 9. razredu je učenca slovenščino poučevala druga učiteljica in vodila druga razredničarka. Sama sem ga spremljala ob vključitvi v impro krožek. V 8. razredu se je zelo navezal na učiteljico slovenščine, ki ga je vključila v dva krožka. Z njo se je potem srečal tudi v 1. letniku gimnazije ter v impro skupini in gledališki skupini na gimnaziji.

Zaključek: Doseženi cilji pri delu z otrokom s posebnimi potrebami

Učenec je po devetih letih osnovne šole izbral šolanje na gimnaziji. Napravil je napredek na osebnem nivoju in bil odločen, da bo srednjo šolo uspešno končal (kljub nekoliko nižjemu učnemu uspehu v 9. razredu). Napredoval je v komunikaciji z ljudmi, predvsem z odraslimi. Med vrstniki je imel dobre stike s sošolko in hkrati sosedo, ki je poskrbela zanj, ko mu je bilo najhuje. Ko je bil srednješolec, sva se kdaj srečala in prijetno poklepetala. Prav tako sem ga spremljala na predstavah impro skupine in gledališke skupine na njegovi gimnaziji.

LITERATURA:

Zakon o učencih s posebnimi potrebami. Pridobljeno 3. 6. 2019 s: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>

Odločbe otrok s posebnimi potrebami, zapisniki in prilagoditve za učenca. Arhiv OŠ Stražišče Kranj in osebni arhiv avtorice prispevka.

Žagar, T. (2019). Delo z učencem s posebnimi potrebami – 3. del (prispevek za 1. mednarodno konferenco o primerih dobre prakse za obogatitev dela vsem generacijam (razrednih) učiteljev na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

315

PRILOGE

Priloga 1: Prilagoditve za delo z učencem v 7. razredu

Učenec Ban (7. b):

- sedi blizu učitelja, tako da ta lažje spremlja učenčevo delo, zapisovanje snovi;
- učencu po potrebi omogočimo podaljšan čas reševanja pisnih nalog;
- uporabljamo večji tisk, večji razmik med vrsticami;
- v navodilih podčrtavamo bistvo, uporabljamo odebeljeni tisk;
- omogočimo mu, da pri vizualnem pregledovanju in hitri identifikaciji uporablja še druga pomagala: barvno označevanje, podčrtavanje ...;
- pri športni vzgoji znižamo zahteve, ocenjujemo njegov napredek, sodelovanje, pripravljenost za delo.

Vključitev mladega oz. novega učitelja v sistem šole



Urh Andreja

Osnovna šola Mengeš, Mengeš; Zavod RS za zaposlovanje, Ljubljana

andreja.urh@gmail.com

IZVLEČEK

V prispevku bom predstavila kaj sem, kot mlada učiteljica, na šoli, v kateri sem se zaposlila, pogrešala. Kako mi je v prvi polovici leta (od februarja naprej), ko so bili nekateri razredi bolj spoštljivi in sem imela manj ur (skrajšan delovnik, 19 ur) uspela delati kot učiteljica s srcem. V novem šolskem letu pa sem dobila polni delovnik ter dodatni in dopolnilni pouk matematike, 1 ura ISP, 2 uri DSP fizika, 1x jutranje varstvo, 1x podaljšano bivanje, razredništvo in odgovornost za tekmovanje iz fizike. Kako je bilo težko, ko ni bilo časa za pogovor med sodelavci in pritiski z vseh strani. Koliko dodatnega dela prinesejo učenci, ki imajo odločbe. Vsi ti stresni so me pripeljali do bolniške in kasneje do odpovedi. Predstavila bom tudi prijetno izkušnjo pripravištva na OŠ Alojzija Šuštarja ter prostovoljna dela času srednje šole in študija, vse do danes.

Po pripravištvu, opravljenem strokovnem izpitu ter pol leta delu v podaljšanem bivanju sem se zaposlila kot profesorica matematike in fizike na večji obmestni osnovni šoli. Še pred začetkom dela sem od ravnatelja in sodelavke pridobila podporo pri vsem, kar moram delati ter nadoknaditi, saj sem nadomeščala bolniški dopust učitelja. Pogrešala pa sem to, da mi vodstvo ni sporočilo posebnosti pri učencih z odločbami. Samo delo in odnosi med sodelavci so bili super. Vedno so mi z veseljem odgovorili na vsa vprašanja, mi pomagali pri kakšni nejasnosti. Težko pa mi je bilo delati s starši, saj smo v času študija pridobili res malo znanja na tem področju. Vemo, da so danes starši precej »zahtevni« ter veliko pričakujejo od učitelja. Ne razumejo, da ne učiš le njihovega otroka ter, da je poleg dela v razredu še ogromno dodatnega dela s pripravami ter ostalo birokracijo. Veliko vloženega truda, dela in energije je tudi pri učencih z odločbami. Vsak ima neke drugačne prilagoditve ter dodatne ure za predmet. Na vse to se je potrebno pripraviti, če želiš izvesti uro ali sestanek kvalitetno. Menim, da če bi bilo manj učencev z odločbami v enem razredu ali zmanjšano število učencev v posameznem razredu, bi bila stvar veliko lažja. Na tem mestu bi tudi poudarila, da bi učitelji veliko lažje delali, če bi nam starši zaupali in se pred zahtevno situacijo pozanimali o dogodkih, ne pa, da velikokrat pridejo le na t. i. pogovorne ure in iščejo pravico. Kje pa jo imamo učitelji? Še posebej mladi učitelji, ki še pridobivamo izkušnje, se spoznavamo z vsemi tehnologijami, zapisniki ter drugim delom. Menim, da tudi kdo »nestrokovno« obravnava nas, mlade učitelje, nad katerimi izvajajo določene pritiske. Iz izkušenj sem ugotovila, kakšen vpliv na otroka imajo sošolci ali družba katero ima v razredu. Zelo hitro se zgodi, da ga potegne v napačno smer. Se kdaj vprašamo, da je velika razlika med posameznikom in skupino. Kako lahko razred nekoga vpliva zelo pozitivno, na drugi strani pa se srečujemo z učenci, ki lahko cel razred potegnejo na slaba pota. Tu se velikokrat vprašam, kako naj jaz kot učiteljica, ki mora v 45

minutah predelati določeno snov, v polnem razredu (28 učencev) vsakemu učencu namenim nekaj časa? Vsi vemo, da bi današnji otroci to še kako potrebovali. Tu bi rada še poudarila delo strokovnih služb na šoli. Jaz sem v svojem enoletnem delu velikokrat trkala v prazno. Vem, da nas je veliko zaposlenih, še veliko več je učencev z odločbami ter vsakodnevne stiske učencev. Toda, kdaj naj strokovni delavci komunicirajo z nami učitelji in nam povedo, kako delati s takimi učenci ter se z nami pogovorijo o napredku učenca? Pogosto se mi je zgodilo, da je bil kratek vmesni odmor namenjen le parim besedam s strokovnimi delavcem o tekoči snovi. Kje pa naj bo čas še za počutje učenca, delanje nalog ali sodelovanje med nami? Ja res je težko, še posebej, če imaš vse ure, brez odmorov. Še posebej je težko, ko prideš v novo okolje, kjer spoznaš šolo, njihov sistem ter celoten način dela. Velikokrat sem se vprašala tudi, če sem jaz kot učiteljica dovolj strokovno usposobljena za delo z vsemi temi učenci z odločbami. Kje najti čas za priprave preverjanj znanja za učence z odločbami? Kje najti čas za odgovore na vprašanja za vse nadarjene učence? Veliko vprašanj se mi je pojavilo tekom dela na osnovni šoli. V začetku svojega dela sem bila polna elana, energije in vedno nasmejana. Potem pa me je v trenutku samo delo, brez odmorov pripeljalo do tega, da telo ni zmoglo vsega, vseh ur, dodatnih pomoči, delo razrednika, priprav proslav ... Res je grozno, ko imajo učenci toliko pravic, na svoje dolžnosti pa pozabijo. Kako bi učitelj, namesto, da bi čas namenil »papirjem«, lahko ta čas porabil za pogovor z učenci ali za kakšno razvedritev? Menim, da bi se tako lahko izboljšali odnosi med učitelji in učenci. To so na kratko predstavljene vse težave in stiske, ki sem jih doživljala kot mlada učiteljica. Kam me je vsa ta prekomerna obremenitev, nespoštovanje učencev ter prepočasna podpora vodstva pripeljala? V nadaljevanju pa vam predstavim še izkušnje, ki sem jih pridobivala v času dijaških in študentskih let in se s tem ogromno naučila.

317

Že vse od dijaških let sem bila prostovoljka na oratorijih, pri gasilcih ter v Družinskem in mladinskem centru. Kasneje, kot študentka, sem bila aktivna tudi na letovanju za otroke iz socialno ogroženih družin Počitnice Biserov. Pri vsaki izmed aktivnosti sem pridobila veliko znanja pri delu tako z manjšimi kot tudi večjimi skupinami. Naučila sem se postavljati meje, vzpostaviti avtoriteto ter razne spoznavne in socialne igre. Pri delu sem spoznala otroke in mladostnike z različnimi stiskami ter s tem razvijala svojo empatijo. Naučila sem se, kako pri otroku, ki ti pogosto dela težave in nemir v skupini/pri delu, ugotoviš, da je nekaj v ozadju, kar sproža ta nemir. Pogosto se je izkazalo, da tak otrok doživlja stisko in potrebuje nekoga, ki ga bo poslušal ter sprejel takega kot je, z vsemi dobrimi in slabimi lastnostmi in talenti. V času pripravništva sem spoznala vse vrste dela na šoli, delo s starši, sodelovanje s specialnimi delavci ter druge aktivnosti, ki potekajo na šoli. Sodelavci, ki so imeli že veliko izkušenj, so vse to delili z mano. Kako se pripraviti na sestanke s starši, kako delati z otroki s posebnimi potrebami ter z otroki z učnimi težavami. Velik poudarek na tej šoli je bil tudi učenje v naravi ter medpredmetno povezovanje. Tako sem pridobila ogromno znanja na vseh področjih. Z mano so delili tudi preverjanja znanja ter preizkuse. Vključili so me v izlete, šole v naravi ter obšolske dejavnosti. Tako sem spoznala celotno delo šole, se vključevala pri delu z učenci v vseh razredih. Hvaležna sem za vsako izkušnjo ter vsa znanja pridobljena izven študija.



Zaplotnik Nataša

Gimnazija Škofja Loka, Škofja Loka

natasa.zaplotnik@guest.arnes.si

IZVLEČEK

Prispevek predstavlja delo z dijakom s posebnimi potrebami v času njegovega obiskovanja gimnazije. Avtorica opiše dijaka z Aspergerjevim sindromom, katerega je poučevala angleščino in bila njegova razredničarka. Dijak je imel izrazite težave v socialni interakciji in komunikaciji z vrstniki. Avtorica opiše začetne težave, spoznavanje z dijakovimi posebnostmi, njegovimi učnimi primanjkljaji, interesi in močnimi področji. Jasno opredeli prilagoditve, ki so mu omogočile uspeh v šoli in na maturi ter ga naučile, kako bolj učinkovito pokazati svoje znanje. Pomembno vlogo je pri tem imela šolska psihologinja, ki je dijaka zelo dobro poznala, ga usmerjala, vzpodbujala, mu dnevno pomagala ter koordinirala učiteljski zbor. V članku so opisane tudi številne strokovne ekskurzije in izmenjave, na katerih je dijak sodeloval in njihov pozitiven vpliv na njegov razvoj. Avtorica poudari velik napredek pri ocenah pri nekaterih predmetih, dobro opravljeno maturo in dijakov uspešen študij na fakulteti.

Ključne besede: *dijak, posebne potrebe, Aspergerjev sindrom.*

Uvod

Gimnazijo Škofja Loka obiskuje med 550 in 600 dijakov, odvisno od velikosti generacij. Število dijakov z odločbo o usmeritvi se vztrajno povečuje. V šolskem letu 2018/19 je bilo vpisanih 24 dijakov s posebnimi potrebami, v primerjavi z 11 dijakov pred štirimi leti. To seveda pomeni, da učitelji upoštevamo prilagoditve, ki jih individualizirani programi prinašajo. Pogosto je to podaljšan čas pisanja, uporaba določenega nabora pisave (Calibri, Arial ...), uporaba barvnega papirja, konzultacije, podaljšano šolsko leto ipd.

Predstavitev dijaka s posebnimi potrebami

Ko se je Primož v šolskem letu 2012/13 vpisal na Gimnazijo Škofja Loka, je bil moj prvi dijak z Aspergerjevim sindromom. Na srečo ni bilo omejitve vpisa, saj je Primož deveti razred zaključil z dobrim uspehom. Gimnazija je bila zanj dobra izbira, saj bi zaradi zelo specifičnega obnašanja in komuniciranja težko uspešno zaživel na tehniški ali poklicni šoli. Poučevala sem ga angleščino in bila njegova razredničarka. Na šolo se je vpisal kot dijak s posebnimi potrebami kot dolgotrajno bolan otrok z Aspergerjevim sindromom in bil usmerjen v program gimnazijskega izobraževanja s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Šolska psihologinja je Primoževe sošolce ob začetku šolskega leta obiskala med poukom, ko njega ni bilo in jih seznani s Primoževimi potrebami in prilagoditvami.

Konkretne prilagoditve

Primož je imel glede organizacije pouka možnost fotokopiranja učne snovi, ker je bila njegova pisava izrazito nečitljiva, zapiski neurejeni in nestrukturirani ter precej neuporabni. V višjih letnikih je imel Primož tudi možnost uporabe računalnika. Pri preverjanju in ocenjevanju znanja je imel napovedano pisno in ustno ocenjevanje znanja, možnost podaljšanega časa pisanja testov (do 50 %) in možnost pisanja testov izven razreda (pri šolski psihologinji), ker je imel zelo slabo koncentracijo. Med testi sta ga zmotila vsak zvok in neprijeten vonj, zato smo se izogibali učilnici nad kuhinjo.

Vsak učitelj je pomagal na svoj način: profesorica matematike je na primer opazila, da Primož veliko bolje rešuje kontrolne naloge, če stran vsebuje samo eno nalogo, kar je potem vedno upoštevala. Pri angleščini sem teste prav tako natisnila na več strani in s primernim razmikom. Pri matematiki je potreboval veliko dodatne pomoči. Med drugim ga je dodatno poučevala Jana, ki je bila na šoli kot spremljevalka gibalno ovirane dijakinje. Z njo se je dodatno učil približno 100 ur letno. Predvsem pa je naša šolska psihologinja vsa štiri leta skrbno spremljala Primoža. Učiteljski zbor je pogosto povabila na pogovor, nas vodila in usmerjala. Naučiti smo se morali, da Primoževe težave v socialni interakciji in komunikaciji in njegova nezmožnost razumevanja podtonov povedanega (npr. sarkazem), pomenijo tudi drugačno interpretacijo besedil pri slovenščini. Primož se je naučil dejstva, širše sporočilo besedila pa je zanj pogosto ostalo skrito.

Razredništvo za takega otroka je bila seveda posebna izkušnja, ker mi je bila takrat ta naloga zaupana prvič v novi službi. Primožev razred je bil precej naporen, v njem je bilo veliko močnih, zelo različnih osebnosti. Ker sem prej delala na tehniški in poklicni šoli, sem bila vajena dela s fanti, tukaj pa so prevladovala dekleta, ki so bila razdeljena na skupine in med seboj niso sodelovala. Zanimivo pa je bilo, da so sošolke Primoža spodbujale pri delu in učenju, fantje so bili bolj zadržani, a ga niso ovirali pri dejavnostih in sodelovanju v razredu. Primož je že od začetka izstopal zaradi vsebin in tematik, ki so ga zanimale že zelo zgodaj. Pri jeziku je pogosto uporabljal angleško idiomatiko iz štiridesetih let prejšnjega stoletja in izrazil odkrito razočaranje, če je jaz nisem poznala. Rad je imel džez in formalna oblačila. Kadar smo imeli popoldan ogled gledališke predstave, je k pouku vedno prišel v obleki.

Zelo pomemben korak naprej je bilo delo na računalniku, ki mu je dalo zagon za nov način pisanja. Rekel je, da se je prej na listu izgubljal v pisanju in da ni imel nobenega pregleda o tem, kaj in kako piše. S tem je bila povezana tudi njegova zbranost. V prvem letniku je imel Primož pri angleščini zaključeno oceno zadostno. Na teste je bil slabše pripravljen, čeprav v njegovem znanju med rednimi urami angleščine ni bilo opaziti izrazitih primanjkljajev.

Primož je prvi letnik zaključil z zadostnim uspehom, ostala tri leta pa je bil njegov splošni učni uspeh dober. V prvem letniku je ob prevladujočih dvojkah imel petico pri glasbi in umetnostni zgodovini ter štirico pri ruščini. Pri angleščini so bile Primoževe zaključne ocene zelo barvite, saj je začel z dvojko v prvem letniku, nadaljeval s trojko v drugem, štirico v tretjem in petico v četrtem letniku in tako postal moj prvi in zaenkrat edini dijak, ki je toliko napredoval v času

šolanja na gimnaziji. Seveda pa se tu postavlja vprašanje, koliko je k napredku v formalnih ocenah prispevalo tudi dejstvo, da smo Primožu nudili pogoje, da je lahko dobro funkcioniral, pokazal in razvil svoje močne strani. Svoje znanje je uspešno dokazal na zelo normativno določenem izpitu iz angleščine, na maturi, na kateri je dobil oceno odlično.

Sprva je na negativne ocene zelo burno reagiral, bil je razočaran, včasih je celo jokal. Zelo se je povezal z menoj kot razredničarko, iskal je stik z odraslimi na šoli, zavetje je dobil pri profesorici slovenščine (z njo je sodeloval pri krožku in gledališki skupini), pri psihologinji in knjižničarki. Delo v knjižnici ga je navdušilo do te mere, da je odločil za študij bibliotekarstva. V razredu se na začetku ni dobro počutil, a se je kljub temu udeležil številnih izmenjav in ekskurzij, ki jih je šola nudila (izbirnih in tudi obveznih). Na šoli imamo sklad Gaudeamus, pri katerem se lahko pokrije del stroškov za dodatne dejavnosti. Primož je tudi tu dobil pomoč, zato se je z veseljem udeležil dvodnevne nacionalne in tedenske mednarodne izmenjave z razredom, vikenda v Centru šolskih in obšolskih dejavnosti in ekskurzij v London, Bruselj in češki Tabor.

Strokovne ekskurzije in izmenjave

Na mednarodni izmenjavi z nemško gimnazijo je bival pri družini, s katero si je prej dopisoval, sicer pa je bilo to zanj popolnoma novo doživetje. Učitelja, ki sta bila odgovorna za izmenjavo, sta poskrbela, da je družina prejela koristne napotke glede Primoževih potreb in specifik, a je bil teden pri neznani družini za Primoža velik izziv. Z družino je nato navezal tako dobre stike, da so ga kasneje obiskali doma v Sloveniji, ko se je izmenjava že končala.

320

Vikend v Centru šolskih in obšolskih dejavnosti je bil prav tako zanimiva izkušnja, saj smo zelo intenzivno tri dni sobivali v manjšem centru. Obroke smo dobili v Centru, Primož pa je s seboj prinesel kar nekaj juh iz vrečke in poli salamo. Naši dnevi so bili zelo aktivni; eno dopoldne smo se spustili v vas v Benečiji, po ogledu pa je seveda sledil vzpon, ki je Primožu predstavljal velik problem. Od utrujenosti je komaj premikal noge in sošolke so ga motivirale ravno z zgodbami o juhi, ki ga čaka v Centru. Utrujenost in slaba kondicija sta bili povezani s Primoževimi prehranjevalnimi navadami. Jedel je namreč zelo malo stvari – predvsem čips, poli salamo, juho iz vrečke ipd.

Pouk športne vzgoje je imel Primož sicer zelo rad in se je trudil po najboljših močeh. Najmanj pri srcu so mu bile skupinske igre z žogo, predvsem odbojka in košarka, čeprav je pri obeh sodeloval. Zelo rad je imel namizni tenis, v tretjem in četrtem letniku pa mu je profesor dovolil obiskovanje šolskega fitnesa, kjer je ob vadbi lahko poslušal glasbo. S profesorjem športne vzgoje je ustvaril zelo spoštljiv in prijateljski odnos.

Poseben trenutek v gimnazijskih letih je Primož doživel v 2. letniku; v gimnazijskem glasilu Tret' štuk so ga dijaki novinarji predstavili kot dijaka in gledališkega igralca. Posebej je izpostavil, da je dijak z Aspergerjevim sindromom in kaj to pomeni. Gimnazijo pa si je po svojih besedah izbral, ker mu nudi boljšo pripravo na študij na Filozofski fakulteti, pa tudi zaradi prijaznejšega in strpnjega okolja. Kot svoje najljubše predmete je naštel zgodovino, psihologijo,

slovenščino in ruščino. Izpostavil je tudi angleščino in me pohvalil, ker dajem primerno veljavo tudi ameriški, ne le britanski angleščini. Iskreno je priznal, da ni preveč družaben, saj se raje druži z eno osebo kot skupino ljudi. Pod pritiskom pa včasih postane Primož malo egoističen, kar sicer načeloma ni. Svojo predstavitev, v kateri ni pozabil omeniti svoje strasti do umetnosti in kulture ter do obdobja od dvajsetih do petdesetih let prejšnjega stoletja, je zaključil z mislijo, da je vsak človek nekaj posebnega, a da je vesel, ker se med sošolci in profesorji počuti sprejetega.

Zaključek: Doseženi cilji pri delu z dijakom s posebnimi potrebami

Primož se je v štirih letih na gimnaziji tako navadil na šolo in zaposlene, da je bilo slovo težko. Skozi vsa leta smo opazovali njegov napredek v komunikaciji in dialogu z ljudmi. Napredek je bil očiten tudi pri šolskem delu; opravljena matura v 1. roku in danes uspešen študent. Primožu se je bolje odrezal pri družboslovnih predmetih, pri katerih je bil uspešen vsa leta, ampak njegov pravi uspeh lahko merimo oz. bomo merili s primerno časovno distanco. Kadar nas danes obišče, je zelo sproščen in zgovoren, rad pove, kako dobro mu gre na fakulteti, da ima izpit za avto, zadnjič pa je na obisk prišel celo s kolesom (razdalja 10 km). Primož je na nek način »oral ledino« v naši šoli, saj danes našo gimnazijo obiskujejo trije dijaki z Aspergerjevim sindromom. Marsikaj smo se naučili tudi učitelji in sošolci, predvsem da bi bil uniformiran svet neverjetno predvidljiv in dolgočasen. Jaz pa še danes z veseljem odkrivam nenavadnosti angleške idiomatike izpred 80 let.

LITERATURA:

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Pridobljeno 19. 5. 2019 s: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>

Odločbe otrok s posebnimi potrebami, zapisniki in prilagoditve za dijaka. Arhiv Gimnazije Škofja Loka.

Tret' Štuk. Šolsko glasilo Gimnazije Škofja Loka. 2013/14. Škofja Loka: Gimnazija Škofja Loka.



Žagar Tatjana

Gimnazija Škofja Loka, Škofja Loka

keynelziss@gmail.com

IZVLEČEK

Avtorica prispevka predstavi delo z učencem s posebnimi potrebami: poučevala ga je slovenščino v 8. razredu osnovne šole in v prvih dveh letnikih gimnazije. Na osnovi šoli je ob poučevanju vodila dva krožka, v katera se je vključil omenjeni učenec – čeprav je sprva imel nekaj težav, je dejavnosti v povezavi s krožkom dobro opravil. V srednji šoli vodi avtorica impro skupino. Učenec se je vključil v to skupino in v njej sodeloval štiri leta: v prispevku je prikazan postopen prehod od pasivnega sodelovanja na odru do prevzemanja likov z uporabo govora in drugih gledaliških elementov. Avtorica je na gimnaziji pripravljala tudi gledališke predstave, kamor se je prav tako vključil učenec in vsako leto prevzemal vidnejše vloge. Avtorica prikaže osebni razvoj učenca in njegov napredek na področju znanja, nastopanja, samozavesti ipd. Odkrito spregovori o svojem horizontu pričakovanja in predstavah o učencu s posebnimi potrebami, na koncu pa tudi o spremembi pričakovanj in mišljenja v zvezi z učencem. Avtorica predstavi, kako je delala z učencem, ga usmerjala k aktivnostim in z njim vse bolj sodelovala v vseh petih letih njunega druženja. Napredek, ki ga je učenec dosegel, je viden in otipljiv.

Učenec

Prvič sem se z učencem srečala v osnovni šoli. Poučevala sem ga slovenščino v drugi nivojski skupini. Ker sem bila zaposlena le za nadomeščanje porodniškega dopusta, je bilo to moje edino leto na šoli. Preden sem šla v razred, sem prebrala vse odločbe otrok s posebnimi potrebami, ker sem poučevala tudi v prvi nivojski skupini. Učenec je imel nekaj prilagoditev, med drugimi tudi pisanje na računalnik pri dveh predmetih. Njegova mama je želela, da računalnik uporablja tudi pri slovenščini, s čimer pa se nisem strinjala. Zagovarjala sem pisanje na roke in pri tem vztrajala z argumentom, da bo tudi nacionalne preizkuse znanja in maturo oz. izpit pisal na roke. Pri pouku slovenščine v 8. razredu tako ni uporabljal računalnika.

Ker sva se z učencem dobro razumela, je večkrat prišel k meni na pogovor – včasih tudi zaradi tega, ker pri slovenščini ni imel ocen, kakršnih si je želel. Pogovarjala sva se predvsem o tem, kako izkoristi svoj čas. Ker sem po tem, kar mi je povedal, domnevala, da ni imel nobenega reda, sva se domenila, da si sam napiše urnik in določi, kaj bo počel po pouku. Že naslednji dan mi je prinesel urnik, ob katerem sem se zelo nasmejala. Pisalo je nekako takole: Ponedeljek: pridem domov, grem jest, grem na WC, pridem iz WC, grem se učiti, grem jest, gledam TV, grem se umiti, grem spat. Torek: isto itd. V urnik ni vključil ur ali natančnejše določitve časa. Urnik je moral zato napisati še enkrat. Naslednji je bil bolj podoben urniku, ki sem ga imela v mislih.

Vodila sem dve interesni dejavnosti – filmski krožek in klub prostovoljcev. V obe dejavnosti je bil učenec aktivno vključen. Pri filmskem krožku smo sodelovali pri nacionalnem projektu Stisni roko v pest. Primož je film snemal in ga tudi sam zmontiral. Še največ problemov smo imeli z izbiro glasbe, ker se ni strinjal z ostalimi. Všeč je mu glasba iz začetka 20. stoletja in jo je na vsak način želel vključiti v film. Nekako smo ga uspeli prepričati, da ni primerna.

Zanimivo je bilo slediti njegovi prostovoljski dejavnosti. S klubom prostovoljcev smo se povezali z vrtcem, ki je blizu šole, in prostovoljke so enkrat na teden po dve ali tri ure obiskovale vrtec ter se ukvarjale z otroki. Učenec mi je povedal, da otrok ne mara, zato sem mu skušala najti drugo obliko prostovoljstva. Ker sem vedela, da odlično komunicira z odraslimi, sem obiskala starejšega sosedo, ki je zelo rad govoril, in ga vprašala, če bi se enkrat na teden pogovarjal z mojim prostovoljcem. Sosed je obisk zavrnil. To sem sporočila učencu in mu povedala, da ne bo mogel biti aktiven prostovoljec. Začel me je prepričevati, da bi tudi on rad delal v vrtcu in ker sem bila že vsega naveličana, sem mu dovolila. Vzgojiteljicam sem povedala, da je malo drugačen in da naj bodo pazljive. Skrb je bila povsem odveč, ker so ga otroci takoj obkrožili in »vzljubili«. Izdeloval je papirnate ladvice ter kapice in otroci so ga posnemali. Druge prostovoljke, ki so ostale »brez otrok«, so se zelo jezile nanj in ga že naslednji dan »zatožile«. S svojo umirjenostjo in nevsiljivostjo si je zelo hitro pridobil zaupanje otrok. Bila sem presenečena nad reakcijo otrok v vrtcu in hkrati vesela, da se ni končalo po mojih predvidevanjih.

Tudi z njegovo mamo sva se veliko pogovarjali in sodelovali. Na začetku me je prepričevala, da pri nekaterih stvareh popustim, ker so to storili že drugi pred mano. Želela je, da pri slovenščini uporablja računalnik, ker piše nečitljivo. S to rešitvijo se nisem strinjala. Tudi glede obsega učne snovi je večkrat povedala, da sin ne zmore. Ponudila sem ji rešitev – učno snov sem razdelila na več delov. S tem se je strinjala. Sčasoma mi je vedno bolj zaupala. Sodelovala je pri sestavljanju urnika. Proti koncu šolskega leta k meni ni več prihajala, ker se ji je zdelo, da je vse v redu. Nikoli ni imela pripomb na oceno, ki jo je učenec dobil.

V devetem razredu ga nisem več učila, ker sem se zaposlila na gimnaziji. Bila sem zelo zelo presenečena, ko sem ga zagledala na gimnazijskem hodniku. Ves vesel me je prišel pozdravit in s ponosom povedal, da je gimnazijec. Če ne bi pisala, ampak govorila, bi sledeče besede povedala zelo potihem. Zgrožena sem se spraševala, kaj bo učenec počel na gimnaziji. Nisem verjela, da je sposoben končati gimnazijski program. Slovenščino sem ga poučevala v 1. letniku. Njega in svetovalno delavko sem prosila, da pridobita odločbo, da lahko piše na računalnik. Ta odločba mu je omogočila, da tudi maturitetni esej piše na računalnik. Njegova pisava je bila namreč neberljiva. Ko je bil učenec že nekaj mesece v prvem letniku gimnazije, sem spremenila svoje mnenje in trdila, da je gimnazija zanj najboljša rešitev, ker mu nudi varno okolje (brez posmehovanja, nadlegovanja in podobnih stvari). Še vedno pa sem menila, da bo dve leti na gimnaziji (ponavljanje 1. letnika), potem pa bo dovolj star in tudi zrel, da se bo videl na kateri od tehniških ali poklicnih šol. A moja projekcija njegove zgodbe na podlagi diagnoze se je že v drugem letniku spremenila.

Impro gledališče Gimnazije Škofja Loka *O.sti j.arej*

Na šoli vodim impro gledališče. Improvizacija je oblika gledališkega ustvarjanja brez vnaprej napisanega besedila – scenarija. Gre za spontano proizvodnjo »teksta« (npr. govornega ali gibalnega) brez natančne vnaprejšnje priprave, ki se odvija v realnem času – med samim procesom izvajanja. Postopki, ki so pomembni za oblikovanje gledališke uprizoritve so: spontanost, kreativnost, intuitivnost, inovativnost in originalnost. Improvizacija nam omogoča vstop v neznano.

Improvizacijski proces nam daje veliko možnosti izbire. V proces nastajanja prizora igralec poleg glave (razumsko-logično dojetje) vključuje vse čute in se celostno vplete v proces. Taka oblika je po navadi bolj sproščena in manj zavezujoča, bolj spontana in po mojem mnenju trajnejša. Pozornost in osredotočenost igralca se kaže tudi pri njegovem usvajanju tehnik in veščin. Improvizacijske tehnike pomagajo razumeti človeške odnose. Ker večina tehnik poteka v skupini ali v paru, v igralcu spodbujajo družabnost, razvijajo njegove socialne veščine in kar je najpomembnejše: igralec je ves čas aktiven. Igralec mora biti prisoten in radoveden, to pa pomeni, da je ustvarjalen in pogumen. To sta dve lastnosti, ki sta bistveni tudi v gledališču.

Impro gledališče je mešanica tradicionalnega gledališča in improvizacije. Ko ustvarjamo, iščemo različne načine, kako nekaj prikazati (vedno izberemo najboljšo možnost), na nastopu pa ne improviziramo več, ampak je vsak nastop že zaključena celota. V svoje predstave vključujemo različne tehnike improvizacijskih veščin, izmislimo pa si tudi svoje.

Bistvena za tako vrsto gledališča je skupinska dinamika. Ure in ure vaj nas bogatijo, saj spodbujajo naše lokomotorične spretnosti, pospešujejo mentalne sposobnosti in utrjujejo prijateljske vezi. Smo sproščeni in se med seboj zelo dobro razumemo. Družni nas predvsem ljubezen do smeha, gledališča in improviziranja. V naši družbi je vedno veselo: smejimo se sebi ali pa drugim. Poimenovali smo se *O.sti j.arej*, kar pomeni Ostani mlad, to pa nas še posebej označuje: igrivi, simpatični, dinamični ipd. Vse to je Impro gledališče Gimnazije Škofja Loka *O.sti j.arej*.

Za vključitev v impro skupino nimam avdicije, ker menim, da za tako obliko gledališča ni bistvena nadarjenost, ampak pripravljenost prepustiti se situaciji. Vaje potekajo enkrat na teden dve polni uri, pred nastopi pa tudi pogosteje. Takrat iztisnemo iz sebe maksimalno število idej, ki jih po improvizacijsko oplemenitimo. Na začetku smo sramežljivo privolili v nastop. Po nekaj nastopih pa smo bili kmalu na listi nastopajočih na večini šolskih in tudi drugih prirediteljstev. S številom nastopov je rasla tudi naša samopodoba. Danes smo zelo samozavestni. Sicer pa je naša posebnost predvsem ta, da vsaka od točk, s katerimi nastopamo, nastane v zadnjih nekaj dneh pred prireditvijo. S časom se ne obremenjujemo, ker vemo, da dobre ideje (ki so ključne) pridejo spontano in same od sebe.

Učenec in impro gledališče

Zgoraj opisani učenec je prišel že na prvo povabilo med nove člane. Začetki so bili zame zelo naporni. Vsakič, ko sem vprašala, kdo se javi, je dvignil roko in po navadi je bil tudi edini, ki je

dvignil roko. Vsako vajo ali prizor je začel iz istega položaja: rahlo skrčena kolena in roke na kolenih. Na začetku me je to spravljal ob živce in sem se zelo jezila. Kasneje je položaj postal njegov zaščitni znak, skupina pa je pozo poimenovala Primoževa poza in tako poimenovanje ima še danes, čeprav ga večina članov ne pozna (več). Nekaterih vaj na začetku ni zmozel ali pa se mu jih ni dalo delati. Težko je pokleknil ali čepel in zato je zmeraj jamral in stokal: »Boli, boli!« Ker ga nisem želela prepričevati, sem mu rekla, da lahko do konca vaje ali prizora sedi na robu in samo opazuje, z novo vajo pa se lahko spet vključi v delo (ustvarjanje). Hitro je videl, da mislim resno in se ne bom pregovarjala, zato je »čudežno« ozdravel. Lahko je čepel in klečal, samo da je igral. Vedno sem bila zelo dosledna pri zahtevah, zato nisva imela nobenih konfliktov. Ko smo pripravljali točko za nastop, sem mu dodelila vlogo in največkrat je bil vesel in ni imel pripomb. Se je pa pogosto ponudil za lik, ki je imel največ časa na odru. Zelo rad je igral.

Ker vaja dela mojstra, je tudi učenec napredoval. Vaj je imel v štirih letih res veliko, saj je manjkal samo na dveh (to pomeni, da je v štirih letih manjkal 4 ure!). Že prej sem omenila, da smo redni gostje na različnih prireditvah, zato ima v svoji štiriletni karieri za seboj kar nekaj nastopov. Napredoval je tako v igralskem smislu (usvojene in priučene veščine giba, govora, odrske iznajdljivosti) kot v socialnem smislu (vpetost v skupino, zanimanje zanjo in za soigralca, sprejemanje avtoritete).

Nikoli nisem skupini ali kakemu posamezniku dovolila, da bi bil nesramen ali odklonilen do učenca. Ni se zgodilo, da član skupine ne bi želel biti z njim v paru pri vaji ali v prizoru. Sprejemali s(m)o ga v vsej njegovi posebnosti. Na nastopih je bil včasih (predvsem tam, kjer ga niso poznali in niso vedeli, da ima Aspergerjev sindrom) prava zvezda in je požel velik aplavz. To ga je osrečevalo. Mislim, da je tudi zato, ker je bil sprejet in z njim nisem ravnala nič drugače kot z ostalimi, zelo napredoval. Skupina mu je nudila pripadnost, varnost in prepoznavnost. Glede njegovega sklepanja prijateljskih vezi težko pišem, ker nisem poglobljeno sledila njegovemu razvoju na tem področju.

Impro skupina je vsako leto posnela tudi film po literarni predlogi za tekmovanje iz slovenščine. Slovenščina ima dolg jezik. Primož je aktivno sodeloval, saj je rad snemal že v osnovni šoli. Vsako leto so za film prejeli bronasto in srebrno priznanje iz slovenščine.

Zaključek

Ni bil samo omenjeni učenec tisti, ki je napredoval. Mislim, da smo napredovali vsi, ki smo bili z njim povezani. Napredovali v sprejemanju drugačnosti in posebnosti, v tem, da nam ni bilo najpomembnejše, da je nastop vrhunski in da moramo za vsako ceno biti najboljši in popolni. Hitro smo spoznali, da popolnost ni zabavna, nenavadnost pa je. Sprejemali smo se take, kot smo bili, in na vsakem nastopu smo bili zabavni. Drugim in sebi. Znebili smo se predsodkov.

PRILOGE:

Priloga 1: Priporočilo za učenca (napisano v 3. letniku)

Šolsko impro gledališče deluje pod okriljem Gimnazije Škofja Loka. Vaje imamo redno vsak teden po dve uri, pred nastopi pa tudi tri- do štirikrat na teden. Z gledališčem sodelujemo na šolskih prireditvah (Gimnazijski mozaik, Dijak dijaku, Božično-novoletni koncert ...), povezujemo pa tudi koncerte Simfoničnega orkestra Crescendo. Zaradi mnogih vaj in nastopov imajo vsi člani impro gledališča interni status kulturnika.

Učenec je aktivni član šolskega impro gledališča že tretje šolsko leto. V tem času je zelo napredoval tako na igralskem kot tudi na socialnem področju. Je učljiv, zabaven in sproščen. Sledi navodilom, hkrati pa je tudi samoiniciativen in ustvarjalen. Vaje obiskuje redno in nikoli ne zamuja. Za impro gledališče je pomemben član.

Učenec sodeluje tudi pri tekmovanju iz slovenščine Slovenščina ima dolg jezik in Književnost na filmu. V šolskem letu 2012/13 je za film Za masko ekonomske krize (po lit. predlogi Maska rdeče smrti) prejel srebrno priznanje na državnem nivoju (zlato ni bilo podeljeno), v šol. letu 2013/14 pa bronasto priznanje za film Sreča. Tudi letos je v ekipi (5 članov), ki se že pripravlja na snemanje novega filma. Delo je ekipno, od dijakov pa zahteva celotno realizacijo od izbire literarne predloge, aktualizacije, pisanja scenarija, izbire igralcev, prostora do snemanja in montaže. Potrebno je veliko dogovarjanj in usklajevanj, predvsem pa ustvarjalnosti. Projekt je tudi časovno zahteven, saj je do končnega izdelka kar precej ur dela. Mislim, da so že sama priznanja na državnem nivoju dovolj velik dokaz za uspešnost celotne ekipe.

