



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

# vzgoja & izobraževanje

50  
LET IZHAJANJA

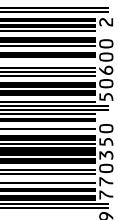
ŠOLSKA KULTURA IN KLIMA

SOCIALNI ODNOSI PRI POUKU

(PRE)OBREMENJENOST  
UČENCEV - MIT ALI REALNOST?

POUČEVANJE UČENCEV Z  
AVTISTIČNIMI MOTNJAMI

SOCIOMETRIČNA  
PREIZKUŠNJA IN  
SAMOEVALVACIJA UČENCA



9770350 50600 2

## VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE

ISSN 0350-5065  
Letnik L, številka 1, 2019

IZDAJATELJ IN ZALOŽNIK  
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

PREDSTAVNIK  
dr. Vinko Logaj

### UREDNIŠKI ODBOR

dr. Ada Holcar Brunauer  
ddr. Barica Marentič Požarnik  
Urška Margan  
dr. Alenka Polak  
dr. Sonja Pečjak  
dr. Justina Erčulj  
dr. Robert Kroflič

### ODGOVORNA UREDNICA

dr. Zora Rutar Ilc

### UREDNIKA ZALOŽBE

Damijana Pleša

### JEZIKOVNI PREGLED

Tine Logar

### PREVOD

Ensitra prevajanje,  
Brigita Vogrinec s. p.

### OBLIKOVANJE

KOFEIN DIZAJN, d. o. o.

### PRIPRAVA IN TISK

Design Demšar, d. o. o.  
Present, d. o. o.

### NAKLADA

700 izvodov

### NASLOV UREDNIŠTVA

Zavod RS za šolstvo,  
Poljanska c. 28  
1000 Ljubljana

zora.rutar-ilc@zrss.si,  
vzgoja.izobrazevanje@zrss.si

[www.zrss.si](http://www.zrss.si)



## NAROČANJE

Zavod RS za šolstvo  
Poljanska c. 28  
1000 Ljubljana

e-pošta:  
[zalozba@zrss.si](mailto:zalozba@zrss.si)

faks:  
01/3005 199

**Cena posameznega izvoda**  
1/2019 je 13,00 €.

### Letna naročnina (6 števil):

50,00 € za šole in druge ustanove  
37,50 € za individualne naročnike  
18,50 € za dijake, študente, upokoјence

V cenah je vključen DDV.

## NAVODILA ZA PRIPRAVO PRISPEVKOV

Prispevke (v eni od različic urejevalnika besedil Word) pošljite po elektronski pošti ([vzgoja.izobrazevanje@zrss.si](mailto:vzgoja.izobrazevanje@zrss.si) ali [zora.rutar-ilc@zrss.si](mailto:zora.rutar-ilc@zrss.si)). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.

**Slikovno** (sheme in slike) ter **grafično gradivo** priložite prispevku kot samostojne dokumente (v pdf, tif ali jpg datoteki za slike in sheme s čim boljšo resolucijo – več kot 1 MB) ter grafe v Excelovi datoteki. V glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k shemam, skicam, grafom ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.

**Obseg prispevkov:** razprave in analize do 24.000 znakov s presledki (največ 12 strani A4 formata, pisava *Times New Roman*, velikost 12, 1,5 razmika med vrsticami), utrinki (primeri) iz prakse, ocene in informacije pa do 10.000 znakov s presledki (do 5 strani A4 formata). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.).

Prispevkom priložite **izvleček** (do 8 vrstic) in **ključne besede** v slovenščini.

**Reference** v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).

**Opombe** v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.

**Literaturo** navajajte na koncu prispevka, npr.:

*knjiga:* Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija. Ljubljana: Glota Nova.

*članek:* Novak, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje, 2, 4–7.

*prispevek v zborniku:* Bečaj, J. (1996). Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

*spletna stran:* [www.zrss.si](http://www.zrss.si) (dostopno 18. 3. 2010).

Če je sestavni del članka tudi **učencev izdelek**, vas prosimo, da pridobite **soglasje** učencevih staršev ali polnoletnega dijaka za objavo izdelka in podpisano soglasje pošljete na naš naslov.

Izpolnjeno in lastnoročno podpisano **privajnico prispevka** za objavo v reviji, ki jo dobite na spletni strani ZRSS, pošljite na naslov: Zavod RS za šolstvo, Založba – revija VIZ, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana ali skenirano na e-naslov: [damijana.plesa@zrss.si](mailto:damijana.plesa@zrss.si).

Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo ter vas obvestijo o ustreznosti vašega članka za objavo v reviji.

Veselim se vaših prispevkov.

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

©Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2019

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršen koli način reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršen koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.



## **UVODNIK** *EDITORIAL*

- 4 ODMEV 50-IH LET**  
An Echo of the 50s  
Dr. Zora Rutar Ilc

## **RAZPRAVE** *PAPERS*

- 5 ŠOLSKA KULTURA IN KLIMA - 1. DEL**  
School Culture and School Climate - Part 1  
Tomaž Kranjc
- 12 SOCIALNI ODNOSI PRI POUKU ANGLEŠKEGA JEZIKA**  
Social Relationships in English Class  
Dr. Maja Matrić

## **KOLUMNA** *COLUMN*

- 15 (PRE)OBREMENJENOST UČENCEV (Z NALOGAMI) - MIT ALI REALNOST?**  
(Over)burdening of Students (with Homeworks) - a Myth or a Reality?  
Dr. Zora Rutar Ilc

## **ANALIZE & PRIKAZI** *ANALYSES & PRESENTATION*

- 17 KAKO NAPISATI POROČILO O OTROKU S POSEBNIMI POTREBAMI?**  
How to Write a Report on a Child with Special Needs  
Dr. Branka D. Jurišić
- 25 POUČEVANJE UČENCEV Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI**  
Teaching Autistic Students  
Sandra Križnar
- 32 »GREMO MI PO SVOJE« - SPOZNAVAJMO STRPNOST V MEDKULTURNOSTI**  
»Let's Go Our Own Way!« - Learning about Tolerance and Interculturalism  
Ana Mihelič

## **UČITELJEV GLAS** *TEACHER'S VOICE*

- 43 SOCIOMETRIČNA PREIZKUŠNJA IN SAMOEVALVACIJA UČENCA**  
Sociometric Test and Student's Self-assessment  
Anka Zupančič
- 48 SAMOEVALVACIJA NI PROJEKT**  
Self-assessment is not a Project  
Lidija Svet
- 52 DVOJEZIČNA SREDNJA ŠOLA KOT UČEČA SE SKUPNOST**  
The Bilingual Secondary School as a Learning Community  
Alenka Lovrenčec
- 54 VKLJUČITEV CELOTNEGA KOLEKTIVA OSNOVNE ŠOLE V HETEROGENE UČEČE SE SKUPNOSTI**  
Inclusion of All Primary School Employees in Heterogeneous Learning Communities  
Bogdana Drozg Onič
- 60 ZATE SEM TU!TOR - TUTORSTVO NA PODRUŽNICI OSNOVNE ŠOLE**  
I Am Here for You! - Tutorship at the Primary School  
Teja Razpotnik
- 64 O DOBROBITI PROSTOVOLJNEGA DELA V OSNOVNIH ŠOLAH**  
On the Benefits of Volunteer Work in Primary Schools  
Janja Hanžel

Dr. Zora Rutar Ilc, odgovorna urednica,  
Zavod Republike Slovenije za šolstvo, zora.rutar-ilc@zrss.si

## ODMEV 50-IH LET

Priznati moram, da mi je napisati uvodnik ob 50. obletnici izhajanja revije eden najzahtevnejših uvodničarskih izzivov do zdaj! Prevevajo me občutki ponosa, da sem že vrsto let urednica revije, ki je stara skoraj toliko kot jaz in ki je sooblikovala že moje učitelje, učitelje mojih otrok in zdaj učitelje milenijskih generacij. Hkrati pa so takšne obletnice priložnost za nastavitvev ogledala, za refleksijo, za presojo, kaj je revija prispevala slovenskemu pedagoškemu prostoru, kaj je zaradi prispevkov, ki so bili objavljeni v njej, v »glavah« in v praksi drugače.



**K**ako lahko s pisanjem prispevamo k spreminjanju šolskih praks? Kakšen vpliv imajo besedila, do kam sežejo, kje pa jim zmanjka in je potreben glas ali zgled? Do kakšne mere biti zvest teoriji in raziskavam, koliko pa odpreti vrata reflektiranim izkušnjam učiteljev? Kako v poplavi najrazličnejše strokovne literature in elektronskih medijev ter publiciranja ohraniti prepoznavnost in zvesto ciljno publiko – za branje in za pisanje?

Kot našo posebnost in prepoznavnost že vrsto let negujemo predstavljanje različnih pogledov slovenskih šolskih strokovnjakov ter soočanje refleksij in izkušenj učiteljev in ravnateljev praktikov v zvezi z aktualnimi šolskimi temami. Naše poslanstvo je dostopno in komunikativno predstavljati praktične izkušnje in poglede pedagoških delavcev in hkrati izhajati iz teorij(e), ki jo skušamo predstavljati na praktično razumljiv način – pa naj gre za koncepte, ki so prenosljivi v prakso, ali pa za tiste, ki pomagajo pri refleksiji le-te.

Še posebej nam je pomembno, da damo »glas učiteljem« in jih vabimo k pisanju prispevkov, ki niso »seminarske naloge iz predala« ali pa »zbiranje točk«, ampak konkretni popisi izkušenj, opisi procesov, z vsem pastmi,

ovirami in potrditvami, reflektirani in podprti z izjavami udeležencev, skratka: plastični, živi, zgovorni!

Pri tem dajemo poudarek sodobnim pedagoškim trendom, denimo formativnemu spremljanju, učenju učenja, prenosljivim kompetencam (kritičnemu mišljenju in ustvarjalnosti) in drugim – na aktivno vlogo učencev osredotočenim – pristopom. Zadnja leta posvečamo veliko pozornosti tudi spodbudnemu in varnemu učnemu okolju oz. vzgojnimi in psihosocialnim temam: odnosni kompetenci ter čustveni in socialni pismenosti, preprečevanju nasilja, ranljivim skupinam, vodenju razreda za dobro klimo in vključenost v najširšem smislu ...

Ne pozabljamo pa tudi na potrebe učiteljev, da bi se profesionalno razvijali, in s tem v zvezi osvetljujemo učče se skupnosti in mreženje s spodbujanjem sodelovalnih procesov. S tem pa sta močno povezana tudi pedagoško vodenje in poslanstvo ravnateljev, ki jih vsa ta leta z revijo posebej nagovarjamo, saj predstavljajo enega ključnih vzvodov za spremembe v šolstvu.

Na okroglo obletnico izhajanja revije smo hoteli opozoriti tudi z grafično prenovo le-te, pri čemer smo stremeli k večji preglednosti in k bralcu

prijaznemu branju vsebin. Zaradi prepoznavnosti smo podobo naslovnice ohranili skoraj enako, pogled v notranjost pa razkrije popolnoma novo postavitev: revija je v celoti barvna, rubrike so med seboj ločene z različnimi barvami oz. barvnimi odtenki, besedila imajo levo poravnano, z niansiranjem med tanjšimi in debelejšimi pisavami, z izpostavljenim besedilom v barvi rubrike, uporabo okvirjev, barvne grafike in druge opreme pa je revija bolj vizualno dinamična.

Prej samostojno prilogo Učiteljev glas smo zdaj umestili v samo revijo kot samostojno redno rubriko: s tem želimo še bolj poudariti pomen in vrednost prispevkov s primeri dobrih praks.

Želimo si, da bi vas tako vsebina kot nova grafična podoba spodbudili k branju naše revije.

Na naslednjih 50 let!



Tomaž Kranjc,

Zavod Republike Slovenije za šolstvo, [tomaz.kranjc@zrss.si](mailto:tomaz.kranjc@zrss.si)

# ŠOLSKA KULTURA IN KLIMA - 1. DEL

## *School Culture and Climate - Part 1*

### IZVLEČEK

Klima in kultura šole sta dva od ključnih vidikov kakovosti šole. O obeh obstaja vrsta odlične strokovne literature tako v tuji kot doma. V pričujočem članku bomo predstavili nekaj ključnih avtorjev, pogledov in teorij, pokazali, kako ju je možno spremljati in meriti ter kako lahko poskrbimo za sistematično izboljševanje na tem področju.

**Ključne besede:** šolska klima, šolska kultura, razredna klima, merjenje klime, zavzetost za učenje, dobro počutje

### ABSTRACT

School climate and school culture are two of the crucial aspects when it comes to school quality. Both are the subject of many excellent Slovenian and foreign works. This article introduces some of the key authors, views and theories as well as demonstrates how these two aspects can be monitored, measured and systematically improved.

**Keywords:** school climate, school culture, classroom climate, measuring climate, motivation to learn, well-being

Ko govorimo o kakovosti šole, ne moremo mimo ocen kulture in klime. Za oceno stanja ju je smiselno analizirati z vidika posameznih sestavnih delov. Kaj sestavlja šolsko kulturo in klimo? Definicij je nepregledno veliko. Raziskovalci z različnih zornih kotov opisujejo različne elemente, iz katerih lahko izluščimo najvažnejše oz. tiste, ki jih omenjajo največkrat. Poglejmo, kaj je (socialna) kultura.

## OPREDELITEV ŠOLSKE KULTURE IN UČNEGA OKOLJA

Kultura je pravzaprav vse, kar počnejo ljudje, opice pa ne, je zapisal angleški antropolog Fitzroy Raglan (Gogala, 2009). Kultura organizacij, v našem primeru šol, izhaja iz neposrednega in posrednega socialnega okolja, v katero so umeščene in so stalno pod njegovim vplivom. Prvobitni socialni sistemi (npr. plemena) so razvili vrednote, norme, stališča, prepričanja, simbole, predstave, rituale, zgodbe, junake in tako izoblikovali svojo kulturo (Hofstede in Hofstede, 2005). Tudi današnje organizacije se nam kažejo skozi svoje cilje, vrednote, simbole, običaje, moralno, mite, stališča, odgovornosti, pričakovanja, rituale.

Schein (2004) navaja, da posamezniki v skupini razvijejo skupen sistem komunikacije, da si lahko vsak pojasni, kaj se v okolju dogaja. Človek strukturira svoje okolje, da se počuti varnega in zna ustrezno ravnati. Strukturiranje okolja poteka v skupini. Posameznik kot konformno bitje prevzame miselni model svojega socialnega sistema – kulturo. Kultura skupine je od članov skupine prevzet vzorec temeljnih predpostavk/prepričanj, ki ga je skupina obliko-

vala, ko se je srečala s problemi ob prilagajanju na zunanje okolje in ob notranji integraciji in se je izkazal za ustrezen ter ga je zato smiselno prenesti tudi na nove člane skupine kot model, kako videti, misliti in čutiti v povezavi s takimi problemi. Francoski filozof Albert Camus pravi, da bi brez kulture in relativne svobode, ki jo prinaša, tudi popolna družba bila le džungla (Gogala, 2009).

Konceptu šolske kulture in klime je komplementaren in delno prekrivajoč koncept učnega okolja. Dumont in Istanice (2013) pravita, da raziskave o učenju jasno kažejo, da je učinkovito učno okolje tisto:

- ki postavlja učenje v središče, spodbuja zavzetost za učenje in učencem omogoča, da se dojemajo kot učenci,
- v katerem je učenje socialno in pogosto sodelovalno,
- ki je usklajeno z motivacijo učencev in pomembnostjo čustev,
- ki je zelo občutljivo na individualne razlike, vključno s predhodnim znanjem,
- ki je zahtevno za vsakega učenca, vendar brez čezmernega preobremenjevanja (oz. v skladu z zmoglostmi učenca),
- ki uporablja vrednotenje, usklajeno s cilji, z močnim poudarkom na formativni povratni informaciji,
- ki spodbuja horizontalno povezanost med dejavnostmi in predmeti v šoli in zunaj nje.

Osredotočanje na učna okolja se bolj kot na izboljšanje nekega posebnega vidika učenja pri posamezniku navezuje na organiziranje in optimizacijo pogojev za učenje vseh, za katere smo odgovorni (prav tam). Resnickova (v Dumont in

Istance, 2013) predlaga, da poleg prizadevanj za spremembe veččin in sposobnosti strokovnjaka (učitelja) razvijamo in podpiramo profesionalne učeče se skupnosti, namenjene praktikom. Te pa lahko polno zaživijo v ustrezni šolski klimi in kulturi.

### Šolsko kulturo in klimo, ki jo lahko razumemo kot za učenje spodbudno in varno okolje, opisujejo različni pridevniki: spodbudno, dobro, pozitivno, zdravo, odprto, ugodno, podporno.

Poleg strokovne literature se šolske kulture in klime oziroma širše gledano spodbudnega učnega okolja dotika tudi šolska zakonodaja.

Šolsko kulturo lahko razumemo kot zaznavo sodelujočih v šoli glede sebe in šole, kot sklop nenapisanih pravil, tradicij, norm in pričakovanj, ki določajo celotno delovanje šole, povezujejo šolsko skupnost in oblikujejo skupinsko identiteto (Schoen in Teddlie, 2008).

Delo in odnosi na delovnem mestu, tudi v šolstvu, so pomemben vir posameznikove družbene identitete. Novozelandski raziskovalki ugotavljata, da vpogled v različne kulture in subkulture, ki se razvijajo na različnih delovnih mestih, lahko ponudi humor (Holmes in Marra, 2002).

## KDAJ PA GOVORIMO O KLIMI?

Področje šolske klime in kulture različni avtorji opredeljujejo različno, pri čemer pa jim je skupno, da je to del socialne klime, ki jo Spletni psihološki slovar definira kot »kombinacijo mnogih običajev in prilagoditev mnogih ljudi. /.../ V družbenem okolju, v katerem ljudje živijo, je socialna klima kombinacija običajev, morale, odnosov in vedenja.« (Spletni psihološki slovar, 2017)

Prvi izsledki raziskovanja in preučevanja organizacijske klime segajo v leto 1939, ko so avtorji članka ugotovili, da organizacijsko klimo v organizaciji ustvarja vodja s svojim stilom vodenja (Lewin, Lippitt in White, 1939). Za prvega raziskovalca klime socialnega sistema štejejo nemškega (od 1933 živčnega v ZDA) socialnega psihologa Kurta Lewina, ki je za poimenovanje vzdušja v skupini uvedel pojem socialna klima oz. socialna atmosfera. Pojem organizacijska klima je leta 1958 prvi uporabil Argyris v članku Problemi pri konceptualizaciji organizacijske klime, potem ko so že v tridesetih letih 20. stoletja v ZDA začeli raziskovati organizacijsko kulturo kot dejavnik, ki vpliva na človekovo delo in odličnost. Razcvet je raziskovanje doživelo v osemdesetih letih in traja še danes (Grabeljšek, 2011).

Za razvoj merjenja organizacijske klime je zaslužen tudi Rensis Likert, ki je želel preučevati klimo v organizacijah, ne da bi jih poznal iz svojih izkušenj. Izumil je orodje (Likertovo 5-stopenjsko lestvico stališč), s katero je ob agregiranju odgovorov posameznikov izračunal klimo in vodstvu pomagal usmerjati delo v izboljšave (Grabeljšek, 2011).

Dogajanje v šolah in vrtcih lahko preučujemo skozi koncept psihosocialne klime. Ta koncept temelji v socialni in industrijski psihologiji. Razvijati se je začel v sredini 20. stoletja, ko so znanstveniki poskušali konceptualizirati razlike v delovnih okoljih, izhajajoč iz predpostavke, da organizacije skozi postopke in pravila prenašajo na svoje člane določeno atmosfero ali klimo, ki odraža tisto, kar

ima za konkretno organizacijo poseben pomen (Ajdukovič, 1990). Kljub temu da se je pojem klime pojavil v okviru preučevanja industrijskih organizacij, se danes uporablja pri vseh tipih organizacij ali ustanov, vključno s šolami in vrtci.

V ZDA je Državni svet za šolsko klimo (National School Climate Center, b. d.) šolsko klimo opredelil takole: »Trajnostna, pozitivna šolska klima spodbuja razvoj mladih in učenje, ki je potrebno za produktivno, prispevajoče in zadovoljno življenje v demokratični družbi, v kateri vsak prispeva po svojih močeh. Taka klima vključuje norme, vrednote in pričakovanja, da se ljudje lahko počutijo družbeno, čustveno in fizično varno; ljudje so vključeni in spoštovani; učenci, družine in učitelji delajo skupaj, da razvijajo, živijo in prispevajo k viziji skupne šole; učitelji kažejo in gojijo stališča, ki poudarjajo koristi in zadovoljstvo, pridobljeno pri učenju; vsaka oseba prispeva k delovanju šole in skrbi za fizično okolje«.

Raziskovalci ameriškega centra za raziskovanje organizacijske klime kot ključne dimenzije šolske klime in njihove kazalnike navajajo varnost, medosebne odnose, učenje in poučevanje ter fizično šolsko okolje (Mikek, 2014).

Šolsko klimo določajo skupna prepričanja, vrednote in stališča, ki oblikujejo medsebojne interakcije med učenci, učitelji in preostalimi zaposlenimi ter postavijo pravila sprejemljivega vedenja in norme šole (Kuperminc, Leadbeater, Emmons in Blatt, 1997, v Rupar 2003b). Povezana je z dosežki učencev, agresivnostjo, problemi v prilagajanju, osebnimi in skupinskimi stališči.

Šolska klima je razmeroma stabilna značilnost šolskega okolja. Je psihosocialni kontekst, v katerem učitelji delajo in učijo (TIMMS, 2011). Ože jo opredelimo kot niz notranjih značilnosti, po katerih se šole med seboj razlikujejo in ki vplivajo na vedenje vseh posameznikov na šoli. Te notranje značilnosti se najpogosteje nanašajo na: medosebne odnose med učenci in učitelji; občutek, da je šola varen prostor; možnost sodelovanja učencev, staršev in zaposlenih pri odločitvah; višina pričakovanj do učencev (Freiberg, 1999, prav tam).

### Šolska klima je lahko pozitivna ali negativna. Za šolo s pozitivno klimo so značilni spoštljivi odnosi, varnost in visoka pričakovanja do učencev in njihovih dosežkov. Raziskave kažejo, da so v pozitivni šolski klimi učenci bolj motivirani za doseganje visokih rezultatov.

Učenci, ki obiskujejo šole z bolj pozitivno klimo, imajo tudi pozitivnejša stališča do šole in šolskih predmetov, kar vodi do višjih dosežkov (Krall, 2003, Lehr, 2010, prav tam).

Med bolj znanimi pristopi k merjenju šolske klime so koncept odprte - zaprte šolske klime Halpina in Crofta, koncept organizacijskega zdravja, izpeljan iz Parsonsove teorije, ter Moosov model delovne klime: po Moosu obstajajo tri splošne kategorije dimenzij socialne klime. To so dimenzije odnosa, dimenzije osebnostnega razvoja ali orientacije k cilju in dimenzije vzdrževanja ali spreminjanja sistema. Posamezne poddimenzije znotraj vsake od teh splošnih dimenzij se razlikujejo glede na specifičnosti posameznega socialnega prostora. *Dimenzije odnosa* opisujejo kakovost in intenzivnost odnosov med ljudmi v nekem okolju. Z njimi ocenjujemo obseg vključenosti ljudi

v okolje, medsebojno podpiranje in pomoč ter svobodo in odprtost izražanja svojih občutkov. *Dimenzije osebnostnega razvoja ali orientacije k cilju* se nanašajo na osnovne cilje posameznega socialnega prostora oziroma na načine, na katere okolje spodbuja ali onemogoča razvoj posameznika. *Dimenzije vzdrževanja ali spreminjanja sistema* merijo obseg organiziranosti okolja, reda v socialnem prostoru, jasnost pričakovanj do posameznika, stopnjo nadzora ter pripravljenost na spremembe (Domovič, 1999).

Raziskave, omenjene v poročilu TIMMS 2011, so pokazale, da je šolska klima povezana z dosežki učencev. Bolj pozitivna klima je povezana z višjimi dosežki. Stewart (2008, prav tam) trdi, da je (na ravni šole) »občutek šolske povezanosti najmočnejši napovednik dosežkov učencev. Dosežki učencev so višji, kadar imajo ti večji občutek pripadnosti in navezanosti na šolo.«

Šolska klima zmanjšuje razkorak med socialnoekonomskim statusom učencev ter njihovimi dosežki. Šole, ki se nahajajo v nizkem socialnoekonomskem okolju, lahko ravno s pozitivno šolsko klimo učencem omogočijo svojim, da dosegajo visoke dosežke (McEvoy in Welker, 2000, prav tam).

Vprašalnik za analizo klime DION (Diagnosing Individual and Organisational Needs (Kemp, v Rupar 2003a) analizira naslednje kategorije: odnos z okoljem, izbor kadrov, struktura in vloga zaposlenih, vodenje, ustvarjalnost in inovacije, materialna oprema šole, sposobnost reševanja problemov, timsko delo, motivacija osebja, jasnost ciljev in razvoj osebja.

Za šolsko klimo sta značilna prototipa zdrave in nezdrave šole (Hoy in Feldman, 1987, v TIMMS 2011):

- »Zdrava šola je zaščiten pred nerazumnimi pritiski skupnosti in staršev. Vodstvo se uspešno upira poskusom vplivanja ozkih interesnih skupin na smer njegovega delovanja (visoka institucionalna integriteta). Ravnatelj zdrave šole je dinamičen vodja, orientiran tako k izpolnjevanju nalog kot k ustvarjanju dobrih medosebnih odnosov. Učitelje podpira, vendar pa postavlja visoke standarde pri izpolnjevanju nalog (visoka obzirnost in premična struktura). Se več, ravnatelj ima vpliv na nadrejene, kar se kaže v sposobnosti, da pridobi vse, kar je potrebno za učinkovito delovanje šole (visok vpliv).
- Učitelji v zdravi šoli predano opravljajo svoje delo. Učencem postavljajo visoke, vendar dosegljive cilje, vzdržujejo visok standard vedenja in poučevanja ter ustvarjajo urejeno in resno okolje, kjer poteka proces učenja. Učenci delajo zelo zavzeto, so motivirani, spoštujejo sošolce z visokimi dosežki (visoko poudarjanje akademskega uspeha). Opremljene učilnice, učna sredstva in pripomočki, kot tudi dodatni materiali, so na razpolago (visoka dostopnost resursov). Poleg tega so v zdravih šolah učitelji v dobrih medsebojnih odnosih, verjamejo drug drugemu, zavzeto delajo in se pozitivno identificirajo s šolo, se pravi, da so na svojo šolo ponosni (visoka moralnost).
- Nezdrava šola je izpostavljena destruktivnim zunanjim vplivom. Učitelji in ravnatelj so 'bombardirani' z nerazumnimi zahtevami staršev in celotne skupnosti (nizka institucionalna integriteta). Ravnatelj šole ni učinkovit. Ne usmerja in ne strukturira aktivnosti v šoli (nizka premična struktura), slabo podpira in spodbuja učitelje (nizka obzirnost), istočasno pa nima vpliva na nadreje-

ne (nizek vpliv). Učitelji se ne počutijo dobro niti med sodelavci niti pri svojem delu. So zadržani, sumničavi in defenzivni (nizka moralnost). Učna sredstva in pripomočki v glavnem niso na razpolago (nizka dostopnost resursov). Akademiški uspeh ni poudarjen. Niti učitelji niti učenci ne jemljejo šole resno; nasprotno, učenci se norčujejo iz odličnih sošolcev, učitelji pa slednje doživljajo kot grožnjo«.

Raziskave, v katerih je bil uporabljen koncept odprte - zaprte šolske klime, so pokazale, da je odprta šolska klima povezana z zaupanjem (Tarter in Hoy, 1988, prav tam) – zaradi odprte klime učitelji bolj zaupajo ravnatelju in sodelavcem. Tarter, Hoy in Kottkamp (1990, prav tam) so pokazali, da ravnatelji v odprtih šolah ustvarjajo močnejši občutek privrženosti šoli oziroma identifikacije s šolo, pa tudi vključenost v življenje šole je večja kot pri zaprti šoli. Poleg tega je dokazana tudi povezanost med šolsko klimo in zaznano učinkovitostjo šole (Tarter, Sabo in Hoy, 1995, prav tam).

Miles (po Sergiovanni in Starratt, 1993) pravi, da je zdrava le takšna šola, v kateri je klima pozitivna. To pomeni, da ima »jasne in sprejemljive cilje, ustrezno komunikacijo, enakomerno porazdeljeno moč ter je učinkovita pri uporabi človeških in materialnih virov. Zdrava šola izraža občutek skupnosti, ki povezuje ljudi, občutek, da se imamo dobro med sodelavci«. Miles uporablja metaforo zdrava šola za tiste šole, kjer prevladuje dobra klima. Navaja deset dimenzij zdrave šole:

- usmerjenost na cilje, to pomeni, da mora imeti šola dosegljive in realne cilje, ki morajo biti skladni z zahtevami okolja;
- ustrezna komunikacija, ljudje imajo dostop do informacij, ki jih potrebujejo;
- optimalna razdelitev moči, to pomeni, da podrejeni lahko vplivajo na nadrejene, odgovornost je porazdeljena;
- dobra izkoriščenost človeških zmogljivosti;
- povezanost med ljudmi v ustanovi, pripadnost;
- visoka moralna, zadovoljstvo, občutki sprejetosti in zaželenosti med sodelavci;
- inovativnost, ustvarjalnost zaposlenih;
- avtonomija, to pomeni, da se posamezniki dejavno odzivajo na zahteve iz okolja;
- prilagodljivost in stabilnost ustanove;
- naravnost k reševanju problemov.

»Šolska klima je kakovost in karakter šolskega življenja, ki odraža norme, vrednote, medosebne odnose, poučevanje, učenje, vodenje in organizacijsko strukturo. Ko govorimo o šolski klimi, imamo v mislih kolektivno učinkovitost (kolektivno samozaznavanje, da učitelji v neki šoli pri svojih učencih naredijo vzgojno-izobraževalno razliko« (dodano vrednost, op. T. K.), »ki je večja kot izobraževalni vpliv njihovega doma in skupnosti. Kolektivna učinkovitost učiteljev in vodstva vodi k močnejši šolski klimi. Šolska klima pove, kako se učenec počuti, ko vstopa v šolsko poslopje. Ali je pozdravljen, dobrodošel, podprt, ali ga npr. ravnatelj vpraša, kako mu gre, kaj je bil najboljši del današnjega dne. Kar šola promovira kot svojo kulturo, je vidno na šolskih stenah, v seznamu šolskih in obšolskih dejavnosti, v seznamu literature, ki je na voljo v knjižnici. Če tega pozitivnega sporočila ni, se to jasno in glasno vidi. In večina tega, kar



manjka, prizadene osebe, ki so v manjšini, npr. zaradi drugačne rase, vere, spola, kulture, spolne preference itd. Učenci rabijo čustveno povezanost s šolo, da bi se lahko v polnosti angažirali. Šolska klima opolnomoči vse učence, ne le tiste, ki pomagajo graditi ugled šole. Kakšen je ugled šole, pove način, kako govorijo o času, ki so ga preživeli z učitelji, dolgo po tem, ko so že zapustili šolo.« (DeWitt, 2017)

Če o šolski klimi govorimo kot o klimi celotne institucije, pa lahko v posameznih razredih obstaja različna razredna klima. **Razredna klima zajema proces v ožjem okolju, to je v oddelku/razredu, in upošteva odnose med posamezniki v oddelku in tudi prvine sistema.** Pri razredni klimi gre za preplet različnih vidikov delovanja posameznikov. Teoretska podlaga preučevanja razredne klime temelji na Lewinovi teoriji polja (Stritih, 1992). Posameznik se vede tako, kakor si razlaga svoje okolje – resničnost je določena z njegovim doživetjem. Psihološki prostor je determiniran subjektivno, odvisen od posameznikovih izkušenj. Človek teži k temu, da je med njim in njegovim življenjskim prostorom ravnotežje. Na podlagi Lewinove teorije je Moos sestavil vprašalnike za merjenje klime, ki temeljijo na treh splošnih kategorijah: odnosih, osebnostnem razvoju, vzdrževanju in spreminjanju sistema. Vsak vprašalnik ima dve obliki, da lahko učitelj v razredu ugotavlja obstoječo in zeleno klimo ter spreminja najbolj aktualne razlike. V proces spreminjanja so zajeti učitelji in učenci (Zabukovec, 1993).

Raziskav o povezanosti razredne klime in učnimi dosežki je veliko. Fraser in Fisher (v Zabukovec, 1998) sta ugotovila, da je dimenzija zadovoljstva pozitivno povezana s kognitivnimi in afektivnimi dosežki učencev, dimenzija težavnosti pa je negativno povezana z afektivnimi dosežki. Navzočnost določene stopnje napetosti in težavnosti pozitivno vpliva na storilnostno motivacijo in nivo aspiracije pri učencih. Bošnjak (prav tam) je ugotovil, da je učni uspeh učencev boljši, čim več je učiteljeve podpore. Galuzzi, Kirby in Zucker (prav tam) so ugotovili, da je samopodoba učencev boljša v tistih razredih, kjer je večja vključenost učencev, kjer je med njimi več socialnih stikov in kjer učenci zaznavajo večjo o podporo učitelja.

Ugodna klima lahko šoli omogoči, da se spreminja v učečo se skupnost, kar po Schoellertu (2006, v Rupar 2003a) pomeni »gradnjo spodbudnega učnega okolja, ki ga označuje ta medsebojno spoštovanje in zaupanje, tako za učence kot učitelje«. Za doseganje takšnega okolja pa so v šoli kljub odločilnejši vlogi ravnatelja odgovorni vsi. **Za kolektive šol, ki so učeče se skupnosti, so značilni timsko delo strokovnih delavcev na šoli, poudarek na učenju in poučevanju, samoevalvacija in trajna uspešnost** (Bezzina, 2008, prav tam).

Šolsko ministrstvo ZDA (2014) je izdalo Vodnik za izboljšanje šolske discipline in klime, v katerem posameznemu standardu (principu) sledi večje število akcijskih korakov. Problematiko obravnavajo s treh zornih kotov: vzpostavitev in vzdrževanje dobre šolske klime; jasna, primerna in konsistentna pričakovanja in posledice; pravičnost in stalno izboljševanje.

Šolsko ministrstvo ZDA (2014) je izdalo Vodnik za izboljšanje šolske discipline in klime, v katerem posameznemu standardu (principu) sledi večje število akcijskih korakov. Problematiko obravnavajo s treh zornih kotov: vzpostavitev in vzdrževanje dobre šolske klime; jasna, primerna in konsistentna pričakovanja in posledice; pravičnost in stalno izboljševanje.

Akcijski koraki za vzdrževanje dobre klime so:

1. »Sodelujte v namernih prizadevanjih za ustvarjanje pozitivne šolske klime.
2. Prednostno določite uporabo z dokazi podprtih preventivnih strategij (kot je npr. stopenjsko podpiranje – angl. *tiered support*) za spodbujanje pozitivnega vedenja učencev.
3. Spodbujajte socialno in čustveno učenje, ki dopolnjuje akademske spretnosti in spodbuja pozitivno vedenje.
4. Zagotovite redno usposabljanje in podporo vsemu šolskemu osebju o tem, kako vključiti učence in podpirati pozitivno vedenje.
5. Sodelujte z lokalnimi službami za duševno zdravje, zaščito otrok, policijo in službami za mladoletne ter drugimi zainteresiranimi stranmi, da bi uskladili vire, preventivne strategije in intervencijske storitve.
6. Zagotovite, da se vsi ukrepi/postopki v zvezi z vlogo policije osredotočajo na izboljšanje varnosti v šoli in zmanjšanje potrebe po intervencijah organov pregona.«

Bečaj (2006) navaja različne definicije socialne klime, v katerih je poudarjeno, da gre za norme in vrednote (Katz, Kahn, 1966), kompleks pravil (Hitt, Morgan, 1997) ali pa konstrukt, ki odraža relativno trajne značilnosti neke ustanove (Moran, Volkwien, 1988). Rutter in sodelavci (1979, prav tam) etos določene šole razumejo kot vrsto vrednot, stališč in vedenjskih načinov, ki so značilni za šolo kot celoto. Etos jim pomeni sinonim za socialno klimo in je posledica splošne človekove težnje, da znotraj socialnih skupin oblikuje neka lastna specifična pravila, vrednote oz. standarde vedenja. Armstrongu (1990, v Bečaj, 2004) organizacijska klima pomeni delovno ozračje v ustanovi, kot jo vidijo in ocenjujejo njeni člani.

Trening socialnih spretnosti, kot npr. prakticiranje empatije lahko olajša stres, ojača medsebojne odnose in prinaša več zadovoljstva pri delu (Mercola, 2017), kar lahko pozitivno vpliva na klimo v šoli/vrtcu.

V zvezi s težavami pri definiranju področij klime hrvaški raziskovalec Sušan (2005) pravi, da novejši avtorji navajajo pet dimenzij klime: odnos zaposlenih do organizacijske strukture; zaznavanje pomoči, topline in podpore; občutek pripravljenosti prevzemanja tveganja; identiteto (občutek pripadnosti organizaciji) in standarde (zaznavanje pomembnosti postavljenih ciljev).

Ne glede na to, kakšna je šolska klima, idealna, dobra ali slaba, vsaka učinkuje na zaposlene in druge v šoli. Klima je lahko podpora, če vključuje vrednote, kot so sodelovanje, zaupanje, harmonija, prijateljstvo, odprtost, opogumljanje, osebna svoboda. Zelo verjetno je, da bo podpora šolska klima spodbudila timsko delo in komuniciranje znotraj sodelovalnega okolja – tako pri strokovnih delavcih kot pri učencih (Shadur, Kienzle in Rodwell, 1999, v Mikek, 2014).



## ŠOLSKA KLIMA IN KULTURA V DELIH SLOVENSКИH AVTORJEV

Tudi v Sloveniji se s preučevanjem organizacijske klime in kulture ukvarjajo številni strokovnjaki organizacijsko-ekonomskih in drugih družboslovnih ved, s preučevanjem šolske (in razredne) klime in kulture pa največ strokovnjaki s področja socialne in pedagoške psihologije. Pri svojem delu so se naslanjali na tuje in domače avtorje.

Bečaj (1991) klimo in kulturo izpelje iz hierarhije potreb po Maslowu. Potrebe po varnosti zahtevajo okolje, v katerem lahko posamezniki predvidevajo, razumejo in načrtujejo individualno vedenje. Za učinkovito delovanje so zato nujna pravila. Potrebe po sprejetosti zahtevajo tako psihosocialno klimo, v kateri posameznik lahko izrazi napetosti, konflikte in negativna čustva, torej je lahko brez tveganja pristen. Zadovoljevanje potreb po potrditvi je možno, ko lahko posameznik tvega drugačen način dela, ko je mogoča ustvarjalnost učiteljev in otrok, v šoli pa so postavljena jasna merila.

Bečaj (2000) pravi, da je šolska klima »psihološka karakteristika šole, ki jo loči od drugih (šol) in vpliva na obnašanje učiteljev in učencev. Glede na to, kakšna je klima, lahko napovemo uspešnost šole. Šolska klima je ključna dimenzija človeških virov, ki jih ima šola. Ljudje na šoli zelo različno dojemajo svojo ustanovo. Nekateri so s stanjem zadovoljni, drugi manj, tretji pa sploh ne, kar je odvisno od tega, kako lahko posamezniki zadovoljijo svoje potrebe v ustanovi, kakšna so njihova pričakovanja in kaj jim je pomembno. Če se njihova pričakovanja izpolnijo in se v šoli dobro počutijo, navadno pravijo, da je klima dobra. In nasprotno, kadar ljudje mislijo, da njihova pričakovanja niso izpolnjena, da niso cenjeni, kjer delajo, potem klimo take ustanove zaznavajo kot slabo. Klima je zaznavanje položaja in je osredotočena na posameznika in njegove temeljne potrebe in vrednote.«

Ustrezna pozitivna klima je pogoj za samoevalvacijo (Museum Lešnik in Bergant, 2001).

Ule (1994) pravi, da je socialna klima odvisna od objektivnih značilnosti skupine (učinkovitost skupine, velikosti, strukture), odraža pa se v doživljanju in percepciji članov skupine. Je objektivna lastnost skupine, vključuje pa tudi izrazito psihološki, subjektivni aspekt, predvsem zato, ker doživljanje socialne klime vpliva na obnašanje, aktivnost in učinkovitost posameznikov in skupine kot celote.

Kultura in klima »vplivata na vedenje ljudi v organizaciji, hkrati pa sta sami posledica njihovega obnašanja, razmišljanja in delovanja. Predstavljata posameznikovo osebno doživljanje organizacije.« (podobnost) »Kultura odraža percepcijo vrednot, klima odraža percepcijo praks.« (razlika) /.../ Kultura je bolj skrita, klima pa bolj prepoznavna. /.../ Za raziskovanje kulture običajno uporabljamo kvalitativne metode, za raziskovanje klime pa kvantitativne.« (Mikek, 2015)

Černetič (2007) meni, da »zaposleni v organizaciji klimo oblikujejo skladno s svojimi prepričanji in z namenom potrditve svojih prepričanj. Oblikovanje klime vpliva na motivacijo, kontinuiteto in identiteto, veže se na komunikacijo. Zaposleni se v procesu oblikovanja klime identificirajo z organizacijo.«

V. S. Rus, M. Pintarič in N. Jamnik (2008) povezujejo šolsko klimo z uresničevanjem discipline, učno motiviranostjo, evalvacijo medsebojnih odnosov, zaznavanjem napetosti in socialnih pritiskov. »Značilnosti šole so strukturalne (šolski cilji, različne vloge in pripadajoči statusi, norme) in procesualne (sodelovanje, tekmovanje, konflikti, kohezivnost, prilagajanje, pritiski, vodenje, odločanje) značilnosti. V šoli kot celoti in njenih podsistemih (razredih, zbornici, vodstvu) lahko identificiramo strukturo moči, komunikacij in sociometrično strukturo. Struktura moči ima svoje količinske (število in obseg kompetenc) in kakovostne vidike. Ti se nanašajo na različne vrste moči: nagrajevanja, kaznovanja (obe vrsti sta npr. združeni v šolski oceni), informacijski moči (vodstvo šole ima informacije, ki jih učitelji nimajo, učitelj lahko zastavi vprašanje, na katerega učenec »zanesljivo ne zna odgovoriti« itd.) in v moči vzpostavljanja določenih ((ne)formalnih) norm (različna pravila, ki jih lahko učitelj vzpostavlja v razredu, ravnatelj na celotni šoli, učenci ali skupina učencev v razredu itd.).«

Razredna klima se nanaša na naslednja ugotovljena dogajanja v razredu: podporo učiteljev, zadovoljstvo, povezanost, tekmovanje, težave, raziskovanje itd. (Zabukovec 1997). Razredno klimo lahko merimo. S vprašalnikom avtorjev Rus in Rus - Makovec (Rus, Pintarič, Jamnik, 2008) merimo naslednje dimenzije:

- Dimenzija *medosebnega odnosa*, ki določa naravo in intenzivnost medosebnih odnosov znotraj razreda in ugotavlja, v kolikšni meri so posamezniki vključeni v razred in v kolikšni meri so si pripravljene vzajemno pomagati. Skratka ugotavlja vrsto socialnih odnosov kot npr. povezanost med posamezniki, napetost v stikih in podpora učitelja ter njihovo intenziteto.
- Dimenzija *osebne razvoja*, ki pojasnjuje temeljne dimenzije osebne rasti in lastnega razvoja. To se kaže v višini postavljanja ciljev in težnje po njihovem doseganju. Določamo jo npr. s pomočjo usmerjenosti učencev k nalogam, njihove tekmovalnosti, prisotnosti raziskovanja ali njihove neodvisnem delovanju v razredu.
- Dimenzija *ohranjanja in spreminjanja sistema*, ki označuje okvir normalnega, povprečnega delovanja v okolju, v katerem obstajajo jasna pričakovanja in podpora. Vključuje še dimenzijo sistemskih sprememb, ki izražajo pripravljenost na spremembe, kar vključuje pravila, jasnost pričakovanj, mehanizme kontrole in spremenljivosti sistema. Opazimo jo lahko skozi diferenciacijo pouka, jasnost postavljenih pravil, preko organiziranosti razreda ali sprejemanja različnosti.

Podatki, ki jih zbira vprašalnik, nam povedo, kaj vse povezujemo z razredno in šolsko klimo: podatki o učnem uspehu, način preživljanja prostega časa, zaznava zadovoljenosti lastnih potreb, različni vidiki šolske klime (zaznavanje težav v šoli in njihovih vzrokov, zaznavanje upoštevanja učiteljev in vodstva šole, zaznavanje vzrokov in pogostosti konfliktov, zaznavanje občutka pripadnosti), zaznavanje splošne klime (zaznava zadovoljstva v različnih stvarmi, zaznava zaželenosti različnih sprememb, predlogi za izboljšanje učne učinkovitosti), zaznava socialne klime v šoli, zaznava socialne klime v razredu.« (prav tam)

Odvisne spremenljivke v omenjenem vprašalniku so različne značilnosti socialne klime: zadovoljenost lastnih potreb na šoli, zaznava težav na šoli, zaznava vzrokov težav, zaznava »dojemljivosti« učiteljev za predloge dijakov,

zaznava »dojemljivosti« vodstva šole za predloge dijakov, zaznava pogostosti konfliktov zaradi različnih razlogov, zaznava pogostosti konfliktov med različnimi osebami, zaznava občutka pripadnosti, zaznava splošne klime na šoli (razpoloženje, disciplina, motiviranost za učenje, razumevanje med učenci, napetosti in pritiski, trud za ugled šole, pomembnost »biti učenec te šole«, disciplinski ukrepi), zaznava zadovoljstva z različnimi stvarmi, zaznava zaželenosti različnih sprememb na različnih področjih, predlogi za izboljšanje učne učinkovitosti; sumarna evalvacija šolske klime; sumarna evalvacija razredne klime).«

Brigita Rupar (2003a) piše, da je »šola je zelo kompleksen, odprt socialni sistem. Je ustanova, ki ima svojo strukturo, vrednote, cilje, pravila, strategije, metode, predvsem pa so v šoli ljudje,« ki so v medsebojnih odnosih. Kakovost ustanove oziroma klima šole se pogosto izraža prav v odnosih med ljudmi na šoli, med učenci, učitelji, vodstvom šole.

Vlasta Zabukovec (1993) je ugotavljala razlike v zaznavanju razredne klime med učitelji in učenci na razredni in predmetni stopnji. »Učenci si želijo več zadovoljstva in povezanosti ter manj napetosti, tekmovalnosti in težavnosti. Učenci razredne stopnje zaznavajo več zadovoljstva kot učenci predmetne stopnje. Učenci predmetne stopnje pa ocenjujejo šolsko delo kot bolj težavno. Učitelji želijo več povezanosti in manj napetosti in tekmovalnosti.« Zabukovčeva (1994) je ugotavljala povezanost interakcij učitelja z razredno klimo pri učencih četrtega razreda in oblikovala optimalne modele komunikacije učitelja v razredu:

- »S postavljanjem odprtih vprašanj učitelj pri učencih spodbudi več sodelovanja, predvsem v obliki konstruktivnega pogovora,
- na zmanjšanje napetosti lahko učitelj vpliva tako, da sprejema in razširja ideje učencev, daje pohvale, postavlja vprašanja,
- zmanjšanje tekmovalnosti spodbuja z vsebinskim in organizacijskim vodenjem ure,
- povečanje zadovoljstva v razredu doseže učitelj s spodbujanjem sodelovanja učencev, pohvalami, konvergentnimi vprašanji, s tem da daje vsakemu učencu možnost za doseganje uspeha.«

Raziskave v slovenskih šolah so pokazale, da pozitivni odnosi med vrstniki vplivajo na dobro počutje učencev v šoli, na njihovo višjo samozavest, na njihovo vrednotenje prosocialnih oblik vedenja in na boljše učne dosežke (Peklaj in Pečjak, 2015).

Največji vpliv na razredno klimo in dobro vključenost ima razrednik (Rutar Ilc, 2017). »Z delavnicami za krepitev komunikacijskih veščin in s socialnimi igrami prispeva k večji povezanosti razreda in sodelovalni kulturi. Ob tem se zmanjšuje obstoj skupinic in klik ter povečuje vključenost vseh. K dobri klimi prispeva vključevanje učencev v dogovarjanje o vseh zanje pomembnih zadevah ... in občutek lastništva, ki ga razvijejo s svojim sodelovanjem v procesu dogovarjanja. K dobri klimi prispeva tudi, če učitelj pokaže učencem, da mu je zanje mar, če je spodbuden in jim sporoča, da so mu pomembni. Na razrednih urah se lahko pogovarjamo o odnosih in vrednotah ter prepričanjih, ki so za tem, v delavnicah krepimo komunikacijske veščine in socialne kompetence, se učimo zdravega zavzemanja zase (asertivnosti), gradimo občutek zaupanja vase in v lastne zmožnosti, prepoznavamo močna področja, z igro vlog se urimo v reševanju težav in konfliktov, prepoznavamo

različna čustva, povečujemo zavedanje o njih in izboljšujemo ravnanje z njimi, ustvarjamo priložnosti za vzajemno pomoč in solidarnost, povečujemo občutljivost na nasilje in izboljšujemo odziv nanj.«

Muršič (2016) povzema, da omogočanje pogojev za socialno in emocionalno dobrobit celotne šolske skupnosti spodbuja učenje in učne dosežke. Bolje razvite socialne in emocionalne zmožnosti učencev zmanjšujejo tveganje za njihovo vpletanje v medvrstniško nasilje.

Kroflič (2011) ob preučevanju problematike nasilništva v šoli trdi, da boljše kot načelo ničte tolerance načelo zgodnjega odzivanja, ki predvideva, da pojavljanje nasilja v šolskem prostoru lahko zmanjšamo, če spodbujamo vzpostavljanje pozitivne šolske klime, nudimo pomoč rizičnim učencem pri vzpostavljanju dobrih odnosov z drugimi in če oblikujemo široke palete možnih posledic nasilnega vedenja. Pri tem je treba resnost posledic prilagoditi resnosti prestopka. Tu se vidi razliko med načelom ničte tolerance in načelom zgodnjega odzivanja, saj slednje ne predpostavlja, da morajo biti odzivi ostri in da je učencu treba naložiti strogo kazen.

Sonja Pečjak in Tina Pirc (2017) »ugotavljata razlike v zaznavanju šolske klime med različnimi udeleženci medvrstniškega nasilja. Zdi se, da pri nasilnežih<sup>1</sup> in žrtvah njihovo zaznavanje, da lahko uporabijo agresivno vedenje, usmerjeno k vrstnikom, kot sredstvo za doseganje svojih ciljev, povzroča agresivno vedenje. Eden od najučinkovitejših pristopov za zmanjšanje nasilja med vrstniki v šoli je podpora šolska klima (Pearce, Cross, Monks, Waters, Falconer, 2011, prav tam). To omogoča odprto komuniciranje med učenci in učitelji (tudi o ustrahovanju), razvija občutek pripadnosti šoli in ščiti dijake pred ustrahovanjem. Poleg podpirne šolske klime Gregory in sodelavci (2010, prav tam) poudarjajo tudi drugi komplementarni vidik varnega šolskega okolja – uveljavljanje šolske discipline (struktura). Zato je ključnega pomena, da v šolskem okolju učitelji in drugo šolsko osebje jasno navajajo pravila o nedopustnosti medvrstniškega nasilja ter da se na to ravnanje nemudoma in dosledno odzovejo, na kar je opozoril že Sullivan (2011, prav tam) s svojim modelom učinka valovanja pri vrstniškem ustrahovanju. Učiteljsko delo pri preprečevanju in poseganju v vrstniško nasilje v šoli je pomembno, ker raziskave pri otrocih in mladostnikih (npr. Stormshak, Bierman, Bruschi, Dodge, Coie, 1999, prav tam) kažejo, da pogosto vedenje hitro postane subjektivna norma s stališča učencev. To pomeni, da takšno ravnanje ocenjuje kot sprejemljivo. Če obstaja skupinska norma, v kateri so dopustni določeni načini medvrstniškega nasilja, potem se v skladu z modelom načrtovanega vedenja (Ajzen in Madden, 1986, prav tam) povečuje verjetnost medvrstniškega nasilja.«

Z Vprašalnikom šolske klime pri medvrstniškem nasilju, ki meri pojavnost različnih oblik medvrstniškega nasilja ter tri dimenzije šolske klime (*dopušcanje nasilja, dopušcanje agresivnih stališč in spodbujanje iskanja pomoči*), sta S. Pečjak in T. Pirc (2017) pokazali, da »aktivni udeleženci medvrstniškega nasilja poročajo o pogostejši prisotnosti verbalnega in odnosnega nasilja ter o pomembno manjši pogostosti pojavljanja fizičnega in spletnega nasilja«. V

1 V zadnjem času se namesto izraza »nasilnež« v strokovni literaturi uveljavlja izraz »povzročitelj nasilja«, (op. ur.).

zaznavah dimenzij šolske klime sta med skupinami učencev našli največje razlike pri dopuščanju agresivnih stališč učencev in iskanju pomoči. Ugotovili sta, da v zaznavah obeh dimenzij obstaja precejšnja podobnost med skupinama nasilnežev in nasilnežev žrtev ter med skupinama žrtev in opazovalcev. »Prvi dve skupini v pomembno večji meri zaznavata, da šolsko okolje dopušča agresivnost kot

način afirmacije med vrstniki in v šoli nasploh ter da niti učitelji niti vrstniki ne zaustavljajo nasilja in da zato pri njih ni smiselno iskati pomoči. Rezultati potrjujejo obstoj povezanosti učencevih zaznav šolske klime pri medvrstniškem nasilju in njihovega vedenja (vlog) pri tem nasilju.« (prav tam).

Nadaljevanje v prihodnji številki ...

## VIRI IN LITERATURA

- Bečaj, J. (1991). Socialnopsihološki vidik vodenja osnovne šole. Študijsko gradivo. Brdo: Šola za ravnatelje.
- Bečaj, J. (2000). Šolska kultura – temeljne dimenzije. Šolsko svetovalno delo, 5 (1).
- Černetič, M. (2007). Menedžment in sociologija organizacij. Kranj: Fakulteta za organizacijske vede.
- DeWitt, P. The School Climate problem. [www.Edweek.org](http://www.Edweek.org) (dostopno 21. 9. 2017).
- Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (ur.) (2013). O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse. OECD. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Gogała, A. (2009). Modre misli. Ljubljana, Mladinska knjiga.
- Grabeljšek, V. (2011). Šolska klima v slovenskih srednjih šolah. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. (2005). Cultures and Organizations: Software of the Mind. New York: McGraw Hill.
- Holmes, J., Marra, M. (2002). Having a laugh at work: How humour contributes to workplace culture. *Journal of Pragmatics*, vol. 34, št. 12. <https://www.science-direct.com/science/article/pii/S0378216602000322>.
- Kroflič, R. (2011). Kazen v šoli. Ljubljana: CPI.
- Lesničar, B. idr. (2017). Učitelji, raziskovalci lastne prakse. Poučevanje in učenje s pomočjo dokazov iz pedagoške prakse in znanstvenih raziskav. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lewin, K., Lippitt, R., White, R. K. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created »Social Climates«. *The Journal of Social Psychology* 10 (2): 269–299.
- Mercola, J. (2017). Empathy: Caring for others is good for you. <https://articles.mercola.com>.
- Mikek, K. (2014). Organizacijska kultura in klima v šoli. *Socialna pedagogika*, 18, str. 1-2.
- Mikek, K. (2015). Organizacijska kultura in klima v šoli. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.
- Muršič, M. (2016). Upoštevanje čustvenih vidikov za celovitejše omejevanje medvrstniškega nasilja v šoli. *Vzgoja in izobraževanje* 3-4, 2016, str. 5-12.
- Musek Lešnik K., Bergant, K. (2001). Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Ljubljana. Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Pečjak, S., Pirc, T. (2017). Šolska klima pri medvrstniškem nasilju: zaznavanje opazovalcev in aktivnih udeležencev. *Psihološka obzorja* 26, 74–82.
- Peklaj, C., Pečjak, S. (2015). Psihosocialni odnosi v šoli. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Rupar, B. (2003b): Ravnatelj in šolska klima. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik 34, št. 1 (2003), str. 67–69.
- Rus V. S., Pintarič M., Jamnik N. (2008). Primerjalna analiza socialne klime v tretjih razredih dveh srednjih šol iz Ljubljane. Primerjava v letih 1990, 2003 in 2007. *Anthropos*, 3-4.
- Rutar Ilc, Z. (2017). Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost. V: *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey Bass
- Schoen, T., Tedllie, C. (2008). A new model of school culture. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129–153.
- Sergiovanni, T. J., Starratt, R. J. (1993). *Supervision – a redefinition*. Mc Graw Hill Books.
- Stritih, B. (1992). Skupinsko delo v procesu psihosocialne pomoči. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Sušanj, Z. (2005). Organizacijska klima i kultura. *Ja-strebarsko: Naklada Slap*.
- Ule, M. (1992). *Socialna psihologija*. Ljubljana: ZPS.
- Zabukovec, V. (1993). Kako zaznavajo razredno klimo osnovnošolci in njihovi učitelji. *Sodobna pedagogika*, 5-6, str. 292-303.

# SOCIALNI ODNOSI PRI POUKU ANGLEŠKEGA JEZIKA

## *Social Relationships in English Class*

### IZVLEČEK

Prispevek na primeru pouka angleškega jezika predstavlja, kako lahko tudi skozi delovne odnose (konkretno: poučevanje oz. učno izkušnjo) poskrbimo za spodbudne socialne odnose in prek njih vplivamo na dobro počutje učencev. Najboljši učni učinki gredo namreč vzporedno z dobrimi odnosi in dobrim počutjem.

**Ključne besede:** socialni odnosi, počutje, povezanost, spodbudnost, psihološke potrebe

### ABSTRACT

The article illustrates, using English Class as an example, how encouraging social relationships can be fostered within work relationships (e.g. in teaching or a learning experience) in order to create a good-feeling environment for the students who achieve their best learning achievements when they are feeling good and have good relationships.

**Keywords:** social relationships, well-being, connection, encouragement, psychological needs

Iz lastnih izkušenj ugotavljam, da odrasli svojo uspešnost in počutje na delovnem mestu pogosto povezujejo s sodelavci. Lahko se z njimi razumemo, gremo po službi na kavo in na splošno dobro sodelujemo. Naša izkušnja dela pa je lahko popolnoma drugačna, kadar so naši delovni odnosi obarvani z nerazumevanjem. Socialni odnosi so nedvomno element delovnega okolja ne glede na delovno mesto, saj so socialne interakcije med ljudmi nepogrešljiv in neizogiben element vsakdanjega življenja. Ravno zaradi tega sem v šoli pogosto razmišljala o tem, kako se počutje mojih učencev odraža na njihovem delu v šoli. Natančneje, kako se njihov socialni položaj v vrstniški skupini odraža na udeležbi pri pouku angleškega jezika. Zgolj z opazovanjem lahko učitelji pogosto že intuitivno zaznamo, da so odnosi med učenci pomemben dejavnik njihovega vedenja v učilnici in zunaj nje – v nadaljevanju pa bom to trditev natančneje opredelila in podprla z ugotovitvami raziskav. Najprej bom na kratko predstavila šolo kot socialni kontekst, nato pa bom opisala zadovoljeno potrebo po povezanosti ter njeno vlogo pri aktivnem vključevanju učencev v pouk angleškega jezika. V sklepnem delu pa bom predstavila nekatere smernice za šole in učitelje, s katerimi bi lahko skrbeli za sistemski razvoj socialnih odnosov v šoli ter tako učencem omogočali optimalno udeležbo pri pouku in dobro počutje v šoli.

### ŠOLA KOT SOCIALNI KONTEKST

Že Vigotski (1978) je trdil, da je temeljna lastnost učenja, da ustvari okolje bližnjega razvoja, saj se v procesu učenja aktivirajo številni notranji razvojni procesi, ki lahko delujejo le skozi otrokovo interakcijo z ljudmi iz njegovega

okolja in sodelovanje z vrstniki. Avtor razlaga, da je udejstvovanje pri intelektualni dejavnosti posledica socialnih in kulturnih vplivov ter odnosov s ključnimi osebami iz šolskega konteksta: učiteljev in vrstnikov. Zato šole ne moremo opredeliti le kot socialni kontekst za usvajanje učne snovi, temveč tudi za učenje socialnega vedenja (Košir, 2013). Tudi Bandura in Walters (1963) sta, izhajajoč iz vedenjsko-kognitivne teorije, oblikovala *teorijo socialnega učenja*, ki se osredotoča na socialne vplive oziroma načine, na katere socialni kontekst deluje na dejanja in odločitve posameznikov (Crider, Goethals, Kavanaugh in Solomon, 1989). Tako se učenje zgodi v določenem socialnem kontekstu, kjer se ljudje učimo z opazovanjem, posnemanjem in podkrepljevanjem vedenj (Ormrod, 2008). Ne nazadnje pa tudi Goodenow (1992) poudarja, da je izobraževanje v osnovi socialni proces, pri katerem moramo upoštevati in razumeti socialni kontekst in vzajemne medosebne in skupinske procese, ki so značilni za šolsko okolje. Veliko svojega znanja torej pridobimo individualno na temelju opazovanja sveta okoli sebe, osebnega eksperimentiranja, izkušenj ali branja, velik del izobraževanja pa se zgodi v družbi drugih, vključenih v učni proces, saj medosebni odnosi in interakcije, ki se pojavljajo v šoli, pomembno vplivajo na šolanje.

### POTREBA PO POVEZANOSTI V ŠOLI

Teorija samodoločanja predpostavlja, da je za razumevanje posameznikove motivacije treba upoštevati temeljne psihološke potrebe po kompetentnosti, avtonomiji in **povezanosti** (Deci in Ryan, 2000). Učni kontekst je tisti, ki lahko spodbuja ali zavira zadovoljevanje psiholoških



potreb, kakovost zadovoljenih psiholoških potreb pa se v učnem okolju kaže kot učenčeva zavzetost ali odtujenost, ki vplivata na učenčevo učenje in učne dosežke. **V primeru nezadovoljenosti psiholoških potreb pogosto prihaja do posledic, ki učenču onemogočajo kakovostno udeležbo v učnem procesu, kar se v šolskem okolju kaže kot učenčeva nezavzetost in višja stopnja odtujenosti.** Menim, da je to posebej očitno pri pouku tujega jezika, ki zahteva specifične oblike dela, v katerih morajo učenci govoriti in sodelovati z vrstniki. Hkrati pa so učenci izpostavljeni različnim stopnjam tesnobe, ki je značilna za učenje tujega jezika.

## RAZISKOVANJE ZADOVOLJENE POTREBE PO POVEZANOSTI V SLOVENSKEM OKOLJU

V raziskavi zadovoljenosti potrebe po povezanosti (Matrić, 2018) sem posamezne dimenzije le-te povezala z elementi aktivnega vključevanja v pouk angleškega jezika. Potrebo po povezanosti sem opredelila kot zaznano učno in osebno oporo s strani vrstnikov ter učiteljevo oceno socialne sprejetosti učenca, medtem ko sem aktivno vključevanje definirala kot zavzetost in tesnoba pri pouku angleškega jezika. Na vzorcu 535 učencev od 6. do 9. razreda sem ugotovila, da se višja **zaznana učna opora s strani vrstnikov**, ki jo učenec zaznava kot željo sošolcev, da se dobro odreže pri šolskem delu in ki s tem oblikuje šolsko okolje, v katerem učenci želijo, da so njihovi vrstniki uspešni pri šolskem delu, povezuje z višjo stopnjo motiviranosti za šolsko delo ter ustrežnejšim učnim vedenjem pri pouku. Višja čustvena in vedenjska zavzetost pri pouku namreč prinašata več zanimanja in sodelovanja pri pouku, slednje pa je eden izmed ključnih vidikov kakovostnega učnega okolja. Višja **zaznana osebna opora s strani vrstnikov** oziroma učenčevo zaznavanje, da ga imajo sošolci radi in jim je mar zanj, učenca spodbuja, da pri pouku sodeluje, posluša in si prizadeva opravljati šolske obveznosti. Še pomembneje, učenec, ki je dobro sprejet s strani sošolcev ter čuti, da je sošolcem mar zanj, občuti manj znakov tesnobe pri pouku angleškega jezika, kar pomeni manj strahu ob komuniciranju, manj strahu pred negativnim vrednotenjem ter manjšo testno tesnobo. Učitelji so odgovorni za soustvarjanje vrstniške kulture, ki bo učenčemu omogočala, da z nudenjem osebne opore, tj. skozi sprejemanje vrstnika ter skrb zanj, zmanjšujejo tesnobo sošolcev ter omogočijo prijetnejše doživljanje učnega procesa tistim učenčemu, ki ob učenju tujega jezika doživlja strah pri komuniciranju in ocenjevanju. Učenci, ki jih učitelji zaznavajo kot bolj socialno sprejete, poročajo o nižji tesnobi pri pouku angleškega jezika, prav tako jih učitelji zaznavajo kot bolj zavzete. Dekleta so poročala o višji stopnji učne zavzetosti pri pouku angleškega jezika, v tesnobi, o kateri so sami poročali, pa ni bilo razlik med dekleti in fanti.

## KAKO POSKRBE TI, DA SOCIALNI ODNOSI POSTANEJO DEL UČNEGA PROCESA

Umestitev socialnih odnosov v učni proces poteka na dveh ravneh, in sicer najprej na ravni šole, nato pa tudi na ravni posameznega delavca šole. Pomembno je, da šola prepoz-

na pomen socialnih odnosov za uspeh in dobro počutje učencev, saj v praksi pogosto opažamo, da se kakovost dela šole in učitelja meri skozi učne dosežke učencev na tekmovanjih ali nacionalnih preverjanjih znanja, do česar prihaja tako v slovenskem (Vogrinc, 2014) kakor tudi tujih okoljih (Ryan in Brown, 2005; Ryan in Weinstein, 2009). Tako je naloga šole spodbujati pozitiven odnos zaposlenih do razvijanja socialnih veščin učencev, tako da vsebine o socialnih veščinah postanejo del šolskih vrednot, ter tudi vztrajati pri pozitivnih in profesionalnih socialnih odnosih med vsemi zaposlenimi (npr. vaje za izgradnjo timskega duha). Pri tem je izjemno pomembno, **da šola vztraja pri aktivnem sodelovanju vseh zaposlenih, saj skrb za učenčev socioemocionalni razvoj ni le naloga razrednika ali svetovalnega delavca, temveč vseh zaposlenih.** Šola mora več pozornosti nameniti izobraževanju učiteljev o socialnih vidikih šolanja in jim tako ponuditi veščine za prepoznavanje elementov zadovoljene potrebe po povezanosti ter njihovo odražanje na učenčevo šolanje. Učitelji so namreč strokovnjaki za posamezna predmetna področja, pri spodbujanju doseganja socialnih učnih ciljev ter prepoznavanja njihove vrednosti v učnem procesu pa gre za nadpredmetna znanja, za katera je treba učitelje senzibilizirati. To lahko šola stori tako, da zaposlenim omogoča udeležbo na izobraževanjih ter sodelovanje v projektih, ki vključujejo tudi elemente socialnega razvoja učencev. Ključno je, da šola aktivno pristopi k načrtovanju dejavnosti za spodbujanje socioemocionalnega učenja na ravni celotnega kolektiva skozi organiziranje izobraževanj za vse strokovne delavce šole. Po možnosti naj bo to vprašanje namenjeno zares aktivnemu načrtovanju in določanju prioritet šole.

## KAJ LAHKO STORI VSAK UČITELJ

Posamezni učitelji so odgovorni za to, da v svoje praktično delo poleg učnih ciljev vključujejo tudi socialne cilje ter o pozitivnih socialnih odnosih učijo z zgledom. Na ravni razreda lahko pogovori o pomembnosti elementov zadovoljene potrebe po povezanosti postanejo del letne priprave na delo pri razrednih urah, saj bodo učitelji npr. s spodbujanjem k socialnemu sprejemanju vrstnikov in njihovega vedenja, pogovori o soočanju z občutki tesnobe v šoli ipd. obogatili odnose v razredu. Učitelji lahko organizirajo različne oblike medvrstniške pomoči ali tutorstva. Takšne dejavnosti so v praksi pogoste, vendar se najpogosteje osredotočajo na učno pomoč učenčemu s primanjkljaji v znanju. **Pomembno je, da takšne oblike vrstniškega sodelovanja temeljijo tudi na razvijanju pozitivnih vrstniških odnosov ter preprečevanju negativnih oblik socialnega delovanja učencev.** V pouk angleškega jezika je treba vključiti dejavnosti, ki temeljijo na interakciji z drugimi in poudarjajo uporabno vrednost jezika ter prenos pridobljenega znanja v avtentična življenjska okolja, kar narekujejo tudi sodobni trendi poučevanja angleščine, ki pri poučevanju jezika poudarjajo komunikacijski pristop (Svet Evrope, 2011). V praksi bi to pomenilo uporabo tistih oblik dela, ki učenčemu omogočajo sodelovanje in komunikacijo s sošolci in učiteljem – na primer sodelovalno učenje, ki zajema delo v skupinah, pogovor, diskusije, igro vlog, simulacijo,

vrstniško učenje, problemsko učenje, raziskovalno delo ter uporabo jezika v realnih situacijah (Bass-Dolivan, 2011). V takšnih oblikah dela morajo vsi člani skupine prispevati k razvoju lastnih veščin ter tudi veščin preostalih članov skupine, s čimer tudi gradijo svoje socialne veščine v odnosu do vrstnikov. Tako bo namesto branja zgodbe v učbeniku učinkovitejša učna ura, pri kateri bodo učenci v skupinah oblikovali avtentično besedilo, ki izhaja iz njihove konkretne življenjske situacije, ter ga predstavili sošolcem. Tesnoba ima na učenje tujega jezika neposreden negativen vpliv, saj povzroča strah ob komuniciranju (McCroskey, 1970), strah pred negativnim vrednotenjem (Watson in Friend, 1969) ter testno tesnoba (Sarason, 1978). Učitelji lahko tesnoba učencev zmanjšujejo s spodbujanjem socialne sprejetosti in nudenjem osebne opore med učenci. Da bi tesnoba pri učenju tujega jezika kar najbolj zmanjšali, pa lahko učitelji uporabljajo različne oblike dela (Wilson, 1999), kot so možnost uporabe

učnega gradiva med ocenjevanjem (angl. *open test*) ter delo v paru, skupinsko ali projektno delo, ki temelji na življenjskih situacijah. Omenjene oblike dela lahko naredimo še prijetnejše z omogočanjem gibanja v učilnici ter uporabo sedežnega reda, ki ne temelji na klasičnem frontalnem pouku (sedenje na blazinah ali postavitve miz, ki učencem omogočajo komuniciranje v skupinah). Med udeležbo v takšnih oblikah dela lahko namreč učenci poleg izmenjave znanja delijo izkušnje, sprejemajo vrstnike ter jim nudijo učno in osebno oporo. Tako jim učitelj omogoča zadovoljevanje potrebe po povezanosti, kar se odraža na višji aktivnosti učencev pri pouku in manjši tesnobi. Znova pa mora za te procese učitelj zagotoviti okolje, v katerem lahko učenec zadovoljuje temeljne psihološke potrebe skozi doživljanje povezanosti tako z učiteljem kakor tudi z vrstniki, kar je lažje doseči z uporabo oblik dela, značilnih za sodelovalno in aktivno učenje.

## VIRI IN LITERATURA

- Bandura, A. in Walters, R. H. (1963). *Social Learning and Personality Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bass-Dolivan, D. W. (2011). *Students' engagement with second language learning: a sociocultural approach* (Neobjavljena doktorska disertacija). University of Wollongong, Faculty of Education, Wollongong.
- Crider, A. B., Goethals, G. R., Kavanaugh, R. D. in Solomon, P. R. (1989). *Psychology*. Boston: Scott, Foresman and Company.
- Deci, E. L. in Ryan, R. M. (2000). The »what« and »why« of goal pursuits: human needs in the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27(2), 177-197.
- Košir, K. (2013). *Socialni Odnosi v Šoli*. Maribor: Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.
- Matrić, M. (2018). Vloga socialnih odnosov pri aktivnem vključevanju učencev v pouk angleškega jezika (Neobjavljena doktorska disertacija). Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru.
- McCroskey, J. C. (1970). Measures of communication-bound anxiety. *Speech Monographs*, 37(4), 269-277.
- Ormrod, J. E. (2008). *Human Learning* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Ryan, R. M. in Brown, K. W. (2005). Legislating competence: The motivational impact of high-stakes testing as an educational reform. V: C. Dweck and A. Elliot (ur.), *Handbook of Competence* (354-374). New York: Guilford Press.
- Ryan, R. M. in Weinstein, N. (2009). Undermining quality teaching and learning. A self-determination theory perspective on high-stakes testing. *Theory and Research in Education*, 7(2), 224-233.
- Sarason, I. G. (1978). The Test Anxiety Scale: Concept and research. V: C. D. Spielberger in I. G. Sarason (ur.), *Stress and Anxiety*, Vol. 5. (193-216). Washington, D. C.: Hemisphere Publishing Corporation.
- Svet Evrope (2011). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport. (Prevod dela Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, 2001. Cambridge: CUP.)
- Vogrinc, J. (2014). *Dopis Državne komisije za vodenje NPZ*. *Pogledi*, 6 (23). <http://pogledi.delo.si/druzba/dopis-drzavne-komisije-za-vodenje-npz> (dostopno 2. 8. 2017).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Watson, D. in Friend, R. (1969). Measurement of Social-Evaluative Anxiety: Erratum. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(4), 448-457.
- Wilson, V. A. (1999). *Reducing Statistics Anxiety: A Ranking of Sixteen Specific Strategies*. Predstavljeno na Mid-South Educational Research Association. Point Clear, Alabama.

Dr. Zora Rutar Ilc,

Zavod Republike Slovenije za šolstvo, zora.rutar-ilc@zrss.si

## (PRE)OBREMENJENOST UČENCEV (Z NALOGAMI) – MIT ALI REALNOST?



▶ Zora Rutar Ilc

V zadnjih tednih v javnosti poteka razprava o domnevni (pre)zahtevnosti oz. količini domačih nalog pa tudi siceršnji preobremenjenosti (dela) učencev. Ta tema je vredna osvetlitve, ker je povezana s številnimi šolskimi vidiki, vzgojnimi praksami in drugimi razmerji med različnimi »deležniki«. Zanimivo je, da v resnici nimamo prav veliko objektivnih podatkov o perečem vprašanju, ali se delež in zahtevnost domačih nalog pri nas povečujeta. Je pa res, da je takšno mnenje med starši prisotno že dolgo, tako da je razmislek o tem, kaj mu botruje, na mestu.

Premislimo najprej, kako bi na domače naloge pa tudi siceršnjo obremenjenost z učenjem utegnili vplivati program devetletke in učni načrti. Program je bil z devetletko prenovljen pred mnogimi leti, tako da ne moremo govoriti o tem, da bi sam po sebi prispeval k povečevanju obre-

menjenosti z učenjem. Res pa je, da so bile vanj postopoma uvedene nekatere spremembe, ki so vplivale na zmanjšanje njegove koherentnosti, kot je bil zastavljen na začetku, in s tem povečale možnost »motenj«. Ena od teh sprememb je premik številčnega ocenjevanja v zgodnejše obdobje, na kar je – paradokсно – posredno vplival pritisk staršev, ki so tudi po večletni praksi opisnega ocenjevanja javljali potrebo po številčnem, češ da to prinaša jasnejšo primerljivost dosežkov njihovih otrok. Predpostavljamo lahko, da zgodnejše številčno ocenjevanje za seboj potegne večjo pozornost staršev na ocene in vse, kar je povezano z njihovim pridobivanjem – torej tudi na odnos do domačih nalog in povečano zaznavo njihove pomembnosti.

Spremenjena sta tudi umestitev in vloga nacionalnih preizkusov, kar prav tako utegne povečati pozornost (tokrat učiteljev) na vse, kar lahko

prispeva k boljšim rezultatom – pri čemer funkcija domačih nalog (zlasti v funkciji priprav na nacionalne preizkuse) ni zanemarljiva.

Bolj zagonetna je pri vplivu na povečanje določenih (pre)obremenitev, kot jih zaznavajo (ali o njih poročajo) starši – včasih pa tudi učitelji – vloga učnih načrtov. Ti predstavljajo enega od tistih elementov programa, ki je doživel uradno prenavo oz. posodobitev. Priporočila pri posodabljanju so sicer merila na rahljanje (pre)obsežnih učnih načrtov oz. na razumno količino relevantnih učnih ciljev in primernih standardov, a kako učinkoviti so bili pri tem »prenovitelji« (upoštevaje načelo: »manj je več«, da je to »manj« lahko toliko bolj poglobljeno in trajno), ostaja odprto.

Kljub tovrstnim dvomom pa gre za nekaj rezerve vzeti izjave tistih učiteljev, ki menijo da v danih časovnih okvirih »težko predelajo vso snov« in »so zato učencem prisiljeni nalogati več domačega dela«. Zastavlja se vprašanje, ali je temu tako, ker so (vsi) učni načrti res preobsežni, ali pa je eden od razlogov v tem, da se nekateri učitelji (kot še vedno zaznavajo pedagoški svetovalci Zavoda RS za šolstvo na terenu) pri poučevanju opirajo predvsem na učbenike, ki se jih čutijo dolžne »predelati«, ne pa na učne načrte in v njih zapisane cilje in standarde. Učni načrti niso niti seznam poglavij učbenika niti seznam tem ali »snovi«, ampak so v prvi vrsti opredelitev učnih ciljev ter standardov, ki jih je mogoče dosegati na različne načine, s povezovanjem in združevanjem, z avtonomijo pri izbiri didaktičnih pristopov, z različnimi učbeniki ter drugimi učnimi sredstvi.

V zvezi s (pre)obremenjevanjem ne gre zanemariti niti t. i. »človeškega faktorja«: med učitelji se najdejo izjeme, ki iz različnih razlogov pretiravajo z zahtevnostjo in količino



snovi pri poučevanju nasploh, ne le v zvezi z domačimi nalogami; včasih pa tudi kakšna šola v celoti z bolj izrazito storilnostno in tekmovalno kulturo prispeva k občutku (pre)obremenjenosti. Učenje in domače naloge pa utegnejo učenci doživljati obremenjujoče tudi zaradi same narave učnih izzivov. Občutek zasičenosti lahko pri učencih povzročijo naloge, ki so rutinske, repetitivne, časovno zamudne in količinsko obsežne; občutek neobvladljivosti (zaradi katerega se zatečejo po pomoč k staršem) pa izvira iz intelektualnih izzivov, ki terjajo raziskovanje, razmišljanje, domiselnost, različne vrste aktivnosti in zavzetost ...

Tako rutinske kot miselno zahtevne naloge torej lahko povzročijo občutek obremenjenosti, čeprav drugačnega izvora. Zato so pomembni tudi premišljen izbor izzivov za domače naloge, njihovo razporejanje in raznolikost ter predpriprava zanje. To še posebej velja za prvo VIO, ko domače delo otrok nikakor ne bi smelo odbijati od šole, ampak jim krepiti veselje do raziskovanja, učenja, in razvijati različne veščine.

Pri vsem skupaj je ključno vprašanje, kaj sploh je vloga domače naloge in kako je povezana z učenjem. Načeloma so naloge namenjene utrjevanju

in nadgrajevanju učnega procesa, opravljenega v šoli, ter so povratna informacija učencu, staršem in učiteljem o tem, kako učenci dosegajo učne cilje. To pa predpostavlja, da oboji – učitelji in učenci – domače naloge vzamejo zares, kar pomeni, da učitelj skupaj z učenci pogleda, kako so jih opravili, in se z njimi pogovori o tem, kaj jim je uspelo, kaj pa ne. Le tako bodo domače naloge dovolj osmišljene, da se bodo učencem zdale vredne reševanja, starši pa bodo ob njih zavzeli ustrezno vlogo. Pri tem je kažipoten pristop formativnega spremljanja.

Domača naloga naj torej prispeva k utrjevanju učnih ciljev, naj bo v območju tega, čemur so v povprečju učenci kos, in smiselna – da jo učenci doživljajo vredno vloženega napora. Domača naloga naj bo podpora domačemu učenju in premišljeno zastavljena.

Ob spreminjajočih se vzgojnih vzorcih lahko zaznamo tudi posebno vlogo staršev pri domačih nalogah. Škodljive so zlasti naslednje izkrivljene in skrajne prakse: ignoriranje otrokovih šolskih obveznosti in popolno nezanimanje zanje, sitno priganjaje k opravljanju domačih nalog ali pa delanje domačih nalog namesto otrok v dobri veri, da bodo

otroku s tem pomagali. Edina ustrežna pomoč je, da se za otroke in njihovo šolsko delo zanimajo in jih pri tem podpirajo tako, da jih spodbujajo k samostojnemu razmišljanju, raziskovanju in učenju ter k razporejanju in organiziranju domačega dela oz. z drugimi besedami: k prevzemanju odgovornosti za lastno delo in k razvijanju učnih in miselnih navad oz. veščin.

S tega vidika je vloga domačih nalog ali bolje rečeno strukturiranega domačega učenja še toliko pomembnejša, saj je lahko priložnost za kakovostno druženje, pogovarjanje, podpiranje otrok pri razmišljanju in razvoju nasploh. Domače delo, ki bi bilo zastavljeno tako, da bi po korakih učence vodilo skozi kakovostno učenje in utrjevanje znanja, bi v najboljših primerih lahko služilo celo kot nekakšen model za deprivilegirane otroke oz. starše, ki svojim otrokom ne morejo ponuditi zadostne učne in intelektualne podpore, tako vodeni pa bi to lažje zmogli. Za kakovostne domače naloge torej ne bi smelo biti škoda časa. S svojim odnosom do tega, kako naj se jih otroci lotevajo, pa starši dajo pomembna sporočila otroku o odnosu do šole, znanja, učenja in razmišljanja.

## Formativno spremljanje v podporo učenju

### Priročnik za učitelje in druge strokovne sodelavce

Priročnik obsega 7 zvezkov, zbranih v mapi, cena 12,40 €

- Zakaj formativno spremljati
- Nameni učenja in kriteriji uspešnosti
- Dokazi
- Povratna informacija
- Vprašanja v podporo učenju
- Samovrednotenje, vrstniško vrednotenje
- Formativno spremljanje v vrtcu





Dr. Branka D. Jurišić,

Izobraževalni center Pika, [branka.jurisc@guest.arnes.si](mailto:branka.jurisc@guest.arnes.si)

# KAKO NAPISATI POROČILO O OTROKU S POSEBNIMI POTREBAMI

*How to Write a Report on a Child with Special Needs*

## IZVLEČEK

V članku so predstavljene smernice za pisanje poročil o otroku s posebnimi potrebami ali s sumom na posebne potrebe. Strokovni delavci vrtca ali šole pišejo poročila, ki so namenjena staršem, zunanjim strokovnim sodelavcem, ki soodločajo o programu izobraževanja in/ali upravičenosti do usmerjanja, individualizaciji dela in dodatnih storitvah. Najpomembnejši del poročila so sklepne ugotovitve, mnenje, priporočila in prav tem smo namenili več primerov. Razumljive informacije tvorijo celoto in bralcu omogočajo razumevanje sklepnih ugotovitev, priporočil in zaključnega mnenja. Vse to prispeva k učinkovitosti in končnemu cilju: ukrepom v otrokovo korist.

**Ključne besede:** dodatna strokovna pomoč, otroci s posebnimi potrebami, poročilo, temeljno sporočilo, priporočila, predlogi

## ABSTRACT

The article offers guidelines on how to write a report on a child with special needs or a child suspected of having special needs. Professional workers in a kindergarten or school write reports for parents and external professional colleagues who are included in the decisions on education programmes and/or eligibility for guidance, individualisation of work and additional services. There are more examples of how to write the conclusions, the opinion and the recommendations, as these are the most important parts of the report. Information that is understandable represents the whole and allows the reader to understand the final conclusions, recommendations and opinion. This contributes to greater efficiency and the final objective: measures that benefit the child.

**Keywords:** additional professional help, children with special needs, report, underlying message, recommendations, suggestions

## UVOD

Šolski svetovalni delavci, učitelji, vzgojitelji, izvajalci dodatne strokovne pomoči pogosto pišejo poročila o otrocih/učencih.<sup>1</sup> Zagata je večja pri diagnostičnem ocenjevanju in pisanju poročila za otroke, pri katerih vzgojitelji ali učitelji prvi opazijo odstopanja v vedenju, dosežkih in vključevanju v skupino. Ti otroci še nimajo odločbe o usmeritvi in statusa otrok s posebnimi potrebami (OPP), niti še niso v postopku usmerjanja. Iz vrtca ali šole starše pogosto prvi napotijo k strokovnjakom v zdravstvu in jim sporočajo svoja opažanja. V samem postopku usmerjanja so šolskim timom v pomoč predpisani obrazci.<sup>2</sup> Poročila, ki obsegajo diagnostično ocenjevanje, so del običajnih letnih

poročil za otroke s posebnimi potrebami: pri sestavljanju individualiziranih programov in njihovi evalvaciji, pri prehodu v drugo ustanovo – iz vrtca v šolo ali pri spremembi programa šolanja (Pierangelo in Giuliani, 2006). Ker imajo OPP več pridruženih motenj in/ali potrebujejo več podpore strokovnjakov v zdravstvu, poročila učiteljev in vzgojiteljev olajšajo spremljanje poteka zdravljenja in oblik podpore.

Pisanje poročil je zahtevno. Težave s poročili, ki so jih ugotovili avtorji več raziskav, objavljenih pred petnajstimi leti, in tistih, ki so bile objavljene pred petdesetimi leti, so podobne (Mastoras, Climie, McCrimmon, in Schwean; 2011):

- nerazumljivost poročil,
- splošne trditve o otroku,
- nizanje rezultatov preizkusov,
- osredotočenost na otrokove šibkosti in pomanjkljivosti,

1 V članku izmenično uporabljamo besedi otrok in učenec; besedo otrok uporabljamo tudi, ko govorimo učencih in sledimo rabi v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami.

2 Obrazci so dostopni na spletni strani: <https://www.zrss.si/gradiva/obrazci-poupp/>.

- predolga poročila,
- nepovezanost izsledkov in priporočil z izhodišnim vprašanjem.

Vzrokov za to je več: pomanjkljivo dodiplomsko izobraževanje, premalo časa za kasnejše strokovno izpopolnjevanje in izboljševanje pisanja ter preveč poročil na enega člana tima (Bubb in Earley, 2013; Wiener in Costaris, 2012; Mastoras idr., 2011).

## KLJUČNA VPRAŠANJA PRED PISANJEM POROČILA

Začnemo s splošnimi vprašanji in oblikujemo oporne točke:

1. **Kaj je temeljno sporočilo** – priporočilo, predlog? Kaj je izhodiščno vprašanje? V primeru, da je nekdo želel od nas poročilo – kakšno je bilo napotitveno vprašanje?
2. **Komu je poročilo namenjeno** – kdo vse so bralci poročila?
3. **Kateri podatki/informacije to sporočilo podpirajo** (ga utemeljujejo, pojasnjujejo, osmišljajo sklepno ugotovitev)?
4. **Kakšen je cilj poročila** (kakšna so priporočila, KDO naj bi neKAJ naredil)?

**Primer 1:** Staršem želimo sporočiti, da Branko ni dosegel minimalnih ci-

ljev v programu in zato priporočamo drugačno usmeritev.

**Vprašanja**, ki so s tem povezana, so: Kaj bo Branko s tem pridobil – zakaj to predlagate? Kateri podatki, dokazi, ugotovitve so privedli do tega zaključka? Kaj vse ste naredili do zdaj? Ste B. zagotovili individualizacijo in diferenciacijo? Kaj od tega mu je koristilo? Kaj je pod temi pogoji dosegel? Kaj bi še potreboval za svoj uspeh? Če je sklepno mnenje – usmeritev v drug program, potem je prav, da starši in strokovni tim v komisiji za usmerjanje – dobijo odgovore na ta vprašanja.

**Primer 2:** Lana gre iz vrtca v šolo.

**Vprašanja:** Kaj želite sporočiti šolskemu timu o otroku, o družini? Kaj priporočate za delo z otrokom v šoli – npr. prilagoditve (prostora, pripomočkov, vsebine navodil ... krepitve vedenja ...)? Kaj je bilo učinkovito? Kako ste sodelovali s starši? Kakšno podporo potrebujejo? Kakšno podporo lahko nudijo otroku? Kako lahko k temu prispeva strokovni tim v šoli? Katera so otrokova močna področja, kaj ima rad? Katere so šibkosti, kje bo potreboval več prilagoditev?

Vprašanja naj bodo smiselna, odgovori v poročilu pa naj podpirajo sklepne predloge, ki jih želimo sporočiti. Bistvena je razumljivost – treba je biti ravno prav kratek in hkrati dovolj

izčrpen. Nekateri avtorji menijo, da je priporočljiv obseg poročila 3 do 5 strani, več kot 7 strani odsvetujejo (Mastoras idr., 2011). Poročilo naj bo strokovno, podprto z dokazi, uporabljamo strokovno terminologijo, ki pa mora biti razumljiva tudi staršem in strokovnjakom drugih profilov.

## SPLOŠNA PRIPOROČILA ZA PISANJE POROČIL

Nanašajo se na tehnično oblikovanje, slog zapisa in jezik. Povzeli smo jih po več avtorjih (Mastoras idr., 2011; NASET, 2013; Hass in Carriere, 2014; Rytky idr., 2014).

### Oblika

Ker so poročila za OPP navadno daljša (več kot 3 strani), uporabljamo strnjeno obliko zapisa (brez vmesnih praznih vrstic), ki jo oblikovno uredimo po delih. Podnaslove (dele poročila) napišemo z drugačno pisavo (krepko, podčrtano, poševno) – tako je bolj pregledno in jih bralec hitreje loči ter najde podatke v poročilu. Strani oštevilčimo.

### Slog pisanja

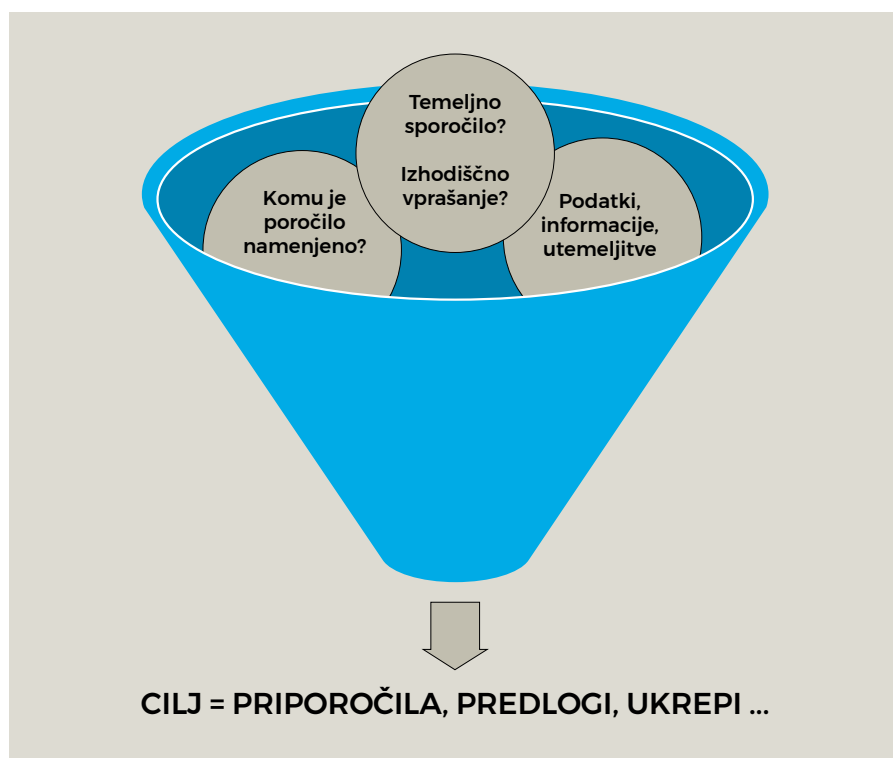
Izsledke pišemo v tretji osebi, sebe imenujemo s strokovno vlogo (mnenje učiteljice je ..., spec. pedagoginja ugotavlja...). Izogibamo se trditvam: »Če bi bila na vašem mestu, bi ...«, »Moje osebno mnenje je ...«.

*Pišemo v celih stavkih, vedno zaključimo misel*

Izogibamo se naštevanju, alinejam. Preverimo črkovanje, pravopis. Površno napisano poročilo je nestrokovno.

*Kadar je mogoče, pišemo v preteklem času*

Osnovne podatke napišemo v sedanjiku (na primer; Miha živi v tričlanski družini). V preteklem času poročamo o dosežkih na preizkusih, opazovanju v razredu, dosežkih in vedenju otrok v nekem časovnem obdobju. Podatke smo že zbrali in se nanašajo na preteklo obdobje (povsem mogoče je, da so se okoliščine tudi spremenile in bi bili rezultati drugačni, če bi jih ponovno preverjali). Poročilo obsega podatke, ki smo jih zbirali v določenem časovnem obdobju, zato napišemo, na katero obdobje se poročilo nanaša, in te podatke interpretiramo.



► SLIKA 1: Pred pisanjem poročila odgovorimo na nekatera splošna vprašanja in oblikujemo oporne točke.

Primer:

Priporočamo	... NE
Aleš je na preizkusu tekočnost branja (datum) pravilno prebral 20 besed v minuti.	<i>Aleš pravilno prebere 20 besed v minuti.</i> <i>Aleševa tekočnost branja je 20 pravilno prebranih besed v minuti (PBM).</i>
Tina je v obdobju (marec-april 2015) izkazovala neželjeno vedenje: preklinjala je, kričala in žalila vrstnike (2- do 3-krat na teden).	<i>Tina preklinja, kriči in žalila vrstnike. Vse to smo ugotovili z opazovanjem.</i>

**Opredelimo, kdo je nekaj naredil, kadar je le mogoče, se izognimo pasivni obliki, ker tako izrazimo, kdo je nekaj naredil, in razmejimo odgovornost.**

Primeri:

Priporočamo	... NE
Učenec Sašo je imel prilagojene naloge, ki jih je zanj pripravila učiteljica.	Pripravilo se je naloge, ki so bile prilagojene učencu.
Mama je delala domače naloge z otrokom vsak dan; uporabljala je vizualne opomnike, spodbude in pogoste krepitve pozitivnega vedenja pri pisanju naloge. Vse naštetje je bilo učinkovito in zato je v obdobju 6 mesecev deklica napredovala – samostojnejša je.	V domačem okolju ji je bila nudena podpora. Stanje je boljše.
Spremljevalka je spremljala vedenje Gregorja v podaljšanem bivanju.	Spremljalo se je njegovo vedenje v podaljšanem bivanju.

**Pišemo čim bolj razumljivo, izogibamo se zahtevnim strokovnim izrazom in pretirani rabi kratic.**

Priporočamo	... NE
Priporočamo, da bi imel Jaka več časa pri pisanju in/ali manjši obseg nalog pisanja kot drugi učenci v razredu (dobi delno napisano besedilo in vstavi manjkajoče povedi; kar lahko napiše v eni uri, napiše samostojno, preostali del snovi nalepi v zvezek ...).	Priporočamo vse prilagoditve, ki učencu pripadajo skladno z njegovimi ugotovljenimi posebnimi potrebami in predpisi. Šibka VMI ga ovira pri vseh dejavnostih, ki obsegajo VMI.
Predlagamo pregled na komisiji za usmerjanje (KUOPP) in usmerjanje, da bi dobil dodatno strokovno pomoč (2 uri tedensko socialnega pedagoga), prilagoditve v razredu tako kot do zdaj in njemu prilagojen program dela (individualizirano program – IP).	Predlagamo začetek postopka usmerjanja na KUOPP in delo po IP.

## KAJ NAJ POROČILO OBSEGA, KAKO NAJ BO SESTAVLJENO

Poročilo razčlenimo na dele, oblikujemo naslove in podnaslove; ni pravih in napačnih oblik. Lahko uporabljamo dogovorjene obrazce, če jih imamo v ustanovi, timu, aktivu, ali pa jih oblikujemo sami (odvisno od dogovorov, navad, predpisov); pomembna je vsebina, katere informacije so sestavni del poročila. Na temelju literature, različnih vzorcev in izkušenj avtorice članka smo opisali nekaj najpogostejših delov poročila (Foster, 1951; Lichtenberger, Mather, Kaufman in Kaufman, 2004; Mastoras, Climie, McCrimmo, in Schwean, 2011; Wiener in Costaris, 2012, NASET, 2013; Hass in Carriere, 2014; Rytiky et al., 2014; AASEP, 2014; Dombrowski, 2015).

### 1. Osnovni podatki

To so osebni podatki (po katerih prepoznamo/identificiramo) osebo, za katero je poročilo. Pregledno napisani osnovni podatki bralcu prihranijo čas in prispevajo k razumljivosti.

Ime otroka:	Ime staršev:
Datum rojstva:	Datum/obdobje preizkusa/opazovanja:
Kronološka starost otroka - v času pisanja poročila	Kronološka starost otroka v času preizkusa/opazovanja
Naslov družine:	Učitelj/-ica:
Telefon staršev:	Šola/vrtec:
	Naslov, telefon ustanove:

Podatke, ki smo jih napisali v poševnem tisku, lahko zapišemo tudi drugje v poročilu – na primer: podatki o šoli so včasih v nogi dokumenta, otrokovo kronološko starost navajamo tudi ob preizkusih (to je zlasti koristno, če je otrok opravil več preizkusov v različnih časovnih obdobjih, torej v različni starosti).

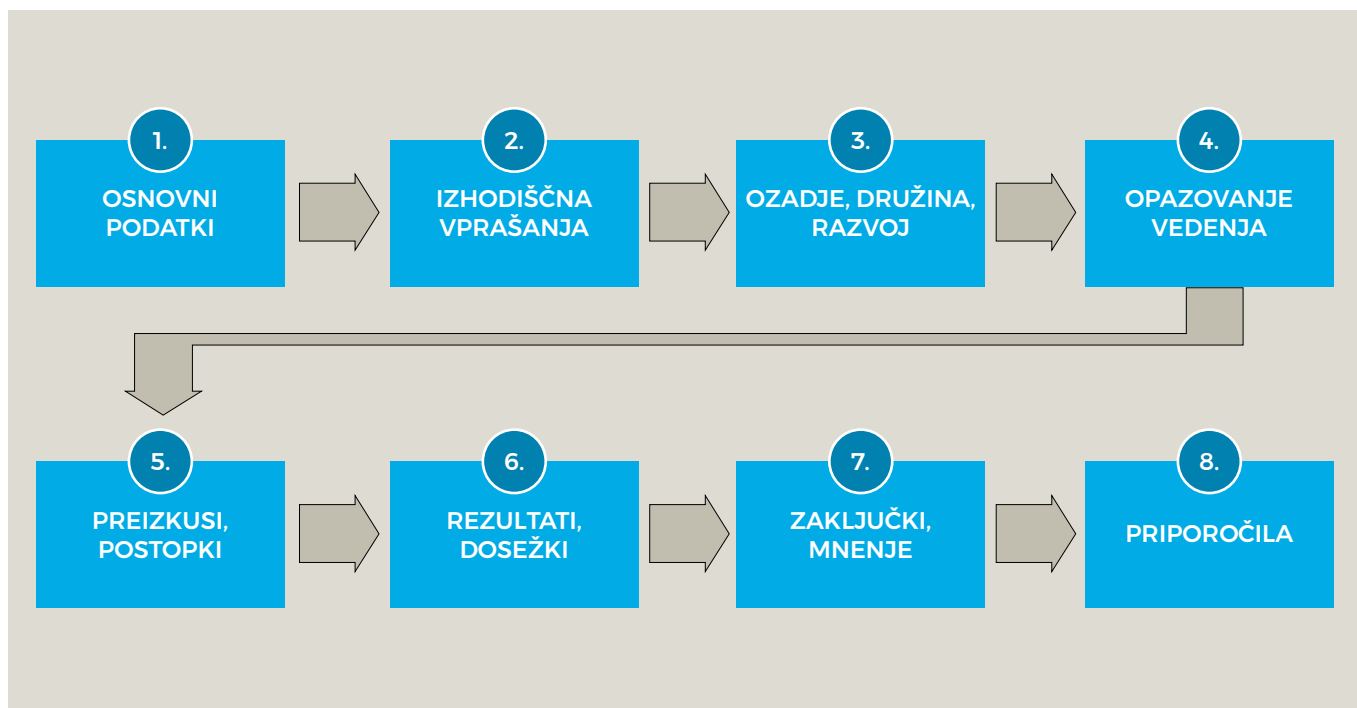
Osnovni podatki so tudi podpisi avtorjev poročila, z nazivom in vlogo v timu (na primer: Tanja Večer, učiteljica razrednega pouka, razredničarka; Mojca Hlebec, univ. dipl. psihologinja, šolska svetovalna služba).

### 2. Izhodiščna vprašanja, razlogi za napotitev

Vprašanja pojasnjujejo razloge za zbiranje podatkov in pisanje poročila: komu je namenjeno, na čigavo pobudo je zapis nastal, kaj je cilj.

Primeri:

- V poročilu smo strnili izsledke preizkusov, ki jih je opravil Tine v tem šolskem letu, opisali smo njegovo sodelovanje in priporočila za prihodnje leto; želimo si izboljšati timsko delo in sodelovanje s starši.
- Poročilo je napisano na pobudo staršev, ker ima Sonja pregled pri nevrologu.
- S poročilom smo želeli staršem sporočiti, kako Miha sodeluje v skupini, in jim svetovati pregled otroka v timu



► SLIKA 2: Sestavni deli poročila

zunanje ustanove, saj si Mihovih vedenjskih izbruhov ne znamo pojasniti. Z ukrepi, ki smo jih izvajali, Miha ni napredoval, kot smo pričakovali.

- Poročilo o Nini je del evalvacije IP in šolske dokumentacije; člani strokovne skupine bomo informacije uporabili za načrtovanje IP-ja prihodnje leto.
- Mama se je za svetovanje v šolski svetovalni službi odločila, ker jo je zanimalo, kako naj motivira Bojana, zakaj Bojan pri pouku in doma ne sodeluje.
- Starši se sprašujejo, zakaj Piko kasni v razvoju govora – ali gre le za zaostanek na področju govora ali tudi na drugih področjih.
- Starši so želeli izvedeti, ali ima Jakob disleksijo, in dobiti mnenje o tem, ali naj vložijo zahtevek za začetek postopka usmerjanja.
- Pediatrinja je želela mnenje o delovanju otroka v vrtcu, ker sumi, da ima Darko avtizem.

### 3. Ozadje, okoliščine, razvojni podatki, anamneza

Katere podatke o družini vključimo v poročilo, je odvisno od namena le-tega. Včasih vključimo družinsko anamnezo, pogosteje podatke o otrokovem razvoju, pretekle učne dosežke, sodelovanje v rutinah ... Kadar opisujemo npr. določena odstopanja pri otroku, najprej zberemo podatke o družinski in razvojni anamnezi – ti podatki dopolnjujejo zaključno mnenje, utemeljujejo morebitno napotitev v zunanjo ustanovo, prihranijo čas.

**Podatki o družini.** Podatki o družini naj bodo skrbno zbrani, navajamo jih, da bi bolje osvetlili okoliščine, ki so povezane z izhodiščnimi vprašanji in priporočili.

#### Primeri:

- Miha živi z mamo in bratom, z očetom nima stikov. Mama dela le popoldne, zato smo vse pogovorne ure prilagodili njenemu delovnemu urniku in vseh pogo-

vorov se je vedno udeležila. Miho smo vključili v več popoldanskih dejavnosti na šoli.

- Borut živi pri rejnici, kjer je še 5 otrok. Z mamo ima redne stike (1-krat tedensko), očeta ne pozna. V podaljšanem bivanju smo ga vključili k moškemu vzgojitelju.
- Luka ima sum na avtizem. Mama je povedala, da ji je to omenila pediatrinja. Oče je omenil, da je imel njegov brat v šoli težave pri učenju in socialnih stikih. Zdaj je Lukov stric v socialno-varstvenem zavodu. Mama in oče sta bila v šoli oba uspešna in sta imela veliko prijateljev.

#### Razvojna anamneza

Omogoča nam razumevanje poteka razvoja, spoznavanje šibkih in močnih področij, ki osvetlijo delovanje otroka in njegove sedanje dosežke.

#### Primeri:

- Aljoša je razvojne mejnike na področju govora in motorike dosegel pričakovano.
- Špela je prve besede začela izgovarjati ob 2. letu, v stavkih je govorila po 4. letu. Pri logopedu je bila prvič pri 3 letih, v logopedski obravnavi je bila do 6. leta starosti.
- Jaka je kasneje shodil (pri 23 mesecih), več razvojnih mejnikov grobe motorike je usvojil pozneje (sedel je pri 12 mesecih, tekkel je pri 4. letu starosti).

#### Pregled preteklih učnih dosežkov, šolanja

Ti so pomembni za razumevanje otrokovega vedenja v šoli in njegovih učnih dosežkov. Če domnevamo, da ima učenec učne težave ali spada v skupino s tveganjem za nižje učne dosežke, je ta del poročila obširnejši. Zanima nas podpora, ki jo je imel učenec (dopolnilni pouk, prilagoditve, kako je to vplivalo na napredek). Poskušamo ohraniti perspektivo otroka in ne strokovnih služb. Ne naštevamo, kaj smo naredili mi, ampak kakšno podporo je imel otrok in kaj je dosegel.



Priporočamo	... NE
Črt je bil vključen v dopolni pouk, ki ga je redno obiskoval (2 uri tedensko – MA). Dodatno je imel doma tudi pomoč pri MA (družinski znanec – upokojeni matematik).	Šola je Črtu nudila, kar je predpisano na tej ravni – dopolnilni pouk. Družina mu je zagotovila še dodatno pomoč pri MA.
Alenka je doma sama pisala DN; 1-krat tedensko ji je naloge uspelo napisati. Druge pomoči popoldne doma ni imela (mama ima službo popoldne).	Domači niso zmogli zagotoviti podpore pri pisanju domačih nalog, saj je mama popoldne v službi in je bila Alenka tako prepuščena sama sebi.
Peter je imel dodatno strokovno pomoč 5 ur tedensko, imel je tudi prilagoditve, ki jih je izvajala učiteljica: prilagojene domače naloge, reševanje nalog po delih, krepitev zelenega vedenja po manjših korakih. Starši so sodelovali pri krepitvi vedenja in tudi nudili podporo pri pisanju domačih nalog.	Šola je naredila vse, domači so tudi prispevali vse, kar so lahko.

### Primeri značilnih podatkov o preteklih učnih dosežkih/poteku šolanja

- Milena je šla v 1. razred s sedmimi leti. V 1. razredu ni usvojila vseh minimalnih ciljev. V 2. razredu je bila usmerjena v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom. 2. razred je zaključila uspešno (usvojila je vse minimalne cilje), enako tudi 3. razred. 4. razreda ni zaključila uspešno in je bila ponovno preusmerjena – v posebni program vzgoje in izobraževanja.
- Sebastjan je v 2. razredu OŠ pravilno prebral 20 besed v minuti, vključen je bil v dopolnilni pouk in ga je tudi obiskoval v 1. razredu od januarja naprej, nato tudi celo šolsko leto v 2. razredu. Ob zaključku 2. razreda je pravilno prebral 34 besed v minuti. Potrebuje več podpore, prilagoditve in dodatno strokovno pomoč na področju branja. Strokovni tim na šoli je predlagal usmeritev v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za 3. razred.

**Podatki o socialnem razvoju** nam omogočajo razumevanje otrokovega socialnega sveta – udeležbo v skupini, krožkih, zanimanjih, stikih z vrstniki.

#### Primeri:

- Luka je povedal, da ima najrajši nogomet in košarko, rad je z vrstniki na igrišču.
- Živa je povedala, da nima prijateljev in ne obiskuje nobenih krožkov. Popoldneve preživlja doma, večinoma bere in se uči.
- Tadej redno obiskuje glasbeno šolo trikrat tedensko že pet let, v letošnjem letu je začel hoditi tudi na karate dvakrat tedensko, želi si še k tabornikom. Ima veliko prijateljev, vsaj enkrat tedensko gre k nekemu na obisk ali pa nekdo pride k njemu. Mama je povedala, da prib-

ližno enkrat mesečno prijatelj prespi pri njem ali gre on k njim.

## 4. Opazovanje vedenja

Opišemo vedenje otroka med testiranjem, individualnim delom in med opazovanjem v razredu/skupini, dejavni vključenosti v rutinah. To je pomemben del poročila, saj avtor zapisa morda prvič navaja svoja opažanja. Bralec spozna delovanje otroka (v nadzorovanih okoliščinah, na primer med izvedbo preizkusa, ali pa v manj strukturiranih okoliščinah – med prosto igro).

#### Primeri:

- Katja je med preizkusi spraševala stvari, ki niso bile povezane z nalogo, ni počakala na odgovore. Naloge je reševala hitro, brez premisleka, svoje odgovore je večkrat spreminjala, komentirala več podrobnosti, ki niso bile povezane s temo nalog (na primer: oblačila in pisala spec. pedagoginje, kakovost papirja, na katerem so bile naloge, dogajanje na hodniku – ko je slišala govorjenje ipd.).
- Erna je bila med preizkusi sproščena, hitro se je lotila nalog, ni potrebovala nobenih posebnih prilagoditev, ves čas je bila dejavna, osredotočena na naloge.
- Brin je v času testiranja ves čas pogledoval k staršem in preverjal pravilnost svojih odgovorov, iskal je potrditev, nekajkrat tudi z besedami (»A sem pravilno?«; »Zakaj me tako gledaš?«).
- Boris je bil med reševanjem nalog napet in vznemirjen – presedal se je, grizel je svinčnik, rokav puloverja; se presedal. To vedenje je bilo pogostejše pri nalogah s svinčnikom.
- Barbara je bila med prosto igro na igrišču večji del časa sama; v peskovniku se je igrala 30 minut z eno igračo (z lopatko) in ponavljala isto dejavnost (kopanje, odmetavanje peska). Ko ji je vzgojiteljica pokazala, kaj še lahko naredi v pesku, tega ni posnemala, je pa opazovala. Povabila vrstnikov, da se pridruži njihovi igri, ni sprejela, nadaljevala je s svojo dejavnostjo.

## 5. Opravljeni preizkusi in postopki

Preizkuse/postopke pridobivanja podatkov le navedemo. Izogibamo se kraticam (navajamo celotno ime preizkusa, največkrat tudi, kaj ta preizkus meri). Nekateri ta del izpuščajo in navajajo vsak preizkus skupaj z izsledki. Ločeno navajanje je preglednejše.

#### Primeri:

- Preizkus Vizualno-motorične integracije (VMI-6: Bery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor integration).
- Preizkus tekočnosti branja (berilo na ravni 3. r.).<sup>3</sup>
- Narek – 10 minut (iz berila za 4. r.).
- Opazovanje v razredu (intervalno beleženje dejavne vključenosti – eno šolsko uro, beleženje vsako minuto).<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Več o tem preizkusu lahko preberete v gradivu Jurišič, B. D. (2016). *Tekočnost branja: merjenje in spremljanje. Gradivo za učitelje*. Ljubljana: Izobraževalni center PIKA, Center Janeza Levca, <http://icpika.si/gradiva-za-strokovnjake/e-gradivo-tekočnost-branja-merjenje-in-spremljanje/>.

<sup>4</sup> Več o tem: Jurišič, B. D. (2018). Intervalno beleženje: opazovanje vedenja v razredu: e-svetovanje IC Pika, 4. 5. 2018. <http://icpika.si/gradiva-za-strokovnjake/56-odgovorili-smo-intervalno-beleženje-dejavne-vključenosti-v-razredu/>.

- Intervju o rutinah s starši (delno strukturiran intervju McWilliam).<sup>5</sup>

## 6. Rezultati, izsledki, ugotovitve

Ta del poročila omogoča vpogled v individualne dosežke otroka. Najpogostejša sta dva načina prikaza izsledkov: **predstavitev izsledkov po posameznih preizkusih – ločeno prikažemo izsledke za vsak preizkus (tudi ločeno po podtestih) in predstavitev dosežkov po posameznih področjih** – branje, matematika, pisanje, črkovanje ali motorika, komunikacija, govor, sodelovanje v rutinah, kar je pogostejše pri predšolskih otrocih.

Pri obeh načinih opredelimo močna in šibka področja (napišemo, kdaj izsledke primerjamo z individualnimi dosežki otroka in kdaj z vrstniki). Dosežke predstavimo **čim bolj objektivno**. Nekateri preizkusi omogočajo izražanje v standardiziranih vrednostih. Ne zapisujemo surovih rezultatov (skorov) – npr. otrok je dosegel 5 točk na preizkusu (kar bralcu ni razumljivo). Kasneje podrobneje opišemo odstopanja po posameznih podtestih ali delih preizkusa (tako izvemo, kako homogeni so dosežki po področjih), Tu zapišemo, koliko je bil otrok takrat star, ali je šlo za dve srečanja ali eno, kako je sodeloval ipd. Pojasnimo večja odstopanja.

**Primeri (imena preizkusov smo v poročilu zapisali že prej):**

- Na preizkusu je Blaž dosegel rezultat, ki ustreza 5 centilu. Ta preizkus obsega naloge prerisovanja likov po predlogi, izbiro enakega lika, kot je predloga in vrisovanje likov na narisano obliko. Blažev dosežek je v primerjavi z vrstniki zelo nizek (95 vrstnikov od 100-tih dosega višje dosežke) in pojasnjuje Blažev počasnost pri pisanju, manj čitljivo in neurejeno pisavo.
- Na preizkusu tekočnosti branja (berilo na ravni 2. r.) je Miha (učenec 5. r.) pravilno prebral 10 besed v minuti. Preizkus tekočnosti branja od učenca zahteva, da glasno prebere besedilo (merimo pravilno prebrane besede v minuti). *Učenci ob zaključku 2. razreda s povprečnimi dosežki na preizkusu bralne tekočnosti preberejo od 40–60 besed. Dosežek, ki ga je izkazal Miha, ustreza povprečnim dosežkom bralne tekočnosti v 1. razredu. Mihovo branje je bilo (datum) na začetni ravni dekodiranja, kar mu ni omogočalo razumevanja prebranega; na vprašanja o prebranem ni zmožal odgovoriti. Ko mu je spec. pedagoginja glasno prebrala besedilo, je odgovoril na vsa vprašanja (kar pomeni, da je imel težave z bralnim razumevanjem zaradi šibke tekočnosti branja). Slušno razumevanje besedila na ravni 2., 3. in 4. razreda mu ni delalo težav.*
- Filip je bil pri pouku (datum, ura) dejavno vključen 53 % časa, moteče vedenje je bilo prisotno 5 % časa. Z intervalnim opazovanjem v razredu smo beležili dejavno sodelovanje v intervalih ene minute (ko je bilo njegovo sodelovanje skladno s pričakovanjem za učenca te starosti) in moteče vedenje (sprehajanje po razredu, govorjenje med poukom, žalitev sošolcev). Delež dejavne vključenosti, ki ga dobimo s takim merjenjem, je delež zelenega vedenja v času intervala. Ta podatek pomeni, da Filipa ne ovira le njegovo moteče vedenje, ki ga sicer beleži učiteljica pri običajnem pouku (sprehajanje po

razredu, žaljivke ...), temveč tudi pasivno vedenje, ko ne sledi dejavnostim tako kot drugi učenci. Tudi to vedenje je za F. moteče, saj takrat ne pridobiva v učnem procesu. Redko je kakšen učenec dejavno vključen 100-odstotno, zato smo hkrati merili dejavno vključenost tudi naključno izbranega vrstnika v tem razredu (dejavno vključen je bil 89 % časa).

Dosežke lahko predstavimo tudi v obliki preglednice.

Lestvica razvoja (imenujemo jo)	Dosežki B. pri starosti 5 let in 3 mesece	Ocena dosežkov B., če jih primerjamo z drugimi dosežki B.	Ocena dosežkov, če jih primerjamo z vrstniki
Groba motorika	2-3 leta		Zelo nizko
Fina motorika	2 leti	Šibko področje	Zelo nizko
Razumevanje jezika	2-3 leta		Zelo nizko
Osebnost in družabnost	3-4 leta	Močno področje	Zelo nizko

## 7. Zaključki, mnenje

Tu odgovarjamo na izhodiščno vprašanje in sporočamo ugotovitve, kar lahko naredimo v štirih korakih. Zaradi nazornosti smo v primerih (Filip in Miha) dele besedil tudi tako oštevilčili. V stvarnih poročilih jih zapišemo v vezanem besedilu.

**Štirje koraki pisanja zaključka/mnenja (NASET, 2013a):**

1. V zaključku imenujemo otroka z imenom, navedemo starost oz. razred in ponovno opredelimo izhodiščno vprašanje (namen poročila).
2. Nato navedemo močno področje učenca.
3. V naslednjih nekaj stavkih opredelimo šibkosti, težave, primanjkljaje.
4. Dodamo nekaj informacij o vedenju in sodelovanju.

### Filip

1. Filipa je spec. pedagoginja opazovala eno uro pouka v 3. r., da bi ugotovili, kako sodeluje in kako ga moteče vedenje (sprehajanje, žalitve) ovira pri učenju.
2. Filipovo močno področje je likovno izražanje; pri teh urah je njegovo sodelovanje običajno boljše.
3. Filip je pri opazovanju uri izražal moteče vedenje, ki ga je učiteljica navajala že prej (sprehajanje in žaljivke), hkrati pa tudi neželeno vedenje, ki je moteče predvsem za njega samega in njegov učni napredek (zasanjanost, pasivnost, strmenje v prazno, tiho igranje s potrebščini, opazovanje skozi okno ipd.).
4. Učiteljica – razredničarka je opazovano uro opisala kot značilno, brez posebnosti. Filip se je prihoda spec. pedagoginje razveselil in na začetku komentiral, da se bo potrudil.

### Miha

1. Miha je učenec 5. razreda, ki je bil napotek k spec. pedagoginji, ker je pogosto motil pouk, izostajal od pouka

<sup>5</sup> Več o tem: Jurišić, B. D. (2018). *Družine in rutine: priročnik za izvajalce zgodnje obravnave*. 1. elektronska izd. Ljubljana: Izobraževalni center Pika, Center Janeza Levca, 2018. <http://icpika.si/gradiva-za-strokovnjake/prirocnik-druzine-in-rutine/>.

in prihajal brez domačih nalog. Spec. pedagoginja je opravila oceno temeljnih učnih spretnosti, tudi oceno tekočnosti branja.

2. Miha je ročno zelo spreten, eden najbolj spretnih je pri modelarskem krožku in ga tudi redno obiskuje.
3. Miha je na preizkusu tekočnosti branja dosegel dosežek, ki je nižji od povprečnega dosežka v 2. r. OŠ. Bere izrazito počasi, večinoma zloguje, nekatere besede tudi črkuje. Pogosto zamenjuje glasove in zloge, občasno tudi ugiba na temelju prvega zloga.
4. Med pogovorom pri spec. pedagoginji je bil sproščen in je dobro sodeloval, se pogovarjal, vse dokler ni bilo treba brati; takrat se je uprl želel zapustiti prostor, delovala je spodbuda z računalniškimi igrkami. Zdi se, da se Miha dobro zaveda svojega primanjkljaja pri branju, se ga sramuje in bi ga na vsak način želel prikriti.

## 8. Priporočila, predlogi

Najpogosteje bodo bralci (starši, zunanji strokovni sodelavci, zdravniki) prebrali le zaključek poročila in priporočila. To je najdragocenejši strokovni prispevek

avtorjev poročila (Rahill, 2018). Zato je pomembno, da je napisan razumljivo in nedvoumno. Želimo si, da bi bila priporočila čim manj odvisna od tolmačenja bralca – zlasti kadar so namenjena strokovnjakom drugih profilov, staršem, strokovnim službam s katerimi nismo v vsakodnevem stiku. V zaključku poskušamo biti optimistični, vendar stvarni.

**Kontrolni seznam za preverjanje priporočil v poročilu** (Hass in Carriere; 2014):

- povezana so z izsledki diagnostičnega ocenjevanja in izhodiščnim vprašanjem/vprašanji,
- so specifična in prilagojena otrokovim potrebam (niso splošna),
- so razumljiva in jih starši ali učitelji lahko izvajajo,
- odražajo razumevanje šolskega okolja in otrokovega učnega programa.

### Filip

- Program podpore pozitivnemu vedenju za Filipa ne bo usmerjen le v odpravljanje in zmanjševanje motečega vedenja (vstajanje, sprehanje in žaljivke), ampak tudi

Razumljivo in koristno priporočilo	Ni razumljivo
Staršem priporočamo, da vsak dan vsaj eno uro preživijo dejavno z Darkom – v tej uri naj vsaj 20-kat izrazijo pozitivni komentar in pohvalo.	Starši naj bodo čim več časa z otrokom.
<b>Pojasnilo:</b> Trditev za Darka (desno zgoraj) je dvoumna. Starši jo lahko doživljajo kot očitek, hkrati pa ni razumljivo, kaj naj bi v času, ko so z otrokom, počeli – na kaj naj bodo posebej pozorni. Verjetno so tudi do zdaj poskušali biti čim več časa s svojim otrokom.	
Gregor naj doma bere 10 minut, vsaj petkrat tedensko. Napake pri branju naj starši prezrejo, s prstom naj pokažejo besedo, ki jo prebere še enkrat. Glasno naj potrdijo vsako besedo, ki jo Gregor prebere pravilno – z MHM, dobro ...	Gregor naj vsak dan bere 10 minut, starši naj podpišejo tabelo in zagotovijo, da jo bo Gregor imel v torbi vsak dan, da jo bo učiteljica lahko pogledala. Če G. ne bo bral vsak dan, ne bo napredoval in ne bo mogel kasneje slediti zahtevam redne šole.
<b>Pojasnilo:</b> Desno zgoraj je trditev, ki je negativna zlasti za starše. Vsa odgovornost za uspeh pri otroku je na njihovem ravnanju. To lahko povzroči velik pritisk na starše in posledično tudi na Gregorja.	
Cene naj ima vsak dan vsaj 20 priložnosti, da svoje želje izrazi s kretnjo – ko starši vedo, da si nekaj želi, in mu pokažejo ta predmet, pijačo ali hrano, naj mu hkrati pokažejo tudi kretnjo in ga spodbujajo, da jo bo ponovil in dobil predmet.	Starši naj vsak dan omogočijo čim več priložnosti, da bo kretnje uril tudi v domačem okolju. To bo prispevalo k večjemu napredku.
<b>Pojasnilo:</b> Zapis za Ceneta (desno zgoraj) ni razumljiv – kaj je čim več, koliko je dovolj.	
Žiga bi v prihodnjem letu potreboval več podpore in pomoči, kot je lahko dobi v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo – zato predlagamo prilagojen program za otroke z avtizmom – z enakovrednim izobrazbenim standardom.	V prihodnjem letu bo potreboval veliko več pomoči, saj se bodo zahteve stopnjevale in jim ne bo kos.
<b>Pojasnilo:</b> Zapis za Žigo (desni stolpec zgoraj) je negativen, raven podpore ni razumljivo izražena.	
Darja ne zmore zahtev enakovrednega izobrazbenega standarda; v letošnjem letu je imela kljub usmeritvi veliko prilagoditev izvajanja programa, dodatno strokovno pomoč šolske pedagoginje eno uro tedensko, eno uro tedensko učno pomoč učiteljice – razredničarke in ni zmogla minimalnih zahtev programa z enakovrednim izobrazbenim standardom. Strokovni tim OŠ meni, da bi bila primernejša usmeritev v prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom.	Šola je Darji nudila vse, kar smo ji lahko, in je imela kljub temu težave. Menimo, da potrebuje več pomoči in usmerjanje v program, ki bo prilagojen njenim potrebam.
<b>Pojasnilo:</b> Zapis za Darjo (desno zgoraj) v ospredje postavlja šolo in to, da ta dela 'vse'. Predlagani program ni razumljiv.	

v povečanje njegove dejavne vključenosti pri pouku (dvigovanje roke, odgovarjanje na vprašanja učitelja, poslušanje, pisanje). Program bo oblikoval šolski tim in spec. pedagoginja iz mobilne službe.

- Šolski tim naj opredeli, kako pogosto lahko učitelji krepijo sodelovanje Filipa pri pouku (koliko kartončkov v eni uri) in za katere oblike zelenega vedenja (oblikujejo naj seznam vedenja, ki ga je Filip do zdaj že izkazal pri učnih urah – zgoraj je nekaj predlogov).
- Starši naj s Filipom oblikujejo seznam nagrad (npr. 5 kartončkov – 10 minut računalnika, 80 kartončkov – bowling).
- Spec. pedagoginja bo enkrat tedensko spremljala napredek med poukom; se pogovorila s Filipom, kaj je bilo učinkovito.

### Miha

#### Priporočila šoli:

- Miha bo imel eno uro tedensko dodatno strokovno pomoč, ki bo usmerjena v izboljšanje tekočnosti branja in podporne strategije (do konca septembra bo izvajalka sestavila načrt – IP).
- Miha potrebuje več besednih navodil – učitelji mu bodo zagotovili manj napisanega gradiva. Kadar je to potrebno, mu bodo prebrali berilo (tako da učitelj bere manjši skupini poleg Mihe, zagotovi delo v paru, z vrstnikom, ki je seznanjen z njegovimi težavami in mu polglasno prebere besedilo).

#### Priporočila staršem:

- Miha potrebuje pri domačih nalogah podporo staršev. Domači naj se dogovorijo, kdo (starši, mlajša sestra) bo Mihi prebral navodila, njegove odgovore naj zapišejo – dobesedno.
- Psihologinji v zdravstvenem domu bodo starši posredovali skupno željo, da bi bil Miha celovito psihološko ocenjen. Starši naj pisni izvid psihologinje prinesejo šolskemu timu. Prav tako naj to poročilo spec. pedagoginje iz šole odnesejo na vpogled psihologinji v zdravstvenem domu.

V preglednici spodaj so primeri priporočil, ki smo jih napisali v dveh različicah – razumljivi in manj razumljivi, ter pojasnila, v čem je razlika.

Še tako dobro napisana priporočila ne zagotavljajo izvedbe, če jih prej nismo dorekli s tistimi, ki so jim namenjena. Najpogosteje družine in/ali strokovnjaki ne sledijo priporočilom, kadar (Lichtenberger idr., 2004):

- so nerazumljiva,
- so prezahtevna za izvajanje (glede na zmožnosti in znanje izvajalcev),
- niso izvedljiva v določenem okolju (npr. učilnici),
- so preobsežna,
- niso prilagojena razvojni ravni ali starosti otroka,
- izvajalci z njimi niso seznanjeni ali imajo do njih odpor.

### SKLEP

Pisna poročila niso le odraz naših spretnosti pisanja, ampak tudi načina razmišljanja, sodelovanja in reševanja problemov. Način pisanja poročil lahko spremenimo, če spremenimo tudi naše delovanje. Spremembe so zahtevne. Ne zgodijo se v trenutku, ko se zanje odločimo, ampak se takrat šele začnejo. Praviloma gre za proces. Kako ga začeti? Hass in Carriere (2014) svetujeta:

1. Začnite z vprašanji. Če poročilo pišete na bolj klasični način in ga zaključujete s sklepnimi mislimi, naj te obsegajo odgovore na vaša vprašanja.
2. Izboljšajte pisanje izhodiščnih vprašanj (ali razlogov za napotitev). V ta del poskušajte vključiti podrobnosti, ki so značilne za otroka in izhodiščna vprašanja (ki so vam jih zaupali njegovi starši ali učitelj/-i).
3. Svoja vprašanja, ki si jih zastavljate kot vodilo pri zbiranju podatkov, ocenjevanju, opazovanju, napišite v naslovi in kot odgovore navedite informacije.
4. V poročilu poskušajte na smiselnih mestih napisati svoje trditve v podnaslovi.

### VIRI IN LITERATURA

AASEP. (2014). Understanding Assessment in Special Education. Advanced professional development. American Academy of Special Education Professionals (AASEP). Pridobljeno iz: <http://aasep.org/>.

Bubb, S., Earley, P. (2013). The use of training days: Finding time for teachers' professional development. *Educational Research*, 55(3), 236-248.

Dombrowski, S. C. (2015). *Psychoeducational assessment and report writing*. New York: Springer.

Foster, A. (1951). Writing psychological reports. *Journal of Clinical Psychology*, 7(2), 195-195.

Hass, M. R., Carriere, J. A. M. (2014). Writing useful, accessible, and legally defensible psychoeducational reports. Hoboken, N. J.: John Wiley & Sons.

Lichtenberger, E. O., Mather, N., Kaufman, N. L., Kaufman, A. S. (2004). *Essentials of assessment report writing*. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.

Mastoras, S. M., Climie, E. A., McCrimmon, A. W., Schwean, V. L. (2011). A C.L.E.A.R. Approach to Report Writing: A Framework for Improving the Efficacy of Psychoeducational Reports. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(2), 127-147.

NASET (National Association of Special Education Teachers) (2013a). NASET 's HOW TO Series. How To Write an Educational Report Part I. Pridobljeno s: <https://www.naset.org/>.

NASET (National Association of Special Education Teachers) (2013b). NASET 's HOW TO Series. How To Write an Educational Report Part II. Pridobljeno s: <https://www.naset.org/>

Pierangelo, R. A., Giuliani, G. A. (2006). *Assessment in Special Education*. Pearson.

Rahill, S. A. (2018). Parent and teacher satisfaction with school-based psychological reports. *Psychology in the Schools*, 55(6), 693-706.

Rytky, J. J., Barber, D. W., Antrim, C., Ramos, K., Caro-Michel, V., Ward, D., ... Anderson, R. (2014). How to Write a Legally Defensible Psycho-Educational Report. WACSEP LEGAL DIVISION.

Wiener, J., Costaris, L. (2012). Teaching Psychological Report Writing. *Canadian Journal of School Psychology*, 27(2), 119-135.



Sandra Križnar,

Osnovna šola Vodice, [sandra.kriznar@gmail.si](mailto:sandra.kriznar@gmail.si)

# POUČEVANJE UČENCEV Z AVTISTIČNIMI MOTNJIAMI

## *Teaching Autistic Students*

### IZVLEČEK

Učitelji osnovnih šol se, tudi zaradi težnje po uresničevanju načel inkluzije, v razredu srečujejo z raznoliko populacijo učencev. Kljub različnosti si vsi otroci v šolskem prostoru želijo, da bi bili sprejeti s strani vrstnikov in učno uspešni. Različne situacije znotraj šolskega prostora (senzorni dražljaji, konflikti z vrstniki, zahteve avtoritete itd.) lahko pri posameznikih izzovejo vedenjsko neprimerne odzive. Posebni primanjkljaji na področju vedenja so prisotni pri učencih, ki so opredeljeni kot otroci oz. mladostniki z avtističnimi motnjami. Nudenje opore in pomoči učencu z avtističnimi motnjami ter spodbujanje k celostnemu razvoju bo posledično pomagalo pri doseganju individualne osebne in učne uspešnosti otroka oz. mladostnika.

**Ključne besede:** motnje avtističnega spektra, poučevanje, vedenjski odkloni, strategije in metode dela, sodelovanje

### ABSTRACT

In following the principles of inclusion, primary school teachers encounter a variety of students in their classrooms. Despite their differences, all children want to be accepted, in their school environment, by their peers and achieve good learning results. Different situations within the school environment (sensory stimuli, conflicts with peers, authority requirements, etc.) can provoke inappropriate behaviour in individual students, especially in those who have been diagnosed as autistic. Offering support and assistance to students with autism spectrum disorders and encouraging their holistic development will help achieve their individual personal and learning success.

**Keywords:** autism spectrum disorders, teaching, behavioural deviations, work strategies and methods, cooperation

## MOTEČE VEDENJE

Opredelevanje besedne zveze *moteče vedenje* ni enoznačna, Vec (2011) meni, da obstajajo različne stopnje in oblike motečega vedenja. Nekateri oblike so širše družbeno nesprejemljive (mučenje živali, kraje), druge so odvisne od specifičnega socialnega okolja (neko vedenje je lahko moteče za učitelja, za otrokove starše pa ne). Vedenje, ki ga opredeljujemo kot moteče, je socialno manj sprejemljivo ali celo nesprejemljivo. V večini primerov to vedenje ni moteče za posameznika, ki ga izraža, pač pa za ljudi, ki se z njim soočajo. Otrok oz. mladostnik, ki ga zaznamujejo vedenjsko manj primerni odzivi, za moteče smatra predvsem posledice, s katerimi se sooči po izrazu motečega vedenja. Posledice prihajajo s strani vrstnikov (npr. odklanjanje, zasmehovanje), avtoritete – učitelja (npr. kazen, dodatno delo) ter staršev (npr. prerekanje, kazen). Na vedenjsko manj primerna vedenja se učitelji v šolskem prostoru različno odzivajo. Lahko se zgodi, da se bodo na učenčeve enake vedenjske odzive odzvali drugače. Ugovarjanje, tek po hodniku, izpuščanje neprimernih glasov med poukom nekaterim učiteljem predstavlja lažje kršitve pravil, ki jih



*»Odnosi med pedagoškimi delavci in učenci niso tako odločilni za osebni razvoj, kot so družinski, pa vendar tudi odnosi otroka z osebami v pedagoških ustanovah prispevajo bodisi k poglobljanju njegove stiske ali pa omogočajo te stiske in njihove vedenjske izraze prepoznati in jih s pomočjo novih, pozitivnih izkušenj zmanjševati.«*

*(Kobolt, 2010: 122)*

lahko ignorirajo, spet drugim skrajno moteče vedenje, ki ga kaznujejo z različnimi ukrepi. Sklenemo lahko, da je določeno vedenje moteče za nekatere učitelje oz. starše, za druge pa ne.



► PRIKAZ 1: Kontinuum motečega vedenja (Vec, 2011)

Moteče vedenje se lahko stopnjuje do motenj vedenja. Razvojno ali socialno pogojeno manj primerno vedenje otrok največkrat premaguje sam – prek socialnega učenja znotraj dane situacije, prek doživljanja njemu neprijetnih posledic, v teh primerih ne potrebuje strokovne pomoči.

**Ponavljajoče se neprimerno vedenje oz. intenzivne in bolj moteče oblike neprimernih vedenjskih odzivov, ki preraščajo v motnje vedenja, pa terjajo strokovno pomoč. Učitelj v razredu zato prevzema pomembno vlogo, saj je pogosto eden prvih ljudi, ki se neposredno soočajo z otrokom, pri katerem se pojavljajo vedenjski odkloni.** Ima pomembno vlogo v procesu prepoznavanja vedenjskih odklonov, soočanja z njimi, prilagajanjem vzgojno-izobraževalnega procesa ter rabo učinkovitih strategij, ki bodo postopoma privedle do zmanjšanja pogostosti pojava manj zelene vedenja (Vec, 2011).

## MOTNJE VEDENJA

Motnje vedenja zajemajo različne vzorce motečih vedenj pri otrocih in mladostnikih, ki trajajo vsaj 6 mesecev in povzročajo težave v šoli, doma in v različnih socialnih situacijah (Musek Lešnik, 2017). Pri otrocih in mladostnikih z motnjami vedenja lahko opazimo naslednje značilnosti:

- razdražljivost, napetost,
- prepirljivost, jeza,
- pripisovanje krivde drugim osebam,
- zavračanje pravil in avtoritet,
- agresivnost,
- samopoškodovanje,
- socialna odmaknjenost,
- tesnoba,

- impulzivnost,
- okrnjene socialne veščine,
- šibki odnosi z vrstniki in odraslimi (Musek Lešnik, 2017).

V Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami so vedenjske motnje opredeljene kot skupek primanjkljajev v zaznavanju in interpretiranju kompleksnih socialnih situacij: zmanjšana sposobnost učenja iz izkušenj in sposobnost zavzemanja perspektive drugih oseb v socialnih interakcijah. Pojavlja se –tudi zmanjšan nadzor lastnih impulzov, kar lahko vodi v impulzivne in nepredvidljive vedenjske odzive. V konfliktih težko priznajo krivdo, napake pogosto pripisujejo drugim. Pojavljajo se socialno neželene oblike vedenja, zato okolje otroka odklanja ali kaznuje, saj vedenje ni v skladu s pričakovanji oz. pravili. Opisani odzivi okolja primanjkljaj vzdržujejo in poglobljajo (Kobolt, Rajniš Pinterič, Rogelj, Čužič, Rogelj, Lep, 2015).

Posledično so odzivi učiteljev in strokovnih delavcev v osnovni šoli ključnega pomena, saj bistveno vplivajo na pojavnost motenj vedenja. Odzivi lahko opisane primanjkljaje vzdržujejo ali celo poglobljajo, na drugi strani pa primernejši odzivi zmanjšujejo pojavnost manj primernih vedenjskih odzivov. Učenci v šolskem prostoru preživijo velik del svojega življenja, zato strokovni delavci osnovnih šol pomembno vplivajo na razvoj otrokove osebnosti.

Pri učencih se lahko pojavljajo lažje vedenjske motnje, ki označujejo moteče vedenje, ki vpliva na pomembna področja otrokovega razvoja, šolo in družinsko okolje. Motnje zaznamo kot impulzivnost, razdražljivost, zamujanje pouka, izogibanje šolskim obveznostim, uporniško in provokativno vedenje. Pri učencu s težjimi oblikami vedenjskih motenj je prisotno izstopajoče vedenje, za katerega je značilen vzorec agresivnega, destruktivnega ali predrznega vedenja. Pojavljajo se kršitve starosti ustreznih družbenih pričakovanj (npr. napadalnost, krutost, kraje, laganje, pobegi od doma, togota). Motnja je intenzivnejša, če vključuje več oblik odklonskega vedenja in je otrok oz.

mladostnik vključen v manj spodbudno socialno okolje (Kobolt, Rajniš Pinterič, Rogelj, Čužić, Rogelj, Lep, 2015).

### Otroci z avtističnimi motnjami predstavljajo heterogeno skupino učencev, pri katerih se pojavljajo primanjkljaji na področju socialne komunikacije in interakcije ter na področju vedenja, interesov in aktivnosti.

Ovire oz. motnje na področju socialne komunikacije in socialne interakcije se kažejo kot težave pri verbalni in neverbalni komunikaciji, socialno čustvenih izmenjavah, vzpostavljanju socialnih odnosov, njihovem razumevanju in vzdrževanju. Ovire oz. motnje na področjih vedenja, interesov in aktivnosti se kažejo kot ponavljajoča se in stereotipna gibanja pri uporabi predmetov na neobičajen in vedno enak način. Pojavljajo se stereotipen in ponavljajoč govor, togost v mišljenju in vedenju, nagnjenost k rutinam in ritualom, prezaposlenost z interesnim področjem, ki je lahko neobičajno. Pogosto se pojavljajo neobičajni, preveč intenzivni odzivi na senzorne dražljaje. Primanjkljaji na obeh omenjenih področjih so lahko lažji, zmerni ali težji (Rogič Ožek, Werdonig, Stres Kaučič, Turk Haskič, Maček, 2015).

## OTROCI IN MLADOSTNIKI Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI

Otroci oz. mladostniki z avtističnimi motnjami so tisti, ki:

- nas med pogovorom nočejo pogledati ali pa nas težko pogledajo,
- si upajo preveč in nimajo občutka za nevarnost (npr. hodijo sredi ceste),
- jih ne zanimajo reči, ki jih počnejo vrstniki (radi imajo abstraktne, znanstvene teme),

- impulzivno in brez sramu povejo, kaj si mislijo,
- so senzorno preveč občutljivi (moti jih hrup, zvonec, sirena, glasna glasba) ali premalo občutljivi (sredi zime nosijo kratke hlače, ni jim vroče, čeprav so rdeči v obraz),
- so kot tujci v svetu, ki ga ne razumejo (»iz drugega planeta«),
- jih prevzamejo malenkosti – v nedogled lahko počnejo eno in isto (gledajo vrtenje bobna pralnega stroja, ohranjevalnik zaslona z mehurčki),
- imajo radi ustaljen red (če se kaj spremeni, so vsi iz sebe, zaskrbljeni),
- so zelo iskreni in ne znajo lagati,
- jih glasni zvoki, hitri gibi ali dotiki prestrašijo (zatisnejo ušesa, odskočijo, se zdrznejo),
- hočejo vsak dan jesti enako hrano, postreženo na enak način (Toast za zajtrk in pika.),
- so zelo navezani na nenavadno igračo (škatlo) ali ljubljeno (zajca, mačka),
- povedano razumejo povsem dobesedno (Kadar koli lahko popravljate oceno. Takoj!),
- kadar govorijo, govorijo kot dež o eni in isti stvari (tudi več dni, ne da bi se naveličali, čeprav sogovorca zelo dolgočasijo) (Holecz, 2013).

Današnje pojmovanje avtističnih motenj zajema dva kriterija, in sicer primanjkljaje na področju socialne komunikacije in interakcije ter primanjkljaje na področju vedenja, interesov in aktivnosti. Stopnjo izraženosti avtističnih motenj opredelimo glede na količino pomoči in podpore, ki jo otrok oz. mladostnik potrebuje (DSM-5 Diagnostic Criteria 2013).

Stopnja izraženosti	Primanjkljaji na področju socialne komunikacije in interakcije	Primanjkljaji na področju vedenja, interesov in aktivnosti
Lažji	<ul style="list-style-type: none"> <li>• težave pri navezovanju stikov,</li> <li>• zmanjšan interes za interakcijo z drugimi,</li> <li>• težave pri prilagajanju vedenja,</li> <li>• slaba integracija komunikacije.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• togost otrokovega vedenja,</li> <li>• težave pri prehajanju med dejavnostmi,</li> <li>• težave na področju organizacije, načrtovanja, ki ovirajo otrokovo samostojnost.</li> </ul>
Zmerni	<ul style="list-style-type: none"> <li>• težave na področju socialne komunikacije,</li> <li>• zmanjšano oz. neustrezno odzivanje na socialne pobude drugih,</li> <li>• zmanjšano izražanje interesov, čustev,</li> <li>• neustrezno vzpostavljanje očesnega stika,</li> <li>• težave pri razumevanju in rabi gest,</li> <li>• težave pri sodelovanju v simbolični igri.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• težave s prilagajanjem na spremembe,</li> <li>• prezaposlenost z interesi oz. vedenji, ki negativno vpliva na otrokovo delovanje,</li> <li>• stiska ob potrebi po spreminjanju oz. prilagajanju vedenja zahtevam okolja.</li> </ul>
Težji	<ul style="list-style-type: none"> <li>• težave na področju socialne komunikacije povzročajo motnje v otrokovem funkcioniranju,</li> <li>• omejeni socialni odnosi,</li> <li>• nezmožnost začeti ali odgovoriti na pobudo,</li> <li>• odsotnost obrazne mimike in neverbalne komunikacije,</li> <li>• za vrstnike ni zanimanja.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• težave s prilagajanjem na spremembe, ki jih povzroča togo vedenje,</li> <li>• prezaposlenost z interesi oz. vedenji onemogoča otrokovo delovanje na več področjih,</li> <li>• stiska ob potrebi po spreminjanju oz. prilagajanju vedenja zahtevam okolja.</li> </ul>

► PREGLEDNICA 1: Kategorizacija primanjkljajev glede na stopnjo izraženosti (DSM-5 Diagnostic Criteria 2013)

Primanjkljaji se pokažejo v zgodnjem otroštvu in pomembno vplivajo na delovanje na socialnem, izobraževalnem in drugih področjih otrokovega delovanja. Avtistična motnja je opredeljena, kadar so primanjkljaji na področju socialne komunikacije večji, kot bi jih pričakovali glede na otrokovo razvojno raven. Primanjkljaji se na navedenih področjih izkazujejo v različnih stopnjah in kombinacijah. Povzročajo slabo prilagodljivost zahtevam socialnega okolja. Otroci in mladostniki z avtističnimi motnjami imajo ne glede na kognitivne sposobnosti različno znižane zmožnosti za prilagajanje zahtevam okolja, v katerem živijo. Stopnja izraženosti težav se lahko v različnih življenjskih obdobjih in socialnih okoljih spreminja. Omenjeni primanjkljaji pomembno vplivajo na zmožnost socialnega vključevanja in razvoja samostojnosti (DSM-5 Diagnostic Criteria 2013).

## USPEŠNO POUČEVANJE UČENCEV Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI

Podpiranje učne raznolikosti še zdaleč ni samo odgovornost učitelja, pač pa terja aktivno timsko delo, ki vključuje tudi otrokove starše ter strokovne delavce šole in zunanjih strokovnih institucij. Izkazovanje razumevanja, spoštovanja ter izmenjava uspešnih metod in strategij dela z učenci, ki kažejo manj primerno vedenje, naj bodo naše vodilo za izvajanje uspešnega poučevanja za vse otroke v osnovni šoli. Enotnega recepta za učinkovito spopadanje s pojavom neželenega vedenja ni, potrebno je preizkušanje različnih pristopov in strategij. Vsekakor pa bomo v praksi naredili veliko, če bomo z učenci vzpostavili ustrezen, sprejemajoč odnos, če bomo težili k zgodnji obravnavi otrok, ki jo potrebujejo, nudili ustrezno oporo in pomoč učitelju, ki se največ sooča z otrokom oz. mladostnikom, pri katerem se pojavljajo primanjkljaji na področju vedenja. Učenci s primanjkljaji na področju vedenja terjajo timsko obravnavo različnih strokovnjakov, dosledno in aktivno sodelovanje s starši ter jasno postavljene meje v šolskem in domačem okolju.

Novembra 2017 je v ljubljanski dvorani Smelt potekal posvet z naslovom *Motnje vedenja pri otrocih in kako preživeti*. Namenjen je bil učiteljem in drugim strokovnim delavcem osnovnih šol, ki so se v določenem številu odločili aktivno sodelovati s strokovnimi prispevki ter tako deliti svoja znanja, izkušnje in nasvete glede poučevanja, učenja ter delovanja z učenci, pri katerih se pojavljajo posebnosti na vedenjskem področju. Velika vrednost prispevkov je v navajanju smernic za uspešnejše in učinkovitejše delo z otroki in mladostniki s primanjkljaji na področju vedenja.

Udeleženci strokovnega posveta poudarjajo **pomen zgodnjega odkritja in intervencije pri otroku oz. mladostniku z vedenjskimi posebnostmi. Da je to mogoče, moramo poleg dobrega opazovanja učencev v razredu oz. v šolskem prostoru gojiti tudi sposobnost iskrene komunikacije s sodelavci, iskreno deliti naše izkušnje in skrbi, se pogovarjati o uspešnih in manj uspešnih strategijah ter sprejeti pomoč drugih strokovnih delavcev.**

Vzgojno-izobraževalni proces je treba prilagajati individualnim posebnostim učencev v skupini. Togo vztrajanje pri rutini ter začrtanih pravilih nam dolgoročno prinese več nevrščnosti. Če bomo pri delu prilagodljivi, odprti za nove metode, oblike, strategije in nasvete, bomo pri delu z učenci, pri katerih se pojavljajo primanjkljaji na področju vedenja, učinkovitejši. Pri delu z učenci je potreben individualen pristop. Žal ni enotnega recepta, s katerim bi rešili vse naše izzive. Potrebno je preizkušanje različnih strategij, metod in oblik dela. S časom bomo ugotovili, kakšen pristop nam olajša delo s posameznim učencem.

Usmerjanje v odkrivanje otrokovih oz. mladostnikovih močnih področij bo privedlo do razvijanja pozitivne samopodobe, ta pa bo okrepila učenčevo zaupanje vase, zato se bo manj pogosto odločal za neprimerne vedenjske vzorce. Dober, zaupljiv odnos do učenca, ki kaže nesprejemljivo vedenje, bo vodil k doseganju večje učne učinkovitosti ter zmanjševal pogostost pojavljanja neprimernih vedenjskih odzivov.

Pri delu z učencem, pri katerem opažamo primanjkljaje na področju vedenja, moramo navadno ukrepati na več področjih njegovega življenja. Nemalokrat posegamo v družinske odnose, v odnose z vrstniki ter seveda na področje učnih težav oz. primanjkljajev na posameznih področjih učenja. V poučevalno prakso po zmožnostih vključujmo element igre, saj bo ta dvignila nivo otrokove motiviranosti, izboljšala njegovo koncentracijo ter spodbudila pomnjenje učnih vsebin. V otroku oz. mladostniku bo krepila občutja zadovoljstva in tako ugodno vplivala na njegov celostni razvoj.



► PRIKAZ 2: Splošne smernice za dobro poučevalno prakso (Križnar, 2017)

Uspešnost učitelja oz. strokovnega delavca je močno odvisna od njegovega sodelovanja z učenčevimi starši. Odnos z njimi lahko krepí ali krha naš odnos z otrokom oz. mladostnikom. Jasno postavljena pravila v šolskem in domačem okolju zagotavljajo napredek. Iskren odnos s starši ter obojestranska seznanjenost z informacijami iz šolskega oz. domačega okolja vodita v spremembo vedenjskih vzorcev ter krepitev pogostosti rabe primernejših vedenjskih odzivov.

Aktivno timsko delo na šoli učitelju nudi oporo. Učitelj dobi občutek, da ni sam, da je v procesu dela z otrokom,



pri katerem se pojavljajo primanjkljaji na področju vedenja, deležen osebne podpore in strokovne pomoči. Timsko delo vključuje strokovnjake z različnih področij, šolski in strokovnjaki zunanjih institucij otroku omogočajo celostno obravnavo ter tako zagotavljajo najintenzivnejšo obliko pomoči. Učitelji in strokovni delavci šole z izobraževanji, sodelovanjem s strokovnjaki zunanjih institucij širimo strokovna znanja, krepimo samozavest ter tako pogumno stopamo po poti do doseganja optimalnega razvoja otrok v razredu.

Dovolimo otroku, da doživi uspeh, pohvalimo in izpostavimo ga pred razredom. Tako se bo počutil kot enakopraven član skupine in bo tudi bolj motiviran za učne aktivnosti oz. drugo delo v razredu. Mnogo več in mnogo hitreje bomo dosegli vse zastavljeno, če bo v našem delovnem okolju vladala pozitivna klima. Pozitivna klima za učence (v odnosu med učitelji in učencem ter v odnosu med učencem in njegovimi vrstniki) in učitelje (odnosi med strokovnimi delavci, odnosi med vodstvom in učitelji, odnosi med učitelji in starši).

## SPECIFIČNE STRATEGIJE ZA DELO Z UČENCI Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI

Pri učencih z avtističnimi motnjami se pojavljajo specifične oblike vedenja, ki od učiteljev oz. strokovnih delavcev terjajo rabo posebnih pristopov in strategij. Prav tako se zelo pogosto pojavljajo primanjkljaji na področju govornega razvoja. Učenci težje verbalno izražajo svoje potrebe, želje, občutke, zato se znotraj določene situacije pri njih pogosto pojavi ustrezno ali neustrezno vedenje. V ta namen lahko učencu predstavimo rabo kartic, s pomočjo katerih med vzgojno-izobraževalnem procesom izrazi svoje želje – predvsem glede njegovih potreb in želja. Kartice se lahko uporabljajo med poukom, pri delu v manjših skupinah ali v času individualnih obravnav – po potrebi.

Pomen posamezne kartice mora otrok poznati. Nato jih uporabljamo v skladu s potrebami. Kartice omogočajo, da učenec nemoteče, brez besed, pokaže, česa si želi in kaj potrebuje. Učitelj tako lažje in bolj uvidevno spozna otrokove posebne potrebe ter tudi strategije, ki so mu pomagajo znotraj določene situacije. Kartice omogočajo

### ► PRIKAZ 3: Primer slikovnih kartic z navodili



Andrej (dečkovo pravo ime je spremenjeno) je v 1. razred osnovne šole vstopil 1. septembra 2014. Bil je radoveden in aktiven otrok. Strokovni delavci smo ga v skupini vrstnikov hitro prepoznali, saj je imel značilen način hoje, ki je spominjal na poskakovanje. V skupinske dejavnosti se ni vključeval, dogajanje je opazoval z varne razdalje. Z odraslimi in vrstniki v skupini ni vzpostavljaj očesnega stika. Na pobude in vprašanja se je odzival s kratkimi verbalnimi odzivi. Iz njegovih odzivov je bilo moč razbrati, da je razgledan, bister. Hitro je razumel predstavljene vsebine, postopke ter na podlagi primera dobro sklepal in posploševal. Pri dejavnostih tipa papir-svinčnik je z delom hitel, želel je čim prej končati in se posvetiti njemu ljubim dejavnostim (vrtenje, zibanje, postavljanje barvic v določeno zaporedje, branje knjig). Posledično je bil rezultat njegovega dela pod pričakovanji učiteljice ter pod nivojem njegovih zmožnosti. Ko ga je učiteljica opozorila, naj nalogo oz. zapis popravi, je vstal, vrgel svinčnik na tla, zmečkal papir z nalogami in odvihral v kot učilnice. Zgodilo se je, da se je njegovo razpoloženje v primeru učiteljičinega pregovarjanja še poslabšalo. Po prostoru je metal šolske pripomočke, ščipal dekleta, pljuval v sošolce, kričal in cepetal, jokal. Opisana stanja so trajala različno dolgo, pa vendar so pomembno vplivala na potek vzgojno-izobraževalnega dela v skupini. Podobne vedenjske odzive so sprožile tudi druge situacije, v katerih je doživljal stres. To so bile ure športne vzgoje (znižan mišični tonus, strah pred rokovanjem s pripomočki ter strah pred žogo), likovne umetnosti (skromen pritisk na podlago, skromne predstave o predmetih in osebah v okolici, skromna grafomotorična spretnost, kratkotrajna pozornost) ter vsaka sprememba rutine, ki se je prikradla v dnevni potek šolskega dne. V času Andrejevega šolanja smo strokovni delavci šole oblikovali in preizkušali načine, metode in pristope, s pomočjo katerih bi mu pomagali pri umirjanju v stresnih situacijah. Po nekaj manj uspešnih pristopih smo oblikovali slikovne kartice. Kartice v prvem okvirju so bile oblikovane z namenom, da bi se v stresni situaciji umiril.

Pomen kartic smo mu natančno predstavili. Učiteljica mu je povedala, da ji z njihovo pomočjo med poukom lahko pokaže, kaj mu bo pomagalo, da se umiri. Ker pa so ga stresne situacije povsem vrgle s tira, mu je v prvih mesecih uporabe kartic pomagala razredničarka. Ko je opazila, da mu situacija povzroča preveč stresa, ki ga je izkazoval na opisane načine, mu je ponudila tri kartice. Izbral je lahko eno ter tako preusmeril pozornost na dejavnost, ki mu je bila blizu in mu je pomagala pri umirjanju. Najpogosteje je izbral kartico, ki prikazuje pitje vode. Sčasoma (v drugi



polovici 2. razreda) je kartice začel uporabljati samostojno. Šest predstavljenih kartic je hranil v peresnici. Dogovorili smo se za pravilo, da dnevno lahko uporabi 3 kartice. S tem smo želeli preprečiti prepogosto rabo oz. čezmerno uporabo opisane metode.

Med šolskim delom je bil Andrej nemiren (nihanje z nogami, trkanje s svinčnikom ob podlago, ponavljanje nekaterih kratkih besed oz. mrmranje), pogosto se je zgodilo, da dane naloge ni končal. Učiteljica se je tedaj soočila z dilemo: Naj se zadovolji z njegovim delom ali naj vztraja pri dokončanju aktivnosti? Spodbuda k dokončanju je namreč nemalokrat povzročila izbruh neprimerne vedenja. Andreju so veliko obremenitev predstavljale šolske ure po malici, saj je tedaj zmožnost njegove pozornosti že pošla. V 3. razredu smo poleg prvega seta kartic, ki se jih je povsem navadil, oblikovali še drugega. Sličice in navodila v drugem okvirju so namenjene sprostitvi v primeru, ko ne zmore več vzdrževati pozornosti in slediti šolskemu delu. Učiteljica ga je namreč dobro poznala in je znala oceniti, kdaj je popustila njegova pozornost in je potreboval odmor. Sprva je bila razredničarka tista, ki ga je ob upadu pozornosti opozorila na možnost uporabe kartic, kasneje pa je zelo dobro sam ocenil, kdaj potrebuje odmor. Najpogosteje se je odločil za umik v miren kotiček – njemu najljubši prostor za to je postalo šolsko stranišče.

Z rabo sličic smo strokovni delavci šole seznanili Andrejeve starše, ki so idejo pozitivno pozdravili. Glede na to, da je učenec teže verbalno izražal svoje občutke, želje in potrebe, so mu slikovne kartice predstavljale lažji izhod iz stresne situacije. Nikoli se ni zgodilo, da bi izkoriščal možnost njihove uporabe, nasprotno: vedno se je držal dogovorjenega pravila uporabe 3 kartic na dan. Slikovne kartice so mu olajšale dnevno soočanje s stresnimi situacijami in skrajšale čas, ki je bil po doživetem afektu potreben za umiritev in nadaljnje delovanje v razredu. Z njimi je lahko razredničarki in sošolcem sporočil, da ne zmore več, da potrebuje čas in prostor zase. Tako je vzgojno-izobraževalno delo v skupini teklo bolj umirjeno in je bilo bolj učinkovito.

nemoteno delo preostalih učencev v razredu, saj otrok oz. mladostnik z avtističnimi motnjami lahko nebesedno pokaže, kaj si želi oz. kaj potrebuje v določenem trenutku. Vsebino kartic in navodila lahko prilagodimo glede na potrebe posameznega otroka.

V šolskem prostoru lahko, v skladu s splošnimi poučevalnimi smernicami, uporabljamo tabelo za spodbujanje

primernih, zelenih vedenjskih vzorcev. Spodnja preglednica predstavlja nazoren pregled nad otrokovim vedenjem in služi kot način ugotavljanja vzrokov, sprožilcev za manj oz. bolj primerno otrokovo vedenje. Iz prikaza lahko ugotovimo, kako čas v dnevu vpliva na otrokovo vedenje, kako nanj vplivajo posamezni šolski predmeti oz. učitelji. Hkrati je prikaz

► **PRIKAZ 4:** Preglednica za dnevno spremljanje otrokovega vedenja

<b>ZMOREM ...</b> - se kulturno vesti do učiteljev in sošolcev. - opravljati šolsko delo po navodilu učiteljice. - si zaslužiti nagrado!					
	3.5.2016	4.5.2016	5.5.2016	6.5.2016	 <input type="checkbox"/>
9.5.2016	10.5.2016	11.5.2016	12.5.2016	13.5.2016	 <input type="checkbox"/>
16.5.2016	17.5.2016	18.5.2016	19.5.2016	20.5.2016	 <input type="checkbox"/>
23.5.2016	24.5.2016	25.5.2016	26.5.2016	27.5.2016	 <input type="checkbox"/>

Andrej je tabelo za spremljanje vedenja dobil v 4. razredu. Uvedli smo jo, saj se je v času pouka še pojavljalo neprimerno in moteče vedenje (klicanje sošolcev, ščipanje sošolk, izpuščanje živalskih glasov, uhajanje iz vodenih dejavnosti). Tabela smo natančno predstavili učencu, opremili smo jo s slikovnimi vsebinami računalniške igre, saj ta predstavlja učenčevo močno in interesno področje. Hkrati so ga opominjale na nagrado, ki jo lahko doseže s primernim vedenjem v šolskem prostoru – 30 minut igranja priljubljene računalniške igre v soboto. Andreju smo jasno predstavili naša pričakovanja glede njegovega vedenja, kar je dobro razumel in sprejel. Njegova odgovornost je bila prinašanje tabele razredničarki (ki mu je prilepila nalepko) in staršem (ki so spremljali njegovo vedenje). Zgodilo se je, da v primeru izpada tabele sploh ni prinesel razredničarki, saj je dobro vedel, kakšno nalepko bi si prislužil.

Andrej, deček s prepoznanimi avtističnimi motnjami, se je z vsakim šolskim letom bolje vključeval v šolski prostor in dejavnosti znotraj njega. Ni bilo vedno lahko, bili so vzponi in padci ter boljši in slabši dnevi. Za vse: Andreja, učitelje in strokovne delavce šole ter starše. Skupaj smo preizkušali različne strategije in pristope, najpogosteje pa smo uporabljali opisana dva. Slikovnih kartic Andrej v 4. razredu ni več uporabljal, saj je samostojno verbalno opozoril na tisto, kar je potreboval (»Grem na wc.« »A lahko pijem?«). Takrat smo uvedli tabelo za spremljanje njegovega vedenja. Specialna pedagoginja jo je z njim mesečno pripravila in nalepila v beležko, Andrej je bil zadolžen za njeno prinašanje razredničarki in staršem, razredničarka za spremljanje vedenja ter povratno informacijo, s starši pa smo se dogovarjali za tedenske nagrade ter kriterije, ki jih prinašajo (vsaj trije ☺ na teden prinesejo nagrado).

Andrej je 1. septembra 2018 vstopil v 5. razred osnovne šole. Veseli smo, da kljub vsemu rad prihaja v šolo, rad preživlja čas z vrstniki in strokovnimi delavci ter z odobravanjem sprejema tisto, kar mu ponujamo v oporo. Zagotovo nas v tem šolskem letu čakajo novi izzivi, ki se jih bomo vsi skupaj lotili z zanosom.

dobrodošla povratna informacija staršem, saj lahko dnevno spremljajo primernost otrokovega vedenja. Strategija nam pomaga pri ugotavljanju okoliščin, znotraj katerih se pojavlja določeno vedenje, glede na funkcijo vedenja pa lahko lažje poiščemo način odzivanja, ki bo otroku tedaj v pomoč in oporo. Ta način vrednotenja terja učiteljevo dnevno pozornost ter beleženje oz. nagrajevanje vedenja. Učitelj je vsakodnevno pozoren na vedenje določenega učenca. Če je bilo njegovo vedenje zgledno ves šolski dan, pod datumom nalepi ☺. Če otrokovo vedenje ni bilo primerno, sprejemljivo ali je bilo celo moteče, nalepi ☹. V tem primeru je dobro, da učitelj na kratko zapiše, kaj konkretno se je zgodilo oz. konkretno kakšno je bilo otrokovo vedenje. Z otrokovimi starši se dogovorimo za tedensko »nagrado«, njeno koriščenje označimo v okvirček ob koncu tedna. Preglednica je uporabna tudi za druge učence, pri katerih je tekom šolskih dejavnosti smiselno spodbujati primerne vedenjske vzorce.

## UČENCEM Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI PRIJAZNO UČNO OKOLJE

Učno okolje, ki je prijazno do učencev z avtističnimi motnjami, upošteva:

- otrokovo potrebo po rutini,
- prostor v razredu, ki bo otroka izoliral od motečih dejavnikov (okno, ura, ki glasno bije, vrata ...),
- prostor, ki omogoča dober stik z učiteljem (usmerjanje pozornosti),
- dovolj prostora (zaradi lažje organizacije delovnih pripomočkov in prostora lahko sedi sam),
- prostor ob strpnem sošolcu (ki ga je pripravljen usmerjati, ga opozoriti na določeno navodilo ipd.),
- otroka z avtističnimi motnjami vnaprej pripravimo na spremembe v urniku, prostoru, spremembe, vezane na vonjave, zvoke, predvsem pa na nove osebe),
- upošteva posebnosti na področju grobe in fine motorike (okornost, mišični tonus, okorna pisava, risanje – dopustimo nekaj odstopanj pri načrtovanju),
- možnost redukcije domačih nalog (presodite, ali je potrebno, da otrok naredi 5 nalog pisnega seštevanja in odštevanja, ali sta dovolj 2),
- otrokove težave na področju organizacije (pomoč pri urejanju zapiskov, načrtovanju ocenjevanj znanja).

Učenci z avtističnimi motnjami si – prav tako kot njihovi vrstniki – želijo, da bi bili v šolskem prostoru upoštevani in uspešni. Njihove posebnosti v delovanju na različnih področjih od strokovnih delavcev osnovne šole terjajo drugačen pristop, druge metode ter specifične strategije, s pomočjo katerih so lahko uspešni in zadovoljni. Doživljanje vsega pozitivnega in negativnega v šolskem prostoru pomembno določa njihovo doživljanje v domačem okolju. Pa ne le na njihovo doživljanje, pač pa na življenje njihove družine v celoti. Prezaposlenost s šolskimi vsebinami v domačem okolju je manj zaželena, saj lahko neugodno vpliva na odnose med člani družine. Tudi učitelji in strokovni delavci šole moramo razumeti oz. ločiti šolsko dogajanje od domačega. Je potrebno, da starši kaznujejo svojega otroka tudi doma, zaradi neumnosti, ki jo je storil v šoli? Ali bo to res imelo učinek, ki si ga želimo? Ali le slab vpliv na družinske odnose? Tudi otroci in mladostniki, ki imajo primanjkljaje na področju vedenja, potrebujejo ljubeče starše

in pristen odnos z mamo in očetom. Potrebujejo ljubezen, toplino in zaščito. Je torej pošteno, da učitelji pred odnos med starši in otrokom postavljamo šolske dogodke? Potrudimo se, v skladu z možnostmi, poskušajmo razumeti in se prilagoditi posebnostim otroka. Vedno obstaja možnost, da otroku in njegovim staršem pridemo nasproti, da spremenimo naš način dela in predvsem – da skušamo razumeti in spoštovati.

## SKLEP

Učenci z avtističnimi motnjami, pri katerih se pojavljajo primanjkljaji na področju vedenja, so in bodo tudi v prihodnje prisotni v šolskem prostoru. Strokovnjaki poudarjajo, da ima učenčeva družina ključno vlogo pri delu z otrokom, da pa lahko strokovni delavci osnovnih šol pomembno vplivamo na njihovo učno in socialno uspešnost. Otroci in mladostniki z avtističnimi motnjami nam predstavljajo velik izziv, pogosto je težko začeti in čakati, da se bodo pokazali učinki našega trdega dela. Pomoč omenjeni populaciji je dolgotrajna in terja obravnavo v domačem in šolskem okolju oz. po potrebi tudi v zunanjih strokovnih institucijah. Pripravljenost učitelja oz. strokovnega delavca je v tem procesu ključna. Če bomo otroka pripravljeno sprejeti, če bomo razumeli njegove posebnosti, našli njegova močna področja in aktivno sodelovali s starši, bomo naredili veliko. Vztrajnost, postavljanje jasnih in enoznačnih pravil ter doslednost pri vsem omenjenem prinašajo ugodne učinke. Otroci in mladostniki z avtističnimi motnjami še bolj kot njihovi vrstniki, potrebujejo učitelja, ki jih bo razumel, jim zagotavljal občutek varnosti ter jih sprejel takšne, kot so. Pozitivna naravnost učitelja vodi v izgradnjo odnosa, rutine in doslednosti, znotraj katerih bo otrok vodljiv in aktiven v pozitivni smeri. Ob vsem tem pa si dovolimo iskreno govoriti. Dovolimo si priznati, da vsega ne zmoremo. Dovolimo si reči, da ni vse v naši moči. Dovolimo si poiskati in sprejeti pomoč. Dovolimo si, kajti vse to je dovoljeno.

## VIRI IN LITERATURA

- DSM-5 Diagnostic Criteria (2013). Pridobljeno 24. 7. 2018 s spletne strani <https://www.autism-speaks.org/what-autism/diagnosis/dsm-5-diagnostic-criteria>.
- Holecz, A. (2013). Zgodnja obravnava otroka z motnjami avtističnega spektra (Diplomsko delo). Ljubljana: [A. Holecz]. Pridobljeno 26. 6. 2018 s spletne strani [http://pefprints.pef.uni-lj.si/i/2030/1/Agota\\_Holecz%2C\\_20.12014.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/i/2030/1/Agota_Holecz%2C_20.12014.pdf).
- Kobolt, A. (2010). Oblike in pogostost motečega vedenja ter razlogi, ki jih učitelji pripisujejo takemu vedenju. V: Kobolt, A. (ur.). Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi (115-164). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A., Rajniš Pinterič, M., Rogelj, F., Čužič, L., Rogelj, S., Lep, B. (2015). Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Pridobljeno 26. 6. 2018 s spletne strani <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>.
- Križnar, S. (2017). Motnje vedenja pri otrocih in kako preživeti? Ljubljana: Supra.
- Musek Lešnik, K. (2017). Motnje vedenja – resnična ali namišljena epidemija. V: Križnar, S. (ur.), Motnje vedenja in kako preživeti? (10-14). Ljubljana: Supra.
- Rogič Ožek, S., Werdonig, A., Stres Kaučič, K., Turk Haskič, A., Maček, J. (2015). Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. Otroci z avtističnimi motnjami. Pridobljeno 6. 9. 2018 s spletne strani <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>.
- Vec, T. (2011). Moteče vedenje: ozadja in osnovni dejavniki, ki nanj vplivajo. Socialna pedagogika, 15 (2), 125-152. Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko.



Ana Mihelič,

Gimnazija in srednja šola Kočevje, [ana.mihelic2@guest.arnes.si](mailto:ana.mihelic2@guest.arnes.si)

# »GREMO MI PO SVOJE!« – SPOZNAVAJMO STRPNOST V MEDKULTURNOSTI

»Let's Go Our Own Way!« – *Learning about Tolerance and Interculturalism*

## IZVLEČEK

Prispevek je predstavitev konkretnega primera interdisciplinarnega poučevanja (interdisciplinarnega tematskega sklopa) na temo strpnosti. V prispevku ni poudarek le na vsebini in ciljih, povezanih s to temo, ampak na načinih povezovanja tako med učitelji kot med učenci in na sistematičnem načrtovanju učnega procesa (po metodi vzratnega načrtovanja).

**Ključne besede:** interdisciplinarno povezovanje, vzratno načrtovanje, timsko poučevanje, sodelovalno učenje, dokazila o doseganju pričakovanih rezultatov

## ABSTRACT

The article presents an actual example of interdisciplinary teaching (interdisciplinary set of themes) on the subject of tolerance. The emphasis is not only on the content and the objectives in relation to this topic, but also on the connections between teachers and between students and on a systematic planning of the learning process (using the backwards mapping method).

**Keywords:** interdisciplinary connections, backwards mapping, teamwork teaching, collaborative learning, evidence of achieving the expected results

»Gremo mi po svoje!« – spoznavajmo strpnost v medkulturnosti je naslov enega izmed interdisciplinarnih sklopov, ki jih dijakom 2. in 3. letnika kot izbirni predmet ponujamo na Gimnaziji in srednji šoli Kočevje. Omenjeni interdisciplinarni sklop je načrtovan po metodi vzratnega načrtovanja. Glede na dana izhodišča za načrtovanje interdisciplinarnih sklopov je ta metoda najbolj ustrezen način načrtovanja. Kot že samo ime pove, **gre pri interdisciplinarnih sklopih za povezovanje več predmetov s skupnim ciljem oz. skupnim krovnim problemskim vprašanjem, skupnimi pričakovanimi rezultati in skupnimi kriteriji ocenjevanja, ki predvidevajo procesno preverjanje (ter ocenjevanje) ter sprotno prilagajanje učnega procesa in tako nujno vključujejo elemente formativnega spremljanja. Pouk predvidoma temelji na avtentičnih učnih situacijah, v katerih dijaki rešujejo realne, življenjske naloge oz. probleme, učitelj pa v tem procesu nastopa v vlogi konzulenta.** Vse zgoraj naštetje značilnosti so tudi nujne sestavine vzratnega načrtovanja.

Angleško poimenovanje te metode (*Understanding by Design*) nakazuje, da je v središču učenje z razumevanjem, ki posledično dijake nujno pripelje do transfernega znanja. Metodo imenujemo tudi vzratno načrtovanje (angl. *Back-*

*ward Design*, avtorja sta Wiggins in Mc Tighe, 1998), saj izhajamo iz pričakovanih rezultatov oz. dosežkov, nato določimo ustrezna dokazila in šele nato načrtujemo izkušnje učenja oz. poučevanje v razredu. Če želimo poučevati in ocenjevati z namenom doseganja razumevanja in transfernega znanja pri dijakih, moramo najprej ugotoviti, katere vsebine v preobsežnih učnih načrtih so najpomembnejše in vredne razumevanja. To so obsežnejši transferni koncepti, ki so interdisciplinarni in kroskurikularni, in jih lahko imenujemo tudi »velike ideje«. V naslednjem koraku moramo določiti ustrezna dokazila oz. naloge za izvedbo, s katerimi bodo dijaki dokazali razumevanje skozi transfer. Tovrstne naloge so nujno problemske, avtentične in medpredmetne, kakršni so tudi realni življenjski problemi. Nazadnje načrtujemo dejavnosti v razredu, in sicer tako, da dijake samostojno pripeljejo do tovrstnega razumevanja, učitelji pa nastopajo v vlogi trenerjev za razumevanje.

Konkretni načrt po metodi vzratnega načrtovanja sestoji iz treh faz:

- V fazi 1 »Pričakovani rezultati oz. dosežki« izberemo smiselno zaključen vsebinski sklop iz učnega načrta, ki je vreden razumevanja, in v povezavi z



njim oblikujemo transferni cilj oz. »veliko idejo«. Transferni cilj opiše dolgoročno znanja in veščine, do katerih bodo dijaki prišli samostojno s pomočjo spoznanj in spretnosti, oblikuje standarde kot dolgoročne učne dosežke in odgovori na vprašanje »Zakaj?/Čemu?« in »Kaj sem zmožen/-a s tem znanjem in veščinami narediti?« V naslednjem koraku zastavimo nekaj bistvenih oz. ključnih vprašanj, ki niso klasična vsebinska vprašanja, temveč so odprta in nimajo enostavnega »pravičnega odgovora«; namenjena so raziskovanju, razpravi, pogledom z različnih zornih kotov; pri dijaki spodbujajo aktivno osmišljanje pomembnih idej; porajajo dodatna pomembna vprašanja; se naravno pojavijo v vsakdanjem življenju in/ali v povezavi s predmetom; so stalno ponavljajoča se vprašanja, h katerim se je smiselno vračati v procesu učenja. Neposredno iz ključnih vprašanj izhaja pričakovano razumevanje, ki se kaže kot dijakovo razumevanje velike ideje – »nauka oz. sporočila« učnega poglavja; njegove zmožnosti, da osmisli abstraktna dejstva – »poveže točke«, da svoje razumevanje prenese na druge učne situacije. Tovrstno razumevanje po navadi ni očitno, lahko je tudi v nasprotju z intuicijo in je zato nagnjeno k napačnemu razumevanju, saj dijake spodbujamo, da samostojno pridejo do spoznanj in lahko v procesu naredijo tudi napake. Razumevanje ni preprosto prenosljivo na dijake, dijaki si ga morajo »zaslužiti«. V nadaljevanju določimo pričakovana znanja in veščine, ki so nakazani v ciljnih, povezanih z razumevanjem. Določimo, kaj naj bi dijaki znali in česa naj bi bili sposobni ob koncu učnega procesa, kar je običajno zapisano v potrjenih standardih in merilih oz. kazalnikih.

- V fazi 2 »Dokazila o doseganju pričakovanih rezultatov« načrtujemo naloge za izvedbo, ki so potrebne kot dokaz za razumevanje pri dijaki, ker z njimi ugotovimo, ali so dijaki zmožni pridobljeno znanje uporabiti pri različnih situacijah in problemih. Zapisane morajo biti v formatu **GRASPS**, tako da so naloge za ocenjevanje bolj avtentične in zahtevajo večjo angažiranost dijakov. Navodilo za nalogo naslovimo neposredno na dijaka ter določimo cilj ali izzivalno trditev v scenariju (angl. *Goal*), vlogo dijaka v scenariju (angl. *Role*), ciljno občinstvo oz. stranke, na katere mora dijak pomisliti pri izvedbi naloge (angl. *Audience*), situacijo oz. določen kontekst, njegove omejitve in možnosti (angl. *Situation*), pričakovani izdelek oz. določeno znanje oz. nastop (angl. *Performance*) in standard oz. kriterije ocenjevanja (angl. *Standards*). Kriteriji ocenjevanja izhajajo iz ciljev iz faze 1 in morajo biti zasnovani tako, da ocenjujejo razumevanje. V fazi 2 predvidimo tudi druga dokazila, ki so ustrezne oblike ocenjevanja, pri katerih bodo dijaki demonstrirali pričakovane dosežke iz faze 1. Vključujejo tradicionalne teste, kvize, zadolžitve, opažanja itd., da zaokrožijo ocenjevanje. Določajo tudi načine, kako bodo dijaki izvedli refleksijo o svojem delu in ocenjevanje svojega učenja.
- V fazi 3 »Načrt učne izkušnje oz. načrt dejavnosti« načrtujemo učne dejavnosti in poučevanje. Pou-

čevanje naj odraža pristope in uporabi sredstva, ki so glede na zastavljene cilje najbolj ustrezna, ter naj se odziva na različnost v pripravljenosti, zanimanju in učnih tipih dijakov. Učne dejavnosti naj bodo izpeljane iz ciljev v fazi 1 in ocenjevanja v fazi 2, da zagotovimo ustrezno razvrstitev in učinkovitost dejavnosti, pri dijaki naj podpirajo pridobivanje znanja, razumevanje oz. osmišljanje in transfer. Dejavnosti bodo načrtovane ustrezno, če bodo vključevale elemente **WHERE TO**. To je akronim, ki nam pomaga oblikovati logičen načrt učenja in vključiti vse ključne elemente:

- kam (angl. *where*): zagotovi, da dijaki vidijo celotno sliko, znajo odgovoriti na vprašanja »Zakaj?/Čemu?«, karseda hitro spoznajo pričakovane končne dosežke;
- zgrabite (angl. *hook*): takoj potopi dijake v ideje in probleme učnega sklopa ter jih vključi v miselno provokativne izkušnje/izzive/vprašanja v središču sklopa;
- opremiti, izkusite (angl. *equip, experience*): dijake opremiti s potrebnimi orodji, viri, veščinami in informacijami, da lahko dosežejo želeno razumevanje in uspešno izpolnijo nalogo za izvedbo;
- ponovno premislite (angl. *rethink*): dijaki povečajo razumevanje s spremembo zornega kota, sklepanjem, spodbijanjem predhodnih predpostavk, uvajanjem novih dokazov in idej; omogočite dijakom priložnosti za ponovni razmislek o velikih idejah in napredku in da pregledajo svoj izdelek;
- ovrednotite (angl. *evaluate*): zagotovite dijakom (diagnostično in formativno) povratno informacijo in priložnosti, da se sami ocenijo in prilagodijo;
- naredite po meri (angl. *tailor*): personalizirajte učenje s pomočjo diferenciacije navodil, nalog in ocenjevanja, ne da bi žrtvovali veljavnost ali doslednost pri izpolnjevanju predpisanega;
- organizirajte (angl. *organise*): načrtujte zaporedje dejavnosti, ki ustreza ciljem za razumevanje (npr. podvomite o zaporedju, ki ga predlaga učbenik; le-to je po navadi prilagojeno abstraktnim temam).

Če po metodi vzratnega načrtovanja načrtujemo obsežnejše sklope učne snovi, je dejavnosti v razredu smiselno zapisati tako, da nam načrt tekom učnega procesa služi tudi kot vodilo oz. časovnica dejavnosti.

Načrtovanje po metodi vzratnega načrtovanja tudi zagotavlja, da bo načrt za interdisciplinarni sklop izpolnjeval *Kriterije za pripravo in ovrednotenje primerov (ZRSS)*. *ITS »Gremo mi po svoje!« – spoznavajmo strpnost v medkulturnosti je smiseln*, saj je življenjski, ker gre za **popolno avtentično situacijo**. Danes živimo v medkulturni družbi, zato se moramo naučiti medkulturnega sobivanja, strpnosti, spoštovanja in medkulturnega dialoga, kar lahko dosežemo tako, da negujemo in razvijamo državljansko in medkulturno kompetenco ter presegamo stereotipe.

Ponotranjiti to kompetenco je zato res prava popotnica za življenje v 21. stoletju. ITS ima lahkoten in **privlačen naslov** (ključno vprašanje) po istoimenskem slovenskem filmu. Tako kot fantje in dekleta usvajajo povsem resno zastavljene taborniške veščine ob mnogih zabavnih zapletih in dogodivščinah, je lahko razvijanje kompleksnih veščin strpnosti in medkulturnosti kot tudi državljanske kompetence sproščeno, tudi zabavno, predvsem pa v veliki meri poteka avtentično – dijaki dejansko »živijo« to izkušnjo v sobivanju s tujim vrstnikom najprej na svojem domu, ko je naš dijak hkrati ambasador lastne kulture, nato v tujini, ko dijak odprto, s pozitivno naravnostjo odkriva in sprejema kulturo in navade svojega gostitelja, se zaveda razlik, posebnosti in jih spoštuje.

**Interdisciplinarnost je ustrezno načrtovana**, in sicer z namenom doseganja skupnih ciljev ITS-a. Predvsem zaradi dvotedenske odsotnosti dijakov zaradi dveh izmenjalnih obiskov je ITS načrtovan za dve leti. Nosilni predmet je izbirni predmet KIC, sodelujejo pa še predmeti, ki v 2. letniku pomagajo z vsebino. Vsebinska rdeča nit je prepoznati, spoznati in uzavestiti ključne elemente narodne identitete (slovenščina, geografija, zgodovina). Temu sledi nadgradnja – to je z različnih vidikov razmišljati o lastnem narodnozavednem delovanju. Eden izmed izdelkov je namreč izdelava zemljevida Slovenije v obliki »puzzla«, sestavljanke, kjer so na vsakem kosu predstavljeni elementi slovenske identitete (likovna umetnost) skupaj z brošuro oz. zloženko v angleščini, ki te simbole gostom tudi pojasni. S tem krepimo dijakovo narodno zavedanje, njegovo vlogo aktivnega državljana Slovenije (državljanško kompetenco) pa v 3. letniku nadgradimo v vlogo aktivnega državljana sodobne Evrope, ko prepoznavamo stereotipe in predsodke, jih v delavnicah aktivno presegamo in se učimo medkulturnega dialoga (sociologija). Celotno načrtovanje in izvedba ITS-a poteka v **različnih oblikah timskega poučevanja**: učitelji nosilci vseh vključenih predmetov tesno sodelujejo pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju učnih dosežkov, vendar dijakov ne poučujejo sočasno v istem prostoru (tip B), občasno pa dva ali več učiteljev dijake poučuje sočasno v istem prostoru (tip A).

ITS predvideva **raznolikost in poglobljenost znanj in učnih dosežkov**. Načrtovane dejavnosti so raznolike, ravno tako tudi posamezni učni dosežki, kar dijakom v določeni meri omogoča tudi izbirnost glede na interese oz. njihova močna področja. Hkrati so dejavnosti usmerjene v en in isti cilj – biti strpen v med- oz. večkulturni družbi in gojiti medkulturni dialog. Ker imajo vsi vključeni predmeti skupen cilj, bodo dijaki pridobili poglobljeno zavedanje in razumevanje ključnega vprašanja, ki je osvetljeno z različnih zornih kotov, in ker bodo dijaki to izkušnjo dejansko doživeli (avtentična situacija), bo to razumevanje ostalo trajno, vseživljenjsko.

ITS omogoča **razvoj transverzalnih veščin** in spodbuja **sodelovalno učenje**. Dijaki razvijajo kritično mišljenje in problemski pristop z metodo viharjenja možganov, aktivnimi delavniškimi oblikami dela in argumentacijo. Raziskujejo različne vire, povzemajo, ponovno interpretirajo in kreirajo. Raznoliki končni izdelki in pa raznolikost vlog, v katerih se bodo dijaki znašli v okviru priprave in izpeljave programa mednarodne izmenjave, spodbujajo ustvarjalnost in hkrati tudi sodelovanje dijakov oz. timski duh – vsak izmed njih opravi svojo nalogo odgovorno, kreativno, po najboljših močeh in tako doda svoj kamenček v izvedbo celote. Dijaki tako čez vse leto delajo na različnih

podprojekti, ki predstavljajo sestavne elemente končne naloge dijakov – to sta enotedenski program mednarodne izmenjave v 2. letniku in kolažna predstavitev *Ciljna država skozi naše oči* v 3. letniku. Učitelji že v fazi načrtovanja preverimo **razpoložljivost virov**, poskrbimo, da so dijakom različni viri dostopni, predlagamo določene vire ter dijake spodbujamo, da so pri iskanju informacij tudi samoiniciativni.

ITS je **povezan z lokalnim okoljem in relevantnimi aktualnimi problemi**. Medkulturno sobivanje je realen družbeni problem oz. izziv, ki ga naslavlja ITS. Pri raziskovanju teme se dijaki povezujejo tudi z lokalnim okoljem in iz lastnega okolja tudi izhajajo. Le s pozitivnim odnosom do lokalne in narodne identitete lahko dijaki kritično razmišljajo o medkulturnosti ter razvijajo strpnost in medkulturni dialog.

ITS predvideva **ustrezne načine spremljanja in vrednotenja rezultatov**. Uspešno izpeljan program mednarodne izmenjave (oba izmenjalna obiska) je najboljšo dokazilo o doseganju pričakovanih rezultatov, kar pokaže tudi pisna evalvacija vseh vključenih. Ustrezni kriteriji in opisniki vrednotijo tako vsebinska kot tudi procesna znanja in veščine posameznih elementov (končne naloge posameznih podprojektov). Določena vsebinska znanja so ocenjena tudi s klasičnimi testi. Vključeni so elementi formativnega spremljanja (npr. povratna informacija učitelja, vrstniško vrednotenje), ki pozitivno vplivajo na končni dosežek dijakov.

**Dijaki so aktivno vključeni** v celoten učni proces. Njihova vloga je sicer manjša v fazi načrtovanja, še vedno pa načrtujejo svoje učenje, usvajanje vsebin in veščin. V veliki meri lahko izbirajo vsebine in naloge glede na lasten interes oz. na svoja močna področja, izbirajo skupine sošolcev za sodelovanje ter sodelujejo pri vrednotenju rezultatov. V okviru ITS razvijajo širok nabor **podjetnostnih kompetenc**: odkrivajo priložnosti, vrednotijo ideje, so kreativni in vizionarski ter razvijajo etično mišljenje; znajo mobilizirati vire, pri delu razvijajo samozavedanje, hkrati vključujejo druge ter so motivirani in vztrajni; so samoiniciativni, zmožni so načrtovanja, vodenja in sodelovanja ter so deležni izkustvenega učenja.

#### PRILOGE:

- Načrt sklopa ITS (načrtovanje za razumevanje)
- Opisni kriteriji za celostno ocenjevanje projektnega dela
- Opisni kriteriji za ocenjevanje govornih nastopov

## Načrt sklopa ITS (načrtovanje za razumevanje)

<b>Naslov sklopa:</b> »Gremo mi po svoje!« – spoznavajmo strpnost v medkulturnosti (mednarodna izmenjava)	
<b>Nosilki ITS:</b> Ana Mihelič, Mojca Adamič Varga	
<b>Razred:</b> 2. a, 2. b in 3. a, 3. b	
<b>Šolsko leto:</b> 2018/19 in 2019/20	
<b>Število ur:</b> 210	
<b>Sodelujoči predmeti:</b> KIC, ZGO, GEO, LUM, SLO, SOC	
<b>1. korak: Pričakovani / zaželeni rezultati oz. dosežki</b>	
<b>Učni cilji:</b>	Dijaki se bodo zavedali svoje lokalne in narodne identitete, jo razumeli ter oblikovali zavest o sebi kot posamezniku in pripadniku skupnosti v interakciji z drugimi v Evropi. V pripravih na in s svojim sodelovanjem na mednarodni izmenjavi bodo razvijali in krepili lastne kulturne vrednote, pokazali zanimanje za druge in spoštovanje do drugih, se izogibali stereotipom in predsodkom in tako razvijali svojo državljansko in medkulturno kompetenco.
<b>Bistvena vprašanja</b>	<b>Pričakovano razumevanje</b>
Dijaki bodo razmišljali o naslednjih ključnih vprašanjih: <ul style="list-style-type: none"> <li>· Kaj določa narodno identiteto?</li> <li>· Kaj določa krajevno identiteto?</li> <li>· Ali je narodna zavednost v sedanji večkulturni Evropi sploh potrebna? Pojasni.</li> <li>· Kako gojimo in izkazujemo strpnost in spoštovanje do drugih kultur?</li> </ul>	Dijaki bodo razumeli: <ul style="list-style-type: none"> <li>· da je narodna in krajevna identiteta preplet geografskih, zgodovinskih, jezikovnih, etnografskih in umetniških elementov,</li> <li>· da je ohranjanje narodne identitete posameznih narodov potrebno za ohranjanje medkulturne Evrope,</li> <li>· da strpnost in spoštovanje do drugih kultur izkazujemo s svojim ravnanjem in vedenjem,</li> <li>· da pozitiven odnos do lastne kulture omogoča strpnost in spoštovanje tujih kultur,</li> <li>· da poznavanje tujih kultur povečuje strpnost.</li> </ul>
<b>Ključna znanja in veščine</b>	
2. letnik	
Dijaki bodo poznali:	Dijaki bodo sposobni:
KULTURA IN CIVILIZACIJA – nosilni predmet (30 ur) <ul style="list-style-type: none"> <li>· pravila pri uporabi slovenskih geografskih imen v angleških besedilih,</li> <li>· strokovno besedišče raziskanih področij,</li> <li>· znamenitosti mesta;</li> </ul>	KULTURA IN CIVILIZACIJA <ul style="list-style-type: none"> <li>· prevajati slovenska geografska imena v angleških besedilih,</li> <li>· uporabljati strokovno besedišče v svojih povzetkih,</li> <li>· navajati in citirati vire,</li> <li>· pripraviti in izpeljati vodeni ogled mesta,</li> <li>· pripraviti in izpeljati kulturno prireditev,</li> <li>· pripraviti preživetveni slovarček in izpeljati</li> <li>· preživetveni tečaj slovenščine za tujce,</li> <li>· komunikacije v angleščini;</li> </ul>
SLOVENŠČINA (10 ur) <ul style="list-style-type: none"> <li>· vlogo maternega jezika pri ohranjanju narodne identitete (ljudsko slovstvo, književniki, ki so največ prispevali k ohranjanju identitete, himna);</li> </ul>	SLOVENŠČINA <ul style="list-style-type: none"> <li>· prepoznati ključne elemente ohranjanja narodne identitete,</li> <li>· pripraviti preživetveni tečaj slovenščine za tujce,</li> <li>· razmišljati o lastnem narodno zavednem delovanju.</li> </ul>
ZGODOVINA (10 ur) <ul style="list-style-type: none"> <li>· prelomne dogodke pri oblikovanju slovenskega naroda in države ter vlogo Kočevske,</li> <li>· običaje, narodnostne simbole, noše;</li> </ul>	ZGODOVINA <ul style="list-style-type: none"> <li>· prepoznati ključne dogodke, običaje in simbole,</li> <li>· razmišljati o lastnem narodno zavednem delovanju;</li> </ul>

<b>GEOGRAFIJA (10 ur)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· državni sistem,</li> <li>· državne in lokalne simbole, ozadje njihovega nastanka ter njihovo vlogo pri ohranjanju narodne identitete;</li> </ul>	<b>GEOGRAFIJA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· razmišljati o lastnem narodno zavednem delovanju;</li> </ul>
<b>LIKOVNA UMETNOST (10 ur)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· - vlogo umetnosti pri ohranjanju narodne identitete (umetniki, ki so največ doprinesli k ohranjanju identitete);</li> </ul>	<b>LIKOVNA UMETNOST</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· prepoznati ključne elemente ohranjanja narodne identitete,</li> <li>· razmišljati o lastnem narodno zavednem delovanju,</li> <li>· izdelati sestavljanke (puzzle) ključnih elementov slovenske narodne identitete;</li> </ul>
<b>MEDNARODNA IZMENJAVA (35 ur)</b>	

**3. letnik**

<b>Dijaki bodo poznali:</b>	<b>Dijaki bodo sposobni:</b>
<b>KULTURA IN CIVILIZACIJA (45 ur)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· strokovno besedišče raziskanih področij,</li> <li>· geografske, zgodovinske, jezikovne in umetniške značilnosti ciljne države,</li> <li>· Zdravljico v angleščini;</li> </ul>	<b>KULTURA IN CIVILIZACIJA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· uporabljati strokovno besedišče v svojih predstavitvah,</li> <li>· pripraviti predstavitev ciljne države skozi izbrane poudarke na kreativen način,</li> <li>· komunikacije v angleščini;</li> </ul>
<b>SOCIOLOGIJA (25 ur)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· poznali značilnosti predsodkov in stereotipov,</li> <li>· poznali definicijo medkulturne strpnosti;</li> </ul>	<b>SOCIOLOGIJA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· prepoznati predsodke in stereotipe o lastnem in tujih narodih,</li> <li>· aktivno sodelovati v delavnicah za urjenje medkulturne strpnosti,</li> <li>· prepoznati elemente medkulturne strpnosti v slovenski himni.</li> </ul>
<b>MEDNARODNA IZMENJAVA (35 ur)</b>	

**2. korak: Dokazila o doseganju pričakovanih rezultatov**

**Končne naloge dijakov: mednarodna izmenjava s sestavnimi elementi:** sestavljanke (puzzle) z zemljevidom Slovenije, kjer so na vsakem kosu predstavljeni posamezni elementi, ki prispevajo k oblikovanju narodne identitete; promocijsko darilo – sestavljanke z zloženko; kolaž dejavnosti – ciljna država skozi naše oči; vodeni ogled Kočevja, preživetveni tečaj slovenščine, točke kulturnega programa prireditve

V okviru priprav na mednarodno izmenjavo boš aktivno sodeloval pri pripravi programa enotedenske mednarodne izmenjave, in sicer: vodenega ogleda Kočevja, preživetvenega tečaja slovenščine za tujce, točk kulturnega programa uvodne prireditve in sestavljanke z zemljevidom Slovenije. V času izmenjalnega obiska boš v vlogi gostitelja poskrbel za dobro počutje svojega gosta v času šolskega programa in zunaj njega. Poleg tega boš aktivno opravljal svoje naloge v okviru programa – prevzel boš še druge vloge po svoji izbiri (vlogo učitelja slovenščine, voditelja prireditve, kulturnega umetnika, turističnega vodiča, fotografa ipd.), komuniciral v angleščini ter izkazoval ponos do lastne kulture in spoštovanje do tuje. Pred sošolci boš opravil govorni nastop oz. predstavitev kolaža dejavnosti – ciljna država skozi naše oči.

Tvoje sodelovanje pri oblikovanju promocijskega darila (sestavljanke z zemljevidom Slovenije) in kolaža (Ciljna država skozi naše oči) bo ocenjeno v skladu z *Opisnimi kriteriji za celostno ocenjevanje projektnega dela*. Tvoje sodelovanje v izmenjalnem obisku v Sloveniji bo ocenjeno v skladu z *Obrazcem za ocenjevanje sodelovanja pri mednarodni izmenjavi*. Govorni nastop bo ocenjen v skladu z *Opisnimi kriteriji za ocenjevanje govornih nastopov*.

**Sodelovanje z okoljem:**

- Pokrajinski muzej Kočevje
- Društvo Humanitas

**Druga dokazila:**

- pisno preverjanje znanja pri posameznih predmetih
- pisno ocenjevanje znanja iz strokovnega besedišča
- izpeljan načrtovani program mednarodne izmenjave

**Dijakova samoocena in refleksija:**

Dijaki izpolnijo evalvacijski vprašalnik o svojem sodelovanju pri mednarodni izmenjavi in novo usvojenih izkušnjah.

**3. korak: Načrt učne izkušnje / načrt dejavnosti**

Dijaki:

1. se seznanijo s končno nalogo in njenimi sestavnimi elementi; (W)
2. odgovorijo na ključna vprašanja in aktivno sodelujejo v debati; (H)



3. v obliki predavanj, skupinskega dela in uporabnih nalog spoznavajo vlogo materne jezika pri ohranjanju narodne identitete: berejo in analizirajo primere besedil iz ljudskega slovstva, določijo in spoznajo književnike, ki so največ prispevali k ohranjanju identitete, ter analizirajo slovensko himno. Sproti zbirajo in urejajo podatke; (Eq, Ex, O)
4. v obliki predavanj in uporabnih nalog ugotavljajo prelomne zgodovinske dogodke pri oblikovanju slovenskega naroda in države ter vlogo Kočevske; spoznajo običaje, narodnostne simbole in noše. Sproti zbirajo in urejajo podatke; (Eq, Ex, O)
5. v obliki predavanj in uporabnih nalog raziskujejo državni sistem, državne in lokalne simbole, ozadje njihovega nastanka ter njihovo vlogo pri ohranjanju narodne identitete. Sproti zbirajo in urejajo podatke; (Eq, Ex, O)
6. v obliki predavanj in uporabnih nalog se ozavešijo za vlogo umetnosti pri ohranjanju narodne identitete, in sicer umetnike, ki so največ prispevali k ohranjanju identitete. Sproti zbirajo in urejajo podatke; (Eq, Ex, O)
7. spoznajo pravila za citiranje in navajanje virov; (Eq)
8. po lastni presoji izberejo ključne elemente za ohranjanje narodne identitete, povzamejo zbrane informacije o njih ter jih preoblikujejo v kratke članke; navedejo uporabljene vire; (Ev, R, O)
9. spoznajo in z uporabnimi nalogami usvojijo pravila o uporabi slovenskih geografskih imen v angleških besedilih; (Eq)
10. prevedejo svoje članke v angleščino; (Ex, O)
11. iz tršega papirja izdelajo zemljevid Slovenije in ga predelajo v »puzzle«, sestavljanke v obliki zemljevida Slovenije. Na posamezne dele sestavljanke simbolno upodobijo posamezne elemente narodne identitete, nasprotno stran pa opremijo z angleškimi članki; (R, O, T)
12. se razdelijo v skupine in pripravijo gradivo in dejavnosti za izvedbo programa mednarodne izmenjave v Sloveniji: vodeni ogled mesta v obliki »treasure hunt« (izbor znamenitosti, kratki članki v angleščini, vprašanja, končna rešitev), dvourni preživetveni tečaj slovenščine s slovarčkom najnужnejših izrazov in vajami, točke programa za kulturno prireditve ob otvoritvi izmenjalnega obiska; (Ex, R, O, T)
13. v času izmenjalnega obiska nastopajo v vlogi gostiteljev: skrbijo za dobro počutje gostov v času programa v šoli in zunaj nje, komunicirajo v angleščini, aktivno opravljajo svoje naloge v okviru programa (učitelj slovenščine, voditelj prireditve, turistični vodič, fotograf, nastopajoči); (Exp, O, T)
14. izpolnijo evalvacijski vprašalnik o svojem sodelovanju v mednarodni izmenjavi in novo usvojenih izkušnjah; (R, Ev)
15. se razdelijo v skupine, raziščejo in zberejo informacije o izbranem področju za predstavitev ciljne države partnerice v mednarodni izmenjavi (geografske, zgodovinske, jezikovne in umetniške značilnosti). Zbrane informacije v angleščini uredijo in preoblikujejo v ustno predstavitev oz. govorni nastop ter pripravijo tudi vizualne pripomočke; (Ex, Ev, O, T)
16. v povezavi z izbrano temo pripravijo nabor strokovnega besedišča, ki ga ustrezno analizirajo in pripravijo »word study«; (Ex, O)
17. opravijo svoje govorne nastope pred razredom, poslušajo predstavitve sošolcev in jim v obliki kratkih sporočil podajo povratno o uspešnosti njihovih predstavitev; (T, Ev, R)
18. usvajajo strokovno besedišče z vseh področij na enotnem seznamu in rešujejo uporabne naloge kot pripravo na pisno ocenjevanje; (Eq)
19. berejo Zdravljico v slovenščini in v angleškem prevodu, jo analizirajo in razmišljajo o njenem sporočilu; (Ex, R)
20. na podlagi analize različnih primerov spoznajo značilnosti predsodkov in stereotipov ter definicijo medkulturne strpnosti; (Ex, Eq)
21. v obliki delavnic prepoznavajo predsodke in stereotipe o lastnem in tujih narodih, se urijo v medkulturni strpnosti in prepoznavajo elemente medkulturne strpnosti v slovenski himni; (Ex, Eq, R, Ev, T)
22. aktivno sodelujejo v izmenjalnem obisku v ciljni državi; (Exp)
23. izpolnijo evalvacijski vprašalnik o svojem sodelovanju v mednarodni izmenjavi in novo usvojenih izkušnjah. (R, Ev)

\* Za potrebe učinkovitejše izvedbe učnega procesa se učitelji sproti odločajo za izvedbo posameznih dejavnosti v obliki sočasnega timskega poučavanja.

#### Legenda:

W - where

H - hook

Ex - explore

Eq - equip

Exp - experience

R - rethink

Ev - evaluate

T - tailor

O - organise

**Opisni kriteriji za celotno ocenjevanje projektnega dela**

	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>1 Viri in delo z viri</b>	Dijak/-inja ne preuči in ne uporabi virov, ne priredi podatkov iz virov ter neustrezno citira in navaja vire.	Dijak/-inja preuči in uporabi zelo malo virov, ne preveri njihove zanesljivosti; redko priredi podatke iz virov ter ustrezno citira in navaja vire.	Dijak/-inja preuči in uporabi malo virov, občasno preveri njihovo zanesljivost; občasno priredi podatke iz virov ter ustrezno citira in navaja vire.	Dijak/-inja preuči in uporabi nekaj virov, večinoma preveri njihovo zanesljivost; večinoma priredi podatke iz virov ter ustrezno citira in navaja vire.	Dijak/-inja preuči in uporabi veliko/raznovrstne vire; preveri njihovo zanesljivost; v celoti priredi podatke iz virov ter ustrezno citira in navaja vire.
<b>2 Vpogled v problemsko situacijo</b>	Dijak/-inja ne razume problemske situacije; je nezmožen/-na sooblikovanja raziskovalnega vprašanja in iskanja odgovorov.	Dijak/-inja pokaže elemente razumevanja; ne prispeva k sooblikovanju raziskovalnega vprašanja in iskanju odgovorov.	Dijak/-inja delno razume problemsko situacijo; ni kreativnih idej in povezav/se zanaša na učiteljeve usmeritve, vendar aktiven/-na pri sooblikovanju raziskovalnega vprašanja in iskanju odgovorov.	Dijak/-inja razume problemsko situacijo; ob občasnem učiteljevem usmerjanju je kreativen/-na in aktiven/-na pri sooblikovanju raziskovalnega vprašanja in iskanju odgovorov.	Dijak/-inja celovito razume problemsko situacijo; je kreativen/-na, aktiven/-na in samostojen/-na pri sooblikovanju raziskovalnega vprašanja in iskanju odgovorov
<b>3 Vsebine in vsebinska znanja</b>	Ne zbere nič podatkov/informacij in/ali zbrani podatki se ne nanašajo na predpisano temo.	Zbere nekaj podatkov/informacij in/ali samo nekateri se nanašajo na predpisano temo.	Zbere osnovne podatke/informacije; večina podatkov se nanaša na predpisano temo.	Zbere veliko podatkov/informacij; večina podatkov se nanaša na predpisano temo, nekateri podatki so nerelevantni ali pretirano podrobni.	Zbere vse zahtevane podatke/informacije; vsi podatki se nanašajo na predpisano temo.
<b>a) Jezikovna pravilnost, ustreznost besedišča</b>	V besedilu so pogoste slovnične napake in/ali napake pri črkovanju, napačno rabljene besede, kar onemogoča razumevanje besedila.	V besedilu je nekaj osnovnih in veliko manjših slovničnih napak in/ali napak pri črkovanju; pogoste so napačno rabljene besede, zato je besedilo težko razumljivo.	V besedilu je nekaj manjših slovničnih napak in/ali napak pri črkovanju; dijak večinoma uporablja preproste stavčne strukture; besedišče v besedilu je osnovno, se pogosto ponavlja, besede so občasno napačno rabljene; besedilo je razumljivo.	V besedilu je malo manjših slovničnih napak in/ali napak pri črkovanju ter nekaj pravilno uporabljenih kompleksnih slovničnih struktur/stavkov; besedišče je primerno, dovolj pestro, redke so napačno rabljene besede; besedilo je razumljivo.	V besedilu je zelo malo slovničnih napak in/ali napak pri črkovanju ter več pravilno uporabljenih kompleksnih slovničnih struktur/stavkov; besedišče je pestro in obogateno s pravilno rabo fraz, idiomov, sopomenk; besedilo je popolnoma razumljivo.

	0	1	2	3	4
<b>b) Organizacija besedila in sporočilnost</b>	Podatki v besedilu so povezani neorganizirano; besedilo nima uvoda, zaključka; misli in povedi niso logično povezane.	Podatki v besedilu so povezani organizirano, mestoma nejasno; besedilo nima uvoda, zaključka; misli in povedi so pogosto nelogično povezane.	Podatki v besedilu so povezani organizirano in razumljivo; besedilo nima uvoda in/ali zaključka; misli in povedi mestoma niso logično povezane.	Podatki v besedilu so povezani organizirano in razumljivo; besedilo ima jasen uvod in zaključek; misli in povedi so logično povezane, le redko nepovezane.	Podatki v besedilu so jasno in elegantno povezani; besedilo ima jasen uvod in močan zaključek; misli in povedi so logično povezane.
<b>4 Spremljanje napredka in razvoja znanja, spretnosti</b>  * Ležeče tiskano besedilo se nanaša na skupinske projekte.	Dijak/-inja ne opravi nalog/nalog v skladu z vlogo v skupini; nalog ne opravi pravočasno; ne pozna svojih nalog in se ne zaveda svoje vloge kot tudi ne nalog in vlog preostalih članov v skupini; ne pozna vsebine projektne dela. Dijak/-inja ni zmožen/-na samostojnega dela, kot tudi ne dela v skupini, ne sodeluje s člani skupine.	Dijak/-inja opravi nekaj nalog/nalog v skladu z vlogo v skupini; večine nalog ne opravi pravočasno; pomanjkljivo pozna svoje naloge in svojo vlogo kot tudi naloge in vloge preostalih članov v skupini; pomanjkljivo pozna vsebino projektne dela; redko pokaže motivacijo za delo in za skupinsko delo.	Dijak/-inja opravi nekaj nalog/nalog v skladu z vlogo v skupini; nekaj nalog opravi pravočasno; večinoma pozna svoje naloge in svojo vlogo ter delno pozna naloge in vloge preostalih članov v skupini; delno pozna vsebino projektne dela; občasno dobro sodeluje, občasno ne zmore uskladiti mnenja in skleniti kompromisa.	Dijak/-inja opravi večino nalog/nalog v skladu z vlogo v skupini in/ali pomaga drugim članom v skupini pri opravljanju njihovih nalog; večino nalog opravi pravočasno; v celoti pozna svoje naloge in svojo vlogo ter večinoma pozna naloge in vloge preostalih članov v skupini; večinoma pozna vsebino projektne dela; zadovoljivo sodeluje/sodeluje v skupini in pomaga pri organizaciji skupinskega dela.	Dijak/-inja opravi vse naloge/naloge v skladu z vlogo v skupini in/ali pomaga drugim članom v skupini pri opravljanju njihovih nalog; vse naloge opravi pravočasno; v celoti pozna svoje naloge in svojo vlogo kot tudi naloge in vloge preostalih članov v skupini; v celoti pozna vsebino projektne dela; dobro sodeluje/sodeluje v skupini in/ali skupino vodi, vzdržuje pozitiven odnos in spodbuja preostale člane skupine.
<b>Skupaj</b>	<b>24 točk</b>				

**Opomba:** Kriteriji za celostno ocenjevanje projektne dela služijo kot podlaga za obrazec za celostno ocenjevanje projektne dela.

**Sestavila:** Ana Mihelič

**Opisni kriteriji za ocenjevanje govornih nastopov**

		5	4	3	2	1
<b>VSEBINA</b> Jasnost, poglobljenost, interpretacija in sinteza podatkov	<b>predpisana</b>	Dijak poglobljeno predstavi vse zahtevane iztočnice, ki jih poveže v celovito enoto. Poda samostojno interpretacijo in jo povezuje z lastnimi izkušnjami.	Dijak predstavi večino zahtevanih iztočnic, ki jih poveže v smiselno, vendar ne poglobljeno celoto. Interpretacija je površinska in le redko se navezuje na lastne izkušnje.	Dijak predstavi le nekaj zahtevanih vsebinskih iztočnic s skromno lastno interpretacijo ali predstavi večino iztočnic, vendar brez kakršne koli lastne interpretacije oz. jih ne navezuje na lastne izkušnje.	Dijak površno predstavi (to je opiše) z nekaj vsebinskimi iztočnicami, brez lastne interpretacije.	Dijak v glavnem le našteje nekaj vsebinskih iztočnic, vsebina je zelo pomanjkljiva ali celo nerelevantna oz. zgrešena.
	<b>po lastnem izboru</b>	Jasno opredeli izbrano temo oz. predstavi vsa vsebinska izhodišča poglobljeno, poda temeljito sintezo zbranih podatkov, ki jih samostojno in celovito interpretira. Besedilo prilagodi govornemu sporočilu.	Opredeli izbrano temo in predstavi večino vsebinskih izhodišč in poda ustrezno sintezo zbranih podatkov, vendar le na nivoju opisovanja, brez lastne interpretacije. Večinoma prilagodi besedila govornemu sporočilu.	Nakaže temo svoje predstavitev in predstavi nekaj vsebinskih izhodišč s skromno sintezo in le na nivoju opisovanja. Besedila ne prilagodi govornemu sporočilu.	Predstavi le malo vsebinskih izhodišč in pomanjkljiv poskus sinteze podatkov (ali pa je sploh ne opravi).	V glavnem le našteje nekaj vsebinskih iztočnic, vsebina je zelo pomanjkljiva ali celo nerelevantna oz. zgrešena.
<b>Zgradba</b>				Predstavitev odlikuje jasen uvod, logičen razvoj (organizacija) in učinkovit zaključek. Vsebinske iztočnice so povezane v celovito in smiselno enoto (povezovalni elementi povežejo posamezne dele v celoto).	Zgradba je povprečna, vendar ima vse zahtevana elemente - uvod, logično povezan jedrni del in zaključek. Posamezni vsebinski elementi niso povezani v trdno celoto.	Zgradba je pomanjkljiva - dijak ne poda uvoda in/ali zaključka; ALI posamezni elementi jedrnega dela si sledijo nelogično.
<b>Jezikovna pravilnost</b>		Pravilno uporablja kompleksne slovnične strukture/povedi. Napak skorajda ni. Poda popolnoma razumljivo sporočilo	Uporablja posamezne kompleksne slovnične strukture Kljub nekaj manjšim napakam je sporočilo dijaka povsem razumljivo.	Uporablja osnovne slovnične strukture z malo napačnimi rabami. Sporočilni namen je še vedno dosežen.	Pomanjkljiva raba osnovnih jezikovnih struktur. Številne napake otežujejo razumevanje. Sporočilni namen je delno dosežen.	Neustrezna, nepravilna raba osnovnih jezikovnih struktur. Številne napake onemogočajo razumevanje sporočila.
<b>Besedišče</b>		Besedišče je bogato in pestro, obogateno s pravilno rabo besednih zvez, fraz, idiomov in sopomenk. Dobro besedišče je podprto z dobro izgovarjavo in ustreznimi poudarki.	Besedišče je še vedno ustrezno, dovolj raznoliko. Redko se pojavljajo napačne rabljene besede oziroma besedne zveze. Povprečna izgovarjava, vendar brez večjih napak.	Uporablja le osnovno besedišče, besede se pogosto ponavljajo. Občasno opazimo napačno rabo besed ali besednih zvez. Pojavi se nekaj napak v izgovarjavi oz. naglasu.	Besedišče je zelo omejeno. Pogosto opazimo neustrezno in/ali napačno rabo besed ali besednih zvez. Besede so pogosto napačno izgovorjene oz. napačno naglašene.	Sporočilo je nerazumljivo zaradi preskromnega besedišča ali zaradi premnogih napak v izgovarjavi in naglasu. Sporočilna vrednost je neustrezna.



	5	4	3	2	1
<b>Izvirnost</b>			Izbrano tematiko predstavi na samosvoj, ustvarjalen in domiseln način; z vprašanji vključi poslušalce v diskusijo, za poslušalce pripravi aktivnosti/izroček (če se zahteva); (avdio) vizualna sredstva so prepričljivo dopolnilo predstavitve, vizualno poskrbijo za popestritev. Navede uporabljene vire in avtorstvo.	Izbrano tematiko dijak obravnava in predstavi na običajen, a neizviren način; ALI ne pripravi aktivnosti/izročka za poslušalce. Pripravljena vizualna sredstva so ali pomanjkljiva ali z veliko napakami in/ali vsebujejo le napisano govorjeno besedilo. Pomanjkljivo navede uporabljene vire in avtorstvo.	Dijak pripravi predstavitve, pripravljena (avdio) vizualna sredstva so zelo skromna in pomanjkljiva in niso v pomoč ne dijaku in ne poslušalcem. Ne navede virov in/ali avtorstva.
<b>Nastop</b>	Dijak nastopi prepričljivo in samozavestno. S svojim nastopom pritegne poslušalce. Govori samostojno, jasno, tekoče, primerno glasno, pazi na (očesni) stik s poslušalci. Pozoren je na časovno omejitve. Pri govoru si neopazno pomaga s karticami z iztočnicami in smiselno uporablja pripravljena avdiovizualna sredstva.	Dijak nastopi dokaj prepričljivo in samozavestno in pritegne poslušalce. Govori dokaj samostojno, tekoče, jasno, vendar monotono. Občasno vzpostavi (očesni) stik s poslušalci, pokaže primeren občutek za čas. Premalo/ nespretno uporablja pripravljena avdiovizualna sredstva; več si pomaga z zapisi na karticah.	Nastop je dokaj samostojen, vendar monoton in nesamozavesten. Dijak občasno govori pretiho ali pa nerazumljivo oz. je več zatikanja. Redko vzpostavi (očesni) stik s poslušalci. Pogosto si pri govoru pomaga s celotnim zapisom govornega nastopa (slabo pripravljene kartice, ki vsebujejo celoten zapis nastopa). Pokaže manj primeren občutek za čas – predstavitev je predolga ali prekratka.	Nastop je dokaj monoton, nesamostojen, pri govoru pogosto bere iz zapiskov ALI pa govori z veliko zatikanja in/ali motečimi premori. Ne vzpostavi (očesnega) stika s poslušalci in pokaže slab občutek za čas – predstavitev je predolga ali prekratka.	Nastop je medel, neizrazit. Dijak ves čas bere iz svojih zapiskov. Ne vzpostavi (očesnega) stika s poslušalci in pokaže slab občutek za čas – predstavitev je občutno predolga ali prekratka.
<b>Točkovnik</b>	<b>14-16 = zd (2); 17-20 = db (3); 21-23 = pd (4); 24-26 = odl (5)</b>				

Sestavil: Aktiv tujih jezikov Gimnazije in srednje šole Kočevje

## VIRI IN LITERATURA

Rutar Ilc, Z. (2004). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rutar Ilc, Z. (2012). Ugotavljanje kompleksnih dosežkov: preverjanje in ocenjevanje v medpredmetnih in kurikularnih povezavah. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rutar Ilc, Z., Pavlič Škerjanc, K. (2010). Medpredmetne in kurikularne povezave. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Wiggins, G., McTighe, J. (1998). Understanding by Design. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development. Citirano po: Načrtovanje za razumevanje [interno gradivo Gimnazije in srednje šole Kočevje] (prevod in priredba Kamšek, M.).

Wiggins, G. (2006). UbD in a Nutshell [online]. Dostopno na spletnem naslovu: [www.jedc.org/stemak/siter/default/filer/ubdnutshell.pdf](http://www.jedc.org/stemak/siter/default/filer/ubdnutshell.pdf) Citirano po: UbD na kratko [interno gradivo Gimnazije in srednje šole Kočevje] (prevod Mihelič, A.).

McTighe, J. What is Understanding by Design? Author Jay McTigh explains [online]. Hawker Brownlow Education, YouTube. Dostopno na spletnem naslovu: [www.youtube.com/watch?v=d8FISnWaIFc](http://www.youtube.com/watch?v=d8FISnWaIFc).

# UČITELJEV GLAS

## TEACHER'S VOICE

Z veseljem vpeljujemo novo oblikovno postavitev rubrike Učiteljev glas (ki bo spremljala vsako številko revije, ne le dvojnih) z naslednjimi pomembnimi vsebinami: timski duh in evalvacijska naravnost učečih se skupnosti, medvrstniška solidarnost ter osmišljanje in nadgrajevanje sociometrične preizkušnje s sodelovalnimi aktivnostmi in socialnimi igrami, ki prispevajo k večji dobrobiti otrok. Iz primerov je razvidno, da so ključni pedagoški izzivi skupni tako vrtcem in osnovnim šolam kot tudi gimnazijam in drugim srednjim šolam.

- 
- 43 SOCIOMETRIČNA PREIZKUŠNJA IN SAMOEVALVACIJA UČENCA**  
Sociometric Test and Student's Self-assessment  
Anka Zupančič
- 48 SAMOEVALVACIJA NI PROJEKT**  
Self-assessment is not a Project  
Lidija Svet
- 52 DVOJEZIČNA SREDNJA ŠOLA KOT UČEČA SE SKUPNOST**  
The Bilingual Secondary School as a Learning Community  
Alenka Lovrenčec
- 54 VKLJUČITEV CELOTNEGA KOLEKTIVA OSNOVNE ŠOLE V HETEROGENE UČEČE SE SKUPNOSTI**  
Inclusion of All Primary School Employees in Heterogeneous Learning Communities  
Bogdana Drozg Onič
- 60 ZATE SEM TU!TOR – TUTORSTVO NA PODRUŽNICI OSNOVNE ŠOLE**  
I Am Here for You! – Tutorship at the Primary School  
Teja Razpotnik
- 64 O DOBROBITI PROSTOVOLJNEGA DELA V OSNOVNIH ŠOLAH**  
On the Benefits of Volunteer Work in Primary Schools  
Janja Hanžel

Anka Zupančič,

OŠ Center, anka.zupancic@os-center.si

# SOCIOMETRIČNA PREIZKUŠNJA IN SAMOEVALVACIJA UČENCA



*»Socialni odnosi imajo moč, da spodbujajo (ali zavirajo) učna prizadevanja učencev, so pa obenem izjemno pomembni sami po sebi.«*

*(Košir, 2013)*

**T**o učitelja spodbudi k raziskovanju dinamike skupine in posameznikov. Ameriški psiholog J. L. Moreno je že leta 1934 v svojem svetovno znanem delu *Who Shall Survive?* predstavil novo metodo raziskovanja socialnih odnosov – sociometrijo –, ki se je hitro razširila po vsem svetu. Učencem postavimo vprašanje, na katerega odgovorijo z izborom ene ali več oseb. Po opravljenih izbirah raziskovalec (učitelj) najprej oblikuje in izpolni sociometrično tabelo. Nato pa na podlagi dobljenih podatkov izriše sociogram. Obstajajo številne različice sociometrične preizkušnje, tako glede na postopek izbiranja sošolcev (najpogosteje se uporablja imenovanje ali ocenjevanje sošolcev) kot tudi glede na uporabljen sociometrični kriterij, tj. vprašanje, ki ga postavimo učencem. Sociometrična preizkušnja je eden izmed načinov, da učitelj pridobi informacije o medvrstniških odnosih. Vendar to ni dovolj, treba je pridobiti informacije o doživljanju odnosov vsakega posameznega učenca in vključiti tudi učiteljeva opažanja razredne dinamike.

V prvem delu bom izhajala iz dejstva, da je učitelj pomemben oblikovalec razredne dinamike. Spraševala se bom, zakaj se učitelj ali šola odločita za uvajanje sprememb. V drugem delu bom predstavila nastanek novega vprašalnika ter nakazala nekatere kontroverzne vidike njegove nepremišljene ali napačne uporabe. V zaključku bom navedla primere iz lastne prakse. Prizadevala sem si prikazati, kako pomembno vlogo ima socialni vidik delovanja učencev v šoli.

Na razredni ravni ima kritičen, urejen, razumevajoč in deloven učitelj vpliv na dinamiko odnosov med učenci. Od njega to zahteva nenehno samorefleksijo. MacGilchrist (2004) pravi, da je pri poučevanju obvezna sistematična refleksija prakse, saj se na teh podlagah osebno in kolektivno razvija. To je srčika tistega, kar poimenujemo strokovnost.

**Učitelj, ki redno izvaja samorefleksijo, tudi profesionalno napreduje. Prepoznava svoje dobre lastnosti in si jih upa uporabiti pri delu z učenci. Prepoznava tudi napake in jih odpravi.**

Učitelj mora biti tudi pogumen in si drzniti uvajati spremembe zunaj ustaljene rutine. Velenič Zuljan (2012) pravi, da ima učitelj vedno izbiro, ali bo svoje delo omejil na poučevanje, pripravo didaktičnih gradiv idr. ali pa si bo pri svojem delu prizadeval tudi za učenčevo celostno rast.

Erčulj (2010) navaja, da je usposobljenost za vodenje razreda ena najpomembnejših sestavin učiteljevega profesionalnega znanja. Povzemam nekaj načel:

1. Učitelj mora biti usposobljen za vodenje razreda.
2. Učitelj ne more vplivati na spremembe v družbi, lahko pa na lastne sposobnosti/kompetence za vodenje razreda. S tem zmanjšuje negativne vplive družbe.
3. Učitelj ima na voljo več izvorov moči, vendar morajo temeljiti na sistemu vrednot.
4. Vodenje razreda je tesno povezano z uspešnim poučevanjem.
5. Učitelj mora vedeti in jasno povedati, kaj pričakuje od učencev.
6. Učiteljevo vedenje mora biti skladno z vrednotami, ki jih oznanja.
7. Vodenje razreda je sistematična dejavnost, zato zahteva skrbno načrtovanje.
8. Če gre za hujše probleme, moramo v reševanje vključiti tudi starše in ustrezne službe.
9. Tudi tu velja načelo »skupaj smo močnejši«, zato je sodelovanje med učitelji izjemno pomembno.

## PRIDOBIVANJE PODATKOV O VKLJUČENOSTI UČENCEV V SKUPINO

Ko sem začela delati v šoli, sem se znašla pred izzivom izvedbe sociometrične analize. Lotila sem se zbiranja podatkov. Učence sem vprašala, s kom bi želeli hoditi v paru. Pri začetnih analizah sem preštela število pozitivnih izbir in glede na to določila sociometrični položaj učenca. Toda to mi ni bilo dovolj. Nisem prepoznala, kdo je zavrnjen, prezrt, pa tudi kontroverzni učenci s to metodo niso bili prepoznani.

Gnala me je želja po izboljšanju lastne prakse. Začela sem brskati po literaturi in se podrobneje seznanjati s sociometrično preizkušnjo. Pečjak in Košir (2008, v Košir, 2013) prednost metode opredelita s tem, da poleg sociometričnega položaja vsakega posameznega učenca lahko ugotavljamo tudi:

- povezanost med posameznimi člani skupine (kdo koga izbira, kako se učenci povezujejo med seboj) ter
- stopnjo povezanosti (kohezivnosti) celotne skupine.

Oblikovanje novega vprašalnika je bilo premišljeno, kajti že vprašanje samo pomembno vpliva na rezultate. V prvem delu vprašalnika učenec navede tri sošolce, s katerimi se rad druži, možnost pa ima navesti tudi tri sošolce, s katerimi se ne druži rad. Za vse izbire navede tudi razloge. Namen pojasnila je pridobiti informacije o želenih in neželjenih oblikah vedenja, kot jih dojemajo otrokovi vrstniki.

► PRIMER VPRAŠALNIKA POZITIVNIH IN NEGATIVNIH IZBIR:

Naštej tri sošolce, s katerimi se najraje družiš, in na kratko utemelji svojo izbiro:

.....  
ker  
.....

.....  
ker  
.....

.....  
ker  
.....

Ali je kdo v razredu, s katerim se ne maraš družiti? Povej tudi zakaj.

.....  
ker  
.....

.....  
ker  
.....

.....  
ker  
.....

Omogoča tudi vpogled v oblike medvrstniškega nasilja, ki jih učitelj pri neposrednem delu z učenci težko zazna. Z vsemi pridobljenimi podatki je analiza bolj celostna in nam daje vpogled v razmišljanje posameznih otrok. Še vedno pa moramo imeti v mislih, da gre za posnetek trenutnega stanja, kjer otroci izražajo svoje subjektivno mnenje. Treba je upoštevati še opazovanje razrednika in preostalih učečih učiteljev. Zbrani podatki so namenjeni le interni uporabi.

Za zbiranje podatkov moramo v oddelku izbrati primeren trenutek. Ker so odnosi živi in se nenehno spreminjajo, ne smemo dati vprašalnika izpolnjevati takoj po sporu. V tem primeru bo trenutna konfliktna situacija premočno vplivala na posameznikove izbire. Ravno tako je neprimeren čas izvedbe obdobje pogostejših ocenjevanj, ko so učenci pod pritiskom.

## POMEN SAMOOCENE UČENCA PRI INTERPRETACIJI PRIDOBLENIH PODATKOV

Pri zbiranju podatkov sem pogrešala mnenje učencev o tem, kako se počutijo v oddelku. Z opazovanjem sem videla, da imajo introvertirani učenci enega ali dva prijatelja v oddelku, a ne delujejo nesrečno. Po sociometrični preizkušnji pa se tak otrok znajde med prezrtimi učenci. Na podlagi manjšega števila pozitivnih izbir bi lahko sklepali, da se otrok počuti v oddelku osamljen. Vendar je takim otrokom dovolj eno dobro prijateljstvo in posledično se v oddelku počutijo zelo dobro. Na podlagi tega spoznanja sem začela razmišljati o vprašanjih, ki bi jih lahko zastavila učencem, da bi dobila vpogled v njihovo doživljanje. Tako smo v ožji skupini oblikovali vprašanja, s katerimi smo dopolnili naš vprašalnik. V tem delu vprašalnika učenec oceni svoj položaj v oddelku, razredno klimo in svoje vedenje.

Za učence 1. in 2. razreda je učiteljica 1. razreda izdelala prilagojen vprašalnik, v katerem je besedilo nadomestila s slikovnim gradivom in tako vsebino približala starosti učencev.

S pomočjo teh vprašanj je mnogo lažje prepoznati učence, ki potrebujejo več usmerjanja in spremljanja pri vključevanju v skupino. Izkazalo se je, da so se le določeni posamezniki iz skupine 'prezrtih in zavrženih v oddelku' počutili slabo in se po njihovem mnenju ne morejo obrniti na nikogar po pomoč. Na podlagi analiz obeh vprašalnikov pripravim vzgojni načrt.

## IZVAJANJE SOCIOMETRIČNE PREIZKUŠNJE V PRAKSI IN AKTIVNOSTI ZA IZBOLJŠANJE RAZREDNE KLIME

Na ravni šole imamo poenotena navodila za analizo, ki so predstavljena v prispevku Marte Pavlin, ravnateljice OŠ Center (VIZ 3-4, 2018). Vsak učitelj s pomočjo usmeritev opravi celostno analizo sociometrične preizkušnje in prepozna učence, ki potrebujejo več usmerjanja in spremljanja pri vključevanju v skupino.

Vsi pridobljeni podatki so uporabni pri vsakodnevem delu z učenci. Cilj je razvijanje socialnih veščin vseh učencev v oddelku. Analizira se tudi povezanost med vrstniškimi odnosi, samopercepcijo, spolom ter učno uspešnostjo učencev.



## ▶ PRIMER VPRAŠALNIKA SAMOOCENE/SAMOEVALVACIJE UČENCA

Pri vsakem vprašanju obkroži enega od odgovorov.

1.	Ali si rad v tem razredu?	Da.	Večinoma.	Redko kdaj.	Ne.
2.	Ali se v šoli počutiš osamljenega?	Ne.	Redko kdaj.	Pogosto.	Da.
3.	Ali se sošolci v tvojem razredu dobro razumete med sabo?	Vsi se razumemo.	Skoraj vsi se razumemo.	Nekaj se jih razume.	Sploh se ne razumemo.
4.	Za koliko učencev iz tega razreda lahko rečeš, da si z njimi prijatelj?	Z vsemi.	Z večino.	Z nekaterimi.	Z nikomer.
5.	Za koliko sošolcev lahko rečeš, da so ti pripravljene priskočiti na pomoč?	Vsi.	Veliko je takšnih.	Le nekateri.	Nihče.
6.	Ali se zaradi sošolcev kdaj počutiš neprijetno?	Ne.	Včasih.	Pogosto.	Vedno.
7.	Ali se tvoji sošolci zaradi tebe kdaj počutijo neprijetno?	Ne.	Včasih.	Pogosto.	Vedno.

## 1. Dobiti vpogled v medsebojne odnose med učenci v razredu in sociometrični položaj posameznika

V analizo sociometrične preizkušnje navedem učence, ki so se uvrstili med prezrte, zavrnjene, kontroverzne in priljubljene učence. Za vsakega posameznika navedem število pozitivnih ali negativnih izbir in dodam utemeljitve sošolcev ter lastna opažanja. Primerjam tudi, kakšen sociometrični položaj so učenci imeli v skupini iz 4. razreda. Skupine se v 5. razredu oblikujejo na novo, ker pridejo na matično šolo tudi učenci s podružnice. Mnogokrat je sociometrični položaj posameznika enak kot v preteklem letu, čeprav so skupino tedaj oblikovali drugi učenci. Posledično ugotavljam, da so na otrokov sociometrični položaj vplivali njegovo vedenje in nekatere njegove značajske lastnosti.

### *Položaj priljubljenih učencev*

Peklaj in Pečjak (2015) navajata, da se sociometrični položaj priljubljenih učencev najpogosteje povezuje s prosocialnim vedenjem: ti učenci so pripravljene pomagati, spoštujejo avtoriteto in pravila vrstniške skupine. Najpogosteje učenci navedejo naslednje utemeljitve: posameznik je prijazen, rad pomaga, je zabaven. Učitelj pri teh učencih lahko opazi asertivno vedenje.

### *Položaj prezrtih učencev*

Pri prezrtemu učencu me najprej zanima, koliko pozitivnih izbir je dobil. Nato preverim, kako je reševal drugi del vprašalnika. Splošno počutje in občutek osamljenosti sta

največkrat kazalnika, ali se učenec počuti socialno izključenega. Učenca opazujem med odmori in neformalnimi oblikami druženja. Če ugotovim, da se počuti osamljenega in se med odmori drži bolj zase, z njim opravi individualen pogovor in izdelam načrt vključevanja v skupino. Peklaj in Pečjak (2015) pravita, da so prezrti učenci manj agresivni, sicer pa se le malo razlikujejo od priljubljenih in povprečnih učencev.

### *Položaj kontroverznih učencev*

Pri analizi sociometrične preizkušnje se pojavi le eden ali dva učenca s tem sociometričnim položajem. So tudi razredi, kjer ni noben učenec kontroverzen. Ti učenci imajo tako pozitivne kot negativne izbire. Saj tudi Peklaj in Pečjak (2015) navajata, da so ti učenci hkrati priljubljeni in zavrnjeni; so pogosto moteči in agresivni, a imajo določene vodstvene sposobnosti in socialne veščine.

### *Položaj zavrnjenih učencev in prepoznavanje medvrstniškega nasilja*

Posebno zahtevno je vključevanje zavrnjenega učenca v skupino. Pomembna informacija je tudi, katere oblike vedenja učenci navajajo kot razlog za zavrnitev. V utemeljitvah sošolcev se pojavljajo naslednje izjave: postane agresiven, žali, nagaja, je nesramen, neprijazen, tožari ... Peklaj in Pečjak (2015) sta ugotovili, da večina zavrnjenih učencev kaže vsaj enega od naslednjih vedenjskih vzorcev: nizko stopnjo prosocialnega vedenja, visoko stopnjo agresivnega/motečega vedenja, visoko stopnjo brezbržnega/nezrelega vedenja in visoko stopnjo socialne anksioznosti. Taki učenci so pogosto udeleženi v konfliktnih situacijah.

Učitelji pri neposrednem delu pogosto nimamo priložnosti uvideti vseh interakcij med učenci. Z analizo razlogov za zavračanje dobimo vpogled v oblike medvrstniškega nasilja, ki jih učitelji težko zaznamo (*žalitive, grožnje, žaljenje, širjenje laži ipd.*), saj otroci ob navzočnosti odraslega prilagodijo svoje vedenje.

Delo z zavrženimi učenci je premišljeno. Pri načrtovanju upoštevam tako spoznanja na podlagi opazovanja funkcioniranja učenca v skupini kot tudi vzroke zavrženosti, ki so jih navedli učenci. Socialno izključenim učencem že pri pouku dajem pozitivne povratne informacije. Dodatno jih spodbujam k pozitivnim oblikam socialnega vedenja in pred skupino izpostavljam njihova močna področja. Tudi skupino usmerjam, da spodbuja socialno sprejemljive oblike vedenja.

Moje osebne izkušnje so prinesle spoznanje, da razred, v katerega je vključen otrok s čustveno-vedenjskimi težavami, deluje bolj povezano. Otroci vidno razvijajo svoje socialne veščine in strpnost do drugačnih. Razredna klima je pozitivna. Zanimivo je, da drugačnega otroka ne primerjajo s seboj, ampak vedo, da so določene stvari zanj drugačne, in to jih ne moti.

## 2. Aktivnosti v razredu

Trenutno je v širši družbi v središču posameznik in tako se dojemajo tudi učenci. Vrednota kot pripadnost neki skupini je v oddelkih še komaj opazna. MacGilchrist (2004) pravi, da je vsak v skupnosti pomemben in da vsak lahko nekaj prispeva. Razrednik lahko s pomočjo zbranih podatkov in podrobne analize sociometrične preizkušnje dobi dober vpogled v trenutno stanje odnosov v oddelku. Upošteva tudi druge načine pridobivanja informacij o odnosih v oddelku. Na podlagi tega premišljeno in načrtno izvaja različne aktivnosti. Tako postopoma vpliva na posameznike in posledično na skupino.

Večina otrok si želi občutka varnosti. To pa omogoča okolje, kjer se lahko sprostijo, izražajo svoja čustva in so vseeno sprejeti takšni, kot so. Za doseg tega cilja je treba oblikovati okolje, kjer je dovoljeno izražanje čustev. V 4. zvezku Vključujoča šola (Rutar Ilc, 2017) je opisano socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost posameznikov v skupino. MacGilchrist (2004) navaja, da kakovostno delo v skupini zahteva identifikacijo s skupino, zaupanje v skupino in vzajemno zaupanje med člani.

Aktivnosti, ki jih izvajam, so:

- večkratno premišljeno presedanje učencev,
- premišljeno oblikovanje delovnih skupin,
- primeri dobre prakse iz literature in spleta,
- učenje socialnih veščin na razrednih urah (npr. spoštljiva komunikacija, strpnost do drugačnih, prepoznavanje, soočanje in primerno izražanje čustev, pozitivna samopodoba).

Z **večkratnim presedanjem** in združevanjem učencev, pri katerih opažam, da nimajo nikakršnih medsebojnih stikov, poskušam doseči boljše medsebojno poznavanje in morebitne navezave tesnejših stikov. Na primer, skupaj sedita priljubljeni učenec in zavrženi učenec. Pri tem na podlagi opazovanja presodim, ali je priljubljeni učenec

dovolj strpen, da lahko dopušča in se primerno odzove na morebitno neprimerno ali socialno manj sprejemljivo vedenje zavrženega učenca. Včasih se izkaže kot dobra kombinacija, če skupaj sedita prezrti in zavrženi učenec. Še posebno ko se počutita osamljena. Vsak mesec ravno tako spreminjam postavitev miz, kar ravno tako vpliva na klimo v oddelku.

Prav tako lahko s **premišljenim oblikovanjem skupin** pri različnih dejavnostih spodbujam večje medsebojno spoznavanje učencev. V začetku šolskega leta upoštevam še, da so učenci s podružnične šole pomešani med učence, ki so pred tem obiskovali matično šolo.

Vse več je **literature**, ki učiteljem ponuja različne metode, kako voditi skupino/razred in kako razvijati socialne veščine. Knjiga Prijazni učenci, prijazni razredi (1991) zagotovo spada med pogosto uporabljeno literaturo. V njej najdem mnogo idej za izvedbo razrednih ur ali pogovorov s posamezniki. Spodbujanje socialnega vedenja (2001) je knjiga, ki učence večinoma prek slik uči prepoznati prosocialne oblike vedenja. Slediti je treba novostim in poskušati v šolski prostor vnesti tudi »popularne« knjige. Zadnja bolj odmevna je knjiga Čudo (Palacio, 2012) in iz nje izpeljane ideje za delo v razredu: Čudo na razrednikovih urah (Rigelj Šilc, 2015). Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce Vključujoča šola (Rutar Ilc idr., 2017) nam ponuja sodobne metode dela v oddelku s celostnim pristopom do poučevanja in dela z učenci. Celoten priročnik je zasnovan tako, da teoretičnemu delu sledi veliko primerov iz prakse kot tudi gradiv in publikacij, ki podpirajo razvoj vključujoče šole na Slovenskem. Literature je veliko in učiteljeva naloga je, da sledi novostim na knjižnih policah in ne samo med knjigami, temveč tudi v revijah. Ne smemo prezreti uporabe spletnih portalov in manjših skupin na Facebooku, ki nam tudi omogočajo prenos primerov dobre prakse. Ob uporabi teh virov moramo kritično presoditi kakovost prispevkov.

Na **razrednih urah** se pogosto pogovarjamo ali igramo socialne igre, ki se nanašajo na potrebe skupine. Nekaj ur namenimo prepoznavanju čustev in kakšno je socialno sprejemljivo izražanje žalosti ali jeze. Ravno tako se pogovarjamo o verbalni in neverbalni komunikaciji. Z igro vlog učenci preizkusijo, kako dobri poslušalci so. Spoznajo, kako lahko svojo večino poslušanja izboljšajo.

Pozitivno samopodobo učencev gradim skozi celotno šolsko leto. Tedensko po razredu potuje »žogica veselja«. Učenci si jo podajajo. Ob podaji učenec izreče pohvalo sošolcu. Vsak pride enkrat na vrsto. Pohvale so vezane na tedenski napredek posameznika ali pozitivne lastnosti učenca.

Posebno pozornost namenim sprejemanju drugačnosti in kaj to pomeni v vsakdanjem življenju. Pri učencih poskušam ozavestiti, da so sami sooblikovalci svojih odnosov.

## 3. Povratna informacija za starše

Celostna obravnava učenca, ki ima težave v socialni integraciji, je ključnega pomena. Na govorilnih urah starše zanima otrokovo počutje v šoli. Tudi njim je zanimivo pogledati, kako je na 2. del vprašalnika odgovoril njihov otrok.

## SKLEP

Oblikovanje prijetnega in pozitivno naravnane razreda je dolgotrajen proces in po navadi ni opaziti hitrih sprememb. Pri učiteljevem delu ni možno vedno predvideti poteka dogodkov. Vedno moramo biti pripravljeni na hitro prilagajanje spremembam. Razvijati moramo svojo občutljivost za čustvene in socialne potrebe posameznikov in se v pravih trenutkih primerno odzvati. Zato je treba učiteljevo znanje na tem področju nadgrajevati in dopolnjevati.

### VIRI IN LITERATURA

MacGilchrist, B., Myers, K., Reed, J. (2004). *The Intelligent School*. London: Sage Publishing.

Velenčič Zuljan, M. (2012). Profesionalne poti pedagoških delavcev. Vršac: Visoka škola strokovnih studija za obrazovanje vaspitaca »Mihailo Palov«.

Erčulj, J. (2010). Vodenje razreda. V: Vzgoja in izobraževanje, 5, 2-6.

Warden, D. (2001). Spodbujanje socialnega vedenja: dejavnosti za spodbujanje prosocialnih medosebnih spretnosti in vedenja. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Macgrath, H. (1996). Prijazni učenci, prijazni razredi: učenje socialnih veščin in samozaupanja v razredu. Ljubljana: DZS.

Palacio, R. J. (2012). Čudo. Zagorje ob Savi: Ocean.

Palvin, M. (2018). Organizacijski ukrepi za izboljšanje socialne vključenosti učencev na šoli. V: Vzgoja in izobraževanje, 3-4, 66-69.

Novak, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V:

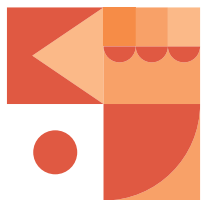
Pekljaj, C. in Pečjak, S. (2015). Psihosocialni odnosi v šoli. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Rigelj Šilc, K. (2015). Čudo na razrednikovih urah. Zagorje ob Savi: Ocean.

Rutar Ilc, Z. idr. (2017). Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ule, M. (2009). Socialna psihologija: analitični pristop k življenju v družbi. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.

[http://www.ljudmila.org/subkulturni-azil/front/img/admin/file/frontier/Kosir\\_Katja\\_-\\_Socialni\\_odnosi\\_v\\_soli.pdf](http://www.ljudmila.org/subkulturni-azil/front/img/admin/file/frontier/Kosir_Katja_-_Socialni_odnosi_v_soli.pdf) (dostopno 20. 11. 2018).



## Kulturni bazar 2019

4. aprila 2019

v Cankarjevem domu v Ljubljani

### Arhitektura in prostor vzajata, predavanje

*Predava: Aleksander Saša Ostan, Fakulteta za arhitekturo Univerze v Ljubljani*

Predavanje arhitekta Aleksandra Saše Ostana bo poudarilo pomen vzgoje in izobraževanja na področjih arhitekture, prostora in oblikovanja ter krajinske arhitekture, ter se osredotočilo na pomen kakovostno grajenih šolskih prostorov. Zakaj vpliva prostor na naše življenje? Kakšne so izkušnje uporabnikov, kakšni so rezultati raziskav o pomenu kakovostnega prostora ... Spoznali bomo

nekaj primerov dobrih praks kakovostno grajenega prostora na slovenskem in drugod, predavanje pa bo sklenil s pregledom razvoja na tem področju v zadnjih desetih letih, s poudarkom na aktualnem dogajanju.

**Kreativnost in intelektualna lastnina**, predstavitev intelektualne lastnine  
*Izvajajo: Urad RS za intelektualno lastnino*

Ustvarjalnost in inovativnost sta pomembni gibalni gospodarskega in družbenega razvoja. Kulturne ustanove in vzgojno-izobraževalni zavodi s svojimi dejavnostmi

spodbujajo ustvarjalnost in inovativnost zlasti pri šolski populaciji. Ustvarjalna družba je bolj uspešna in konkurenčna, posledično pa je višji tudi njen življenjski standard. Pravice intelektualne lastnine ustvarjalnost in inovativnost spodbujajo in hkrati nagradujejo, saj omogočajo umetnikom in izumiteljem, da lahko živijo od svojega dela. Obiskovalci se bodo na predstavitvi seznanili z aktivnostmi Urada RS za intelektualno lastnino in s posameznimi pravicami intelektualne lastnine (patent, znamka, model, avtorska pravica) ter njihovo vlogo v

našem vsakdanu. Strokovni delavci v izobraževanju in kulturi se pri svojem delu pogosto srečujejo z avtorsko pravico kot uporabniki tujih avtorskih del in kot avtorji. Predstavili bomo, na kaj morajo biti pozorni, ko uporabljajo tuja avtorska dela, in kakšne pravice imajo kot avtorji. Predstavitvi bodo sledili odgovori na konkretna vprašanja občinstva.

**Celoten program  
Kulturnega bazarja 2019  
najdete na  
[www.kulturnibazar.si](http://www.kulturnibazar.si).**

Lidija Svet,

Osnovna šola Vranksko-Tabor, OE Vrtec Tabor, svet.lidija@gmail.com

# SAMOEVALVACIJA NI PROJEKT!

## SAMOEVALVACIJA

Samoevalvacijo opredeljujemo kot strokovni postopek samoocenjevanja, s katerim vzgojno-izobraževalni zavod pridobi podatke o kakovosti svojega dela (Brejc idr., 2013).

Brejc in Koren (2011 a) navajata, da se vzgojno-izobraževalni zavodi samoevalvacije lotevajo iz več razlogov: ker se je morajo ali ker se je želijo, lahko pa tudi zaradi obobjega. Po eni strani gre za zunanjo odgovornost (delovanje v skladu z zakonodajo), po drugi strani pa za notranjo ali profesionalno odgovornost oz. izboljševanje (npr. potrebe vzgojno-izobraževalnega zavoda, da se izboljšuje, profesionalno zavedanje in ravnanje).

S sprotnim spremljanjem in končnim ovrednotenjem dejavnosti za doseganje zastavljenih prednostnih ciljev izboljšav v določenem obdobju (npr. v enem šolskem letu) je samoevalvacija temeljna dejavnost (metoda) delovanja vzgojno-izobraževalnega zavoda. Na podlagi ugotovitev (npr. samoevalvacijsko poročilo) se opredelijo priporočila in ukrepi, ki se upoštevajo pri načrtovanju za naslednje šolsko leto in tako zvišajo kakovost dela organizacije (Brejc idr., 2014).

## PROCES SAMOEVALVACIJE V NAŠEM VRTCU

### 1. leto

Ravnateljica je v začetku šolskega leta 2014/2015 vzgojiteljskemu zboru predstavila pomen samoevalvacije, ki se je bomo lotili v prihodnjem šolskem letu. Zaposlene je pozvala k razmisleku o pripravljenosti sodelovanja v timu za izvedbo le-te.

Tako se je oblikoval tim, ki šteje tri članice ter pomočnico ravnateljice in ravnateljico. Tim se je v drugi polovici šolskega leta 2014/2015 pod okriljem Šole za ravnatelje začel usposabljanje za uvajanje izboljšav in samoevalvacije. Na temelju pridobljenega znanja je tim večkrat organiziral delavnice akcijskega načrtovanja izboljšav.

Ob uvedbi novosti – »dodatnega projekta« je bilo v kolektivu čutiti dvome glede dodatnega dela in »papirologije«.

**Kasneje se je izkazalo, da samoevalvacija ni projekt, temveč postopek notranjega vrednotenja kakovosti našega dela.**

Na prvi delavnici so bili strokovni delavci vrtca spodbujeni k razmišljanju o uglašenosti s sodelavci glede skupnih ciljev in vrednot ter določanju ciljev izboljšav:

Naše izkušnje v kolektivu so pokazale, da so predlogi in ideje za izvedbo dejavnosti prihajale pretežno od strokovnih delavk. Otroci so v manjši meri dajali pobude in ideje, prav tako niso bili aktivno prisotni pri načrtovanju za izvajanje dejavnosti, pri evalvaciji dejavnosti ... Torej je bila participacija otrok relativno majhna, čeprav so izhodišča za otrokovo participacijo najpogosteje utemeljena s Konvencijo o otrokovih pravicah (1989), ki je državo podpisnico zavezala k uresničevanju otrokovih pravic. Tudi rezultati raziskav (Turnšek, 2009) kažejo, da imajo otroci v vrtcih le redko možnost uresničiti svoje zamisli.

**Delavci v našem vrtcu se zavedajo, da je tudi participacija otrok pomemben element za njihov razvoj samopodobe, spretnosti, veščin ter kompetenc, zato je na tem področju treba narediti premik.**

Ugotovljeno je bilo tudi, da bi lahko izboljšali področje odgovornosti, ki se deloma nanaša na različne deležnike, npr. strokovne delavce, okolje. Strokovne delavce smo želeli spodbuditi, da bi čim večkrat aktivno sodelovali v strokovnih razpravah, upoštevali postavljene roke ter dosledno izpolnjevali zadolžitve. Prav tako smo želeli okrepiti sodelovanje z okoljem, pri čemer imajo kot pobudniki ključno vlogo strokovni delavci.

Tako je vzgojiteljski zbor za obdobje treh let (2015–2018) izglasoval prednostna cilja, in sicer:

- na področju učenja in poučevanja (dosežki otrok): *ponujati čim bolj aktualno in pestro ponudbo vsebin, dejavnosti in metod ter biti dojemljiv za otrokove samoiniciativne pobude (uporaba nestrukturiranega materiala, participacija otrok),*
- na področju vrednot (strokovni delavci): *izboljšati odgovornost.*

Nato so sledile delavnice za oblikovanje dejavnosti zastavljenih ciljev. Delo je potekalo v skupinah. Dogovorili smo se, da se nekaj skupin posveti prvemu cilju, preostale pa drugemu. Z metodo »viharjenje z mehurčki« smo po korakih (znanje otrok, možni razlogi za sedanje stanje na izbranem cilju, na katerih močnih točkah lahko gradimo za izboljšanje izbranega cilja, možni izzivi pri uresničevanju predlaganih dejavnosti, nabor dejavnosti za uresničevanje cilja ...) izbrali dejavnosti za uresničevanje izbranih ciljev.



Na delavnici nam je bilo osrednje vodilo oz. vprašanje: »Kako bomo vedeli, da je cilj dosežen?« Pri poročanju so se v razpravo aktivno vključevali vsi zaposleni in tako soodločali pri izboru.

Naslednjo delavnico smo namenili »podatkom«, in sicer smo v uvodnem delu članice tima strokovnim delavcem predstavile pomen odločanja na podlagi podatkov in zbiranja podatkov na področju učenja in poučevanja ter načine in metode zbiranja podatkov. Pri zbiranju podatkov je zelo pomembna uporaba podatkov, in sicer to, ali lahko navedene podatke dejansko uporabimo in kako (analiza in interpretacija kvalitativnih in kvantitativnih podatkov).

V nadaljevanju smo izvedle delo po skupinah, kjer so zaposleni izbranim dejavnostim s prejšnje delavnice oblikovali merila za spremljanje zastavljenih ciljev.

Tim je pripravil predlog akcijskega načrta za vrtec, ki ga je sooblikoval celoten vzgojiteljski zbor, in tako smo v šolskem letu 2015/2016 začeli voditi celoten proces samoevalvacije. Sledilo je načrtovanje po starostnih obdobjih, nato pa še po oddelkih.

V vseh oddelkih obeh starostnih obdobjih je bil opravljen posnetek stanja na temo prednostnih področij. Podatke smo zbirali s posnetki stanja, kontrolnimi listami, opaznanji ... Frekvence spremljanja so bile različne. Tako so nekateri strokovni delavci opravljali meritve mesečno, v večini pa poleg začetnega stanja še dvakrat letno.

Na temelju zapisa refleksije na ravni aktivov se je tim za samoevalvacijo lotil priprave samoevalvacijskega poročila vrtca.

Strokovni delavci smo prvi cilj, to je ponujati čim bolj aktualno in pestro ponudbo vsebin, dejavnosti in metod in biti dojemljiv za otrokove samoiniciativne pobude, velikokrat uresničevali v neposredni bližini vrtca, saj nam naravno okolje to omogoča. Tako so gozd, travniki in polja postali naša igralnica na prostem. Zavedamo se namreč, da je prostor marsikdaj tudi ključen dejavnik, da neko dejavnost naredimo še bolj privlačno, kot bi bila sicer v zaprtih prostorih vrtca, poveča pa se nam tudi možnost za poseganje po nestrukturiranem gradivu.

Meritve so potrdile, da smo otrokom ponujali veliko več nestrukturiranega gradiva kot prejšnja leta. Izkazalo se je tudi, da so otroci v prvem starostnem obdobju procentualno bolj posegali po teh gradivih kot v višjih razredih. Strokovni delavci so predlagali nadgraditev manipuliranja z nestrukturiranim gradivom, in sicer prek izdelanih didaktičnih igrac ter iger iz tega gradiva.

Tudi na področju participacije oz. soodločanja otrok v procesu načrtovanja in izvedbe dejavnosti je bil tekom leta viden napredek, saj so strokovni delavci ustvarili primerne pogoje za participacijo. Zavedamo se namreč, da lahko otrok sodeluje takrat, ko je sproščen, svoboden, vzpostavi zaupljivo vez in ko je slišan.

V sklopu drugega cilja, to je odgovornost, smo v sodelovanju s Šolo za ravnatelje organizirali predavanje dr. Justine Erčulj na temo *Etika*, ki je bilo izvedeno v dveh delih. Večina kolektiva se je udeležila tudi izobraževanja *Positivna disciplina* izvajalca Janija Prgića, ki je prav tako pripomogel k izvajanju pozitivne prakse v oddelkih in k ozaveščanju tega dela prednostne naloge.

Na strokovni razpravi smo dosegli, da so se strokovni delavci začeli aktivneje vključevati v strokovne razprave, da je prišlo do boljšega medsebojnega sodelovanja in da je vsak vsaj enkrat izrazil svoje mnenje. Tako je postala razprava bolj odprta, intenzivna in raznolika.

Glede doslednega upoštevanja in spoštovanja postavljenih rokov ter spremljanja opremljenosti oddelčnih oglasnih desk pa so rezultati pokazali, da se je dvignila raven odgovornosti strokovnih delavcev, vendar še ni bila popolnoma realizirana.

Ugotovljeno je bilo tudi, da se je v primerjavi s prejšnjimi leti zvišala raven sodelovanja z okoljem.

Po prvem letu samoevalvacije smo bili z rezultati načrtovanih ciljev na nivoju vrtca sicer zadovoljni, se je pa izkazalo, da bi bilo treba poenotiti merila po starostnih obdobjih, saj je bilo dobljene rezultate težko umestiti na skupni imenovalec (nekateri strokovni delavke so merile odziv otrok, nekatere pa lastno angažiranost, oz. to katere aktualne oz. nevsakdanje teme so otrokom ponudile).

## 2. leto

Pri pripravi akcijskih načrtov smo poenotili merila po starostnih obdobjih, preostale faze načrtovanja pa so ostale enake.

Dejavnosti za realizacijo ciljev smo nadgradili oz. podrobneje opredelili:

### 1. cilj: *ponujati čim bolj aktualno in pestro ponudbo vsebin, dejavnosti in metod ter biti dojemljiv za otrokove samoiniciativne pobude*

- pogosteje ponujati nestrukturirano gradivo in ustvarjati pogoje za ustvarjalno igro, izdelati didaktične igrace in igre,
- participacijo otrok vključiti tudi v dnevno rutino ter bivanje na prostem,
- povišati stopnjo pestrih dejavnosti ter aktualnih dogodkov;

### 2. cilj: *izboljšati odgovornost*

- dvigniti kakovost strokovnih diskusij – krožki za kakovost,
- dosledno upoštevanje in spoštovanje postavljenih rokov,
- uvesti nenapovedane hospitacije – učne sprehode (saj je bil kolektiv mnenja, da le-te zvišujejo stopnjo odgovornosti strokovnih delavcev v oddelku, posredno pa tudi celotnega vrtca),
- spodbuditi sodelovanje z okoljem.

## Strokovni delavci so primerjali rezultate s prejšnjim letom in ugotovili, da so otroci pobude izražali večkrat in tudi bolj smiselno.

Otroci so nestrukturirano gradivo pogosteje uporabljali, opaziti je bilo ustvarjalno igro, otroci po posegali tudi po didaktičnih igracah in igrah iz nestrukturiranega gradiva. Pestre dejavnosti so bile večkrat na dnevnem redu, izkoristili so vsako spremembo v naravi, vreme, dogodek ...

Participacija se je prepletala med vsemi segmenti našega prednostnega cilja: pri uporabi nestrukturiranega gradiva, pri izvedbi pestrih dejavnosti ter dnevni rutini.

Kakovost strokovnih diskusij smo dvignili tako, da smo s ciljem po večji aktivnosti vsakega člana našega kolektiva oblikovali t. i. *krožke za kakovost*. Tudi za večino oblik preostalega sodelovanja smo oblikovali manjše skupine, s čimer smo omogočili, da je z aktivnim prispevkom prišel do izraza vsak član našega kolektiva (prej so sodelovali vedno eni in isti strokovni delavci, ostali pa so bili neaktivni in zadržani). Opazili smo, da je prišlo tudi do poglobljenega medsebojnega sodelovanja, diskusije so tako postale bolj odprte, intenzivne in raznolike.

Odstotek doslednega upoštevanja in spoštovanja postavljenih rokov se je z začetnih 90 % na koncu šolskega leta dvignil na 100 %. Nenapovedane hospitacije so pokazale, da so bili na oddelčnih oglasnih deskah vedno prisotni zahtevani zapisi dnevni aktivnosti in dejavnosti.

Na področju sodelovanja z okoljem pa smo ugotovili, da so objavljeni članki na spletni strani vrtca in občine ter v občinskem informatorju kazalnik, da je bilo sodelovanja z okoljem še več kot pretekla leta, kar dokazujejo tudi evalvacije LDN oddelkov.

### 3. leto

Dejavnosti za realizacijo ciljev smo poleg obstoječih še nadgradili, in sicer:

- spodbujanje vzročno-posledičnega mišljenja pri otrocih (v sklopu 1. cilja),
- priprava konstruktivne strokovne diskusije – krožka za kakovost,
- strokovni delavec se vključuje v različne oblike profesionalnega razvoja (v sklopu 2. cilja).

Rezultati meritev so pokazali, da otroci pogosteje izražajo pobude in tudi bolj smiselno. Pri uporabi NM so bili otroci bolj drzni, velikokrat so ga zamenjali za obstoječe gradivo (npr. v kuhinjo odnesejo žebličke in z njimi kuhajo), pogosteje so posegali po didaktičnih igrah iz NM. Pestre dejavnosti so bile večkrat na dnevnem redu, izkoristili so vsako spremembo v naravi (npr. sneg, ličkanje koruze), vreme (led – drsanje, poleti: bosa učna pot ...), dogodek (pust, zlati košarkarji ...). Udeležba otrok se je prepletala med vsemi segmenti našega prednostnega cilja: pri uporabi nestrukturiranega gradiva (otrok lahko predlaga, s čim se bo igral, ima možnost prinesiti svoje gradivo, izbira obliko ustvarjalne igre ...) in pri izvedbi pestrih dejavnosti (daje pobude zanje, išče drugačne rešitve pri dejavnosti, se uči na napakah ...). Skratka, participacija je bila prisotna kot »vezivo« pri vseh dejavnostih in dnevni rutini.

Na področju vzročno-posledičnega mišljenja pa so bili v vseh oddelkih izmerjeni najnižji rezultati. V določenih skupinah je bila prva meritev 0 %, najvišje izmerjena prva meritev pa le 20 % otrok, ki sodeluje v pogovoru na višjem nivoju. Tekom leta se je sicer rezultat večinoma izboljšal, vendar ni presegel 40 % kar pa je tudi razvojno pogojeno. V prihodnje se bomo te meritve lotili drugače, bolj strukturirano, timsko usklajeno ter z več teoretičnega znanja.

V sklopu 2. cilja – odgovornost strokovnih delavk in delavcev – smo zagotovo zelo napredovali. Upoštevanje in spoštovanje postavljenih rokov pri dokumentaciji, obrazcih in poročilih ni več dilema. Oglasne deske so skrbno

urejene in aktualno opremljene z dnevnimi dejavnostmi, s fotografijami, pesmimi ter z drugimi zanimivostmi. Veliko truda smo vložili v krožke za kakovost, kjer smo z začetnega poslušanja ter sodelovanja vedno istih strokovnih delavcev prešli na aktivnejše sodelovanje vseh strokovnih delavcev, do poglobljenih odprtih, intenzivnih strokovnih diskusij. Vsak strokovni delavec je za kolektiv pripravil prispevek – nekateri bolj teoretičnega, drugi praktičnega – s pripravljeno diskusijo za sodelavce. Ugotovili smo, da smo s to sodelovalno kulturo pridobili vsi: večala se nam je samozavest, sodelovanje, večal se je tudi nabor idej ipd.

Obrazci »Analiza vključenosti strokovnega delavca« so pokazali visoko stopnjo samoiniciativnosti strokovnih delavcev (koordinatorstvo, vodenje krožkov, sodelovanje v projektih, natečajih, pisanje člankov, predstavitev le-teh v strokovnih revijah, medijih, konferencah, sodelovanje v kraju, mentorstvo ...). Analiza kratkih učnih sprehodov je pokazala, da strokovni delavci pridobljena znanja s kakovostnih predavanj in izobraževanj (NTC-učenje, Ustvarjalni gib, Aktualne vsebine slovenske predšolske likovne didaktike ...) večinoma intenzivneje preizkušajo in uporabljajo tudi v praksi, prihajalo pa je tudi do izmenjave znanj, saj so nas bogatile predvsem razprave po ogledu neposredne prakse, kar je omenjenemu dajalo izjemno dodano vrednost.

### KAKO NAPREJ?

Participacija otrok bo še naprej ostala naše osnovno vodilo za delo z otroki, tako v segmentu dnevne rutine kot pri dejavnostih in bivanju na prostem. Opogumljali bomo tudi tiste otroke, ki ne kažejo interesa, nimajo notranje motivacije, imajo nižjo stopnjo dominantnosti v skupini in težje prihajajo do izraza.

Kotički z nestrukturiranim gradivom bodo v igralnicah postali stalnica. Praksa je namreč pokazala, da je nestrukturirano gradivo zelo uporabno za izdelavo didaktičnih igrač in iger, po katerih otroci radi posegajo.

Zavestno in pogosteje bomo z odprtimi vprašanji pri otrocih spodbujali razvoj vzročno-posledičnega mišljenja. Sistematično, timsko usklajeno ter z več teoretičnega znanja bomo otroke opogumljali k sodelovanju v pogovoru na višjem nivoju, saj rezultati meritve na tem področju kažejo najnižji odstotek.

Izkoristili bomo prednost neurbanega okolja in dejavnosti še pogosteje izvajali v naravi (spodbudno učno okolje, ustvarjalna igra v naravi, izkustvene dejavnosti v naravi ...), spremljali aktualne dogodke in tako še naprej ponujali čim bolj aktualno in pestro ponudbo vsebin, dejavnosti ter metod v vseh oddelkih. Visok odstotek aktivno udeleženih in vedoželjnih otrok na področju pestrih dejavnosti preteklih let nam kaže, da smo na pravi poti.

Vsa predhodno pridobljena znanja, tako individualna kot organizacijska, bomo vključili v neposredno prakso. Skrbeli bomo, da bodo povezovanja z okoljem ostajala stalnica, npr. z lokalnimi društvi, prav tako povezovanje zunaj lokalne skupnosti.

Hospitacije v obliki učnih sprehodov so se izkazale kot dobra praksa, saj nas izkušnje iz učnih sprehodov bogatijo, opogumljajo, omogočajo mreženje primerov dobre prakse itd., zato bomo tudi s tem načinom v prihodnje nadaljevali.

Nadaljevali bomo tudi s t. i. »krožki za kakovost«, kjer bomo nadaljevali s predstavitvijo primerov dobre prakse, se posvetili kakšni aktualni/pereči temi in si v okviru strokovne debate izmenjali izkušnje.

Večina kolektiva je v osebnih refleksijah izrazila težnjo po izbiri novih ciljev, saj smo dosedanja izvajali in poglobljali tri leta. Tako smo se na aktivu strokovnih delavcev 5. 6. 2018 lotili izbire novih prednostnih nalog. Ob tem nas je vodilo razmišljanje, katere kompetence bodo otroci potrebovali v prihodnosti, kakšno popotnico jim dati za življenje. Želimo namreč, da bi bili otroci samostojni, sodelujoči, samozavestni, praktični, raziskovalno učeči se otroci ...

Tim za samoevalvacijo je pripravil nabor prednostnih ciljev za oba segmenta, to je: *znanje in spretnosti ter stališča, vrednote in odnosi*.

Vzgojiteljski zbor je z veliko večino izglasoval prvi cilj s področja znanja in spretnosti, in sicer: »Opazovanje, odkrivanje, raziskovanje narave ter razumevanje pomena okoljske vzgoje«.

Pri drugem cilju je bilo treba izbor ponoviti, saj sta dva cilja s področja stališč, vrednot in odnosov dobila enako število

glasov. Soglasno smo izbrali cilj »Razvijanje temeljnih vrednot (spoštljivost, iskrenost, strpnost, empatija ...)«.

Tako nas v začetku šolskega leta čakata določitev nabora dejavnosti in oblikovanje meril ter izdelava novega akcijskega načrta na ravni izboljšav Vrtca Vransko-Tabor za obdobje treh let, pri čemer bo sodeloval celoten vzgojiteljski zbor. Na tej podlagi pa bodo sledili načrtovanje dela po starostnih obdobjih in izdelava akcijskih načrtov starostnih obdobji, nato pa še načrtovanje po oddelkih ...

## SKLEP

Samoevalvacija še ne zagotavlja kakovosti in je tudi ne spreminja, njen namen je spremljanje in vrednotenje doseganja zastavljenih ciljev oziroma načrtovanih izboljšav (Brejc in Koren, 2011 b, 17–18).

V našem vrtcu smo se lotili procesa samoevalvacije načrtno, postopno in sistematično. Po izteku triletnega cikla izvajanja prednostnih ciljev ugotavljamo, da je večina kolektiva osmislila pomen samoevalvacije in je le-tej pozitivno naklonjena. Menimo, da sta cilja ponotranjena, kar je uspešen temelj, da delujemo trajnostno.

## VIRI IN LITERATURA

Brejc, M., Koren, A. (2011a). »Zasnova modela samoevalvacije v sistemu ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti.« V: Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti: teorija in praksa uvajanja samoevalvacije v šole in vrtce, M. Brejc, A. Koren, M. Zavašnik Arčnik (ur.), 7–11. Kranj: Šola za ravnateljce.

Brejc, M., Koren, A. (2011b). »Uvajanje samoevalvacije v šolah in vrtcih kot pristop h kakovosti na nacionalni ravni.« V: M. Brejc, A. Koren, M. Zavašnik Arčnik (ur.), Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti: Teorija in pra-

ksa uvajanja samoevalvacije v vrtce in šole (str. 13–43). Kranj: Šola za ravnateljce.

Brejc, M., Gradišnik, S. (2013). »Samoevalvacija v vrtcih in šolah: predstavitev programa«. Interno gradivo. Kranj: Šola za ravnateljce.

Brejc, M., Zavašnik, M., Koren, A., Razdevšek Pučko, C., Gradišnik, S., Širec, A. (2014). Protokol za uvajanje izboljšav in samoevalvacijo v šolah in vrtcih. Kranj: Šola za ravnateljce.

Turnšek, N., Hodnik Čadež, T., Krnel, D. (2009). Projektni pristop kot strategija spodbujanja participacije otrok v učenju in soustvarjanju življenja v vrtcu. V: Iz zivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Konvencija o otrokovih pravicah (OZN).



**Slovenski teden filma v vrtcu in šoli ter za vrtec in šolo**, predstavitev projekta  
Izvajajo: mag. Nataša Bučar, Slovenski filmski center, dr. Maja Krajnc, strokovna koordinatorka projekta Slovenski teden filma, mag. Mojca Planšak, Slovenski filmski center

Slovenski teden filma, ki ga kot stalnico vzpostavljamo z letom 2019 – 12. novembra praznujemo 100-letnico rojstva Franceta Štiglic – predstavlja priložnost za vrtce, osnovne in srednje šole, da se v tem tednu posvetijo filmski ustvarjalnosti. S programi, ki jih sistematično že od leta 2010 podpira Slovenski filmski center,

vzgojnoizobraževalnim zavodom omogočamo dostop do kakovostnih programov filmske vzgoje, med katere sodijo dopoldanski obiski ustvarjalcev in drugih izvajalcev filmske vzgoje v vrtcih in šolah ter zgodnjepopolndanske filmske dejavnosti v filmskih kulturnih ustanovah. S projektom povečujemo dostopnost, sistematičnost in dolgoročnost filmske vzgoje v vzgojno-izobraževalnih zavodih ter v okviru kulturnih ustanov domači film in njegovo ustvarjalnost skušamo približati različnim generacijam ter spodbuditi več koordiniranih formalnih in neformalnih oblik filmske vzgoje.

**Nacionalni mesec skupnega branja**, predstavitev nacionalne medresorske akcije za spodbujanje branja

*Sodelujejo: Petra Potočnik, Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS; Diana Volčjak, Andragoški center Slovenije; Savina Zwitter, Bralno društvo Slovenije*  
Petra Potočnik, nacionalna koordinatorka Nacionalnega meseca skupnega branja (NMSB), in Diana Volčjak, urednica spletnega dogodkovnika NMSB, bosta predstavili rezultate in izsledke prvega NMSB 2018, se sprehodili po spletnem dogodkovniku (<https://dogodkovnik.acs.si/nmsb2018/>) ter izpostavili nekaj najbolj zanimivih projektov in dogodkov, ki so jih kulturne ustanove in vzgojno-izobraževalni zavodi pripravili po Sloveniji in tujini. Predstavljena bo tudi nacionalna komunikacijska akcija *Beremo skupaj* ter njeni učinki in odmevi v javnosti. Izpostavljen bo pomen

vzpostavitve zemljevida izvajalcev, partnerjev in podpornikov, ki se je zgradil skozi NMSB 2018 in *Beremo skupaj* ter predstavlja temelj izgradnje nacionalne mreže za bralno pismenost in bralno kulturo. Savina Zwitter, predsednica Bralnega društva Slovenije, bo napovedala NMSB 2019 in izpostavila ključne nacionalne dogodke (npr. nacionalni posvet Katerega spola so knjižni molji?). Dolgoročni cilj NMSB je, da preraste v stalni medresorski program, ki bi prevzel celovitejšo nacionalno skrb za področje bralne pismenosti in bralne kulture.

**Celoten program Kulturnega bazara 2019 najdete na [www.kulturnibazar.si](http://www.kulturnibazar.si).**

Alenka Lovrenčec,

Dvojezična srednja šola Lendava, [alenka.lovrencec@dssl.si](mailto:alenka.lovrencec@dssl.si)

# DVOJEZIČNA SREDNJA ŠOLA – UČEČA SE SKUPNOST

## UVOD

Na Dvojezični srednji šoli Lendava smo se na povabilo Zavoda RS za šolstvo, OE Murska Sobota vključili v mednarodni projekt Linpilcare. Oblikovali smo šolski projektni tim, sestavljen iz petih strokovnih delavcev. Po seznanitvi s samim projektom in njegovimi cilji ter konceptualnim referenčnim okvirjem smo oblikovali operativni načrt ob predhodni analizi težav in problemov, s katerimi so se v preteklih letih učitelji srečevali pri pouku.

Ob analizi stanja smo ugotovili, da prihaja pri nekaterih predmetih splošne mature do večjih odstopanj med zaključnimi ocenami zadnjega letnika in ocenami na splošni maturi. V timu smo razmišljali o možnih vzrokih za takšna razhajanja. Pri razmišljanju smo izhajali iz spoznanja, da je »učna uspešnost v veliki meri odvisna od tega, kako se zna kdo učiti, ali uporablja dobre, kakovostne pristope in strategije, kako zna informacije, ki jih dobi o rezultatih svojega učenja, vgraditi v izboljšanje svojih učnih postopkov in ali o svojem učenju sploh razmišlja.« (Marentič P., 2000: 166).

## CILJI IN NAMEN

Za cilj projekta smo si zastavili večjo učno uspešnost dijakov, kar je tudi eden izmed ciljev izobraževanja in naše šole. Zato smo si kot razvojno prioriteto šole izbrali izboljšanje rezultatov na splošni maturi ter oblikovali akcijsko vprašanje: S katerimi strategijami izboljšati rezultate na splošni maturi?

## PRIPRAVE

S pomočjo orodja za analizo rezultatov mature Republiškega izpitnega centra so učitelji analizirali rezultate rešenih maturitetnih nalog. Zanimalo jih je, katere naloge oz. tipe nalog so maturanti slabše reševali, kar so lahko ugotovili s pomočjo tega orodja. Analizo rezultatov mature, ki so jo učitelji opravili pri vseh maturitetnih predmetih in prvotno obravnavali v aktivih, so nato predstavili na pedagoški konferenci učiteljskemu zboru. Predstavili so svoje ugotovitve o tem, pri čem so dijaki imeli težave in katere vrste nalog so slabše reševali, nato pa predlagali rešitve teh težav. Učiteljice matematike so npr. ob tej analizi ugotovile, da se dijaki bolje znajdejo pri nalogah, ki sicer zahtevajo znanja na nižjih taksonomskih stopnjah, ki preverjajo bolj abstraktne pojme, slabše pa so se odrezali pri nalogah, ki so preverjale kompleksnejša znanja (višjih taksonomskih

ravni). Možnosti so videli tudi v drugačnih pristopih pri poučevanju oziroma pri samem učenju dijakov.

Ker spada naša šola po velikosti med manjše šole z veliko izobraževalnimi programi (gimnazija, srednje strokovno izobraževanje, srednje poklicno izobraževanje in poklicno tehniško izobraževanje), **smo se odločili, da projekt razširimo na vse programe, da s tem vsi učitelji dobijo možnost in priložnost, da postanejo del učeče se skupnosti, v kateri bodo lahko širili in poglobljali svoje znanje, se učili drug z drugim ter se pri izmenjavi dobrih praks poučevanja učili drug od drugega.**

Člani šolskega projektnege tima smo na pedagoški konferenci za ves učiteljski zbor izvedli delavnice o učnih strategijah ter predstavili strokovno literaturo s to tematiko. Gradiva smo naložili v našo spletno zbornico, tako da so bila dostopna vsem učiteljem. Učitelje smo spodbujali k prebiranju strokovne literature in uporabi različnih strategij pri pouku, katerih izbira pa je seveda bila odvisna od predmeta, obravnavane učne teme, vsebine ter zastavljenih učnih ciljev.

Zelo zanimivo izkušnjo smo člani šolskega projektnege tima doživeli s sodelovanjem z Osnovno šolo Franceta Prešerna Črenšovci, ki je imela podobno razvojno prioriteto – uporabo različnih učnih strategij pri pouku. Na pobudo naše skrbnice smo imeli dve vzajemni hospitaciji. Šolski projektni tim naše šole je hospitaliral v tretjem razredu pri pouku predmeta spoznavanje okolja, šolski projektni tim osnovne šole pa v 3. letniku gimnazije pri pouku zgodovine.

## POTEK

Veliko znanja in tudi izkušenj smo si strokovni delavci v preteklih letih že pridobili s sodelovanjem v različnih posodobitvenih projektih, v katere smo bili aktivno vključeni. Projektne dneve, medpredmetna povezovanja in timski pouk so učitelji le še nadgrajevali z uporabo različnih učnih strategij, pri tem pa so posredno tudi dijake navajali na uporabo učnih strategij za uspešno učenje. Nalogo neposrednega razvijanja učnih strategij pri dijakih je opravljala svetovalna delavka.

**Novo, zanimivo in dragoceno izkušnjo je celoten učiteljski zbor dobil v okviru izobraževanja**



## in s predstavitevjo štirih orodij razmišljanja ter treningom strategij razmišljanja po konceptu CoRT Edwarda de Bona, kar so nekateri učitelji pri pouku že uporabili za generiranje večjega števila ustreznih idej pri učenju.

Orodja razmišljanja pa so uporabna tudi kot strategije za več samoiniciativnosti, reševanje problemov in spodbujanje ustvarjalnosti (Gnamuš Tancer, 2014).

V kolektivu smo izvajali medsebojne hospitacije, kar na naši šoli ni novost, saj jih izvajamo že več let. Vsak učitelj je ponudil (v vsakem letu) najmanj eno hospitacijsko uro ter nanjo povabil sodelavce kot kritične prijatelje. Vsak učitelj je bil enkrat v vlogi opazovalca, drugič spet v vlogi opazovanca. Medsebojne hospitacije smo doživljali kot element, ki je pripomogel h gradnji pozitivne klime v kolektivu. Ravnateljica, člani projektne tima in pri nekaterih urah tudi skrbnica Irena Kumer smo ob opomniku za spremljanje učne ure opazovali predvsem uporabo različnih učnih strategij pri pouku ter njihov učinek na dejavnost, aktivnost in motiviranost dijakov.

Na pogovorih in ob analizi učnih ur po hospitacijah smo skupaj z učitelji ugotovili, da je učenje pri pouku mnogo bolj učinkovito, ko učitelji uporabijo učne strategije in izvedejo pouk tako, da imajo dijaki aktivno vlogo, kar posledično vpliva tudi na njihovo nadaljnjo motivacijo za učenje. Učitelji pa so dobili vpogled v to, kako delajo in poučujejo njihovi kolegi, se primerjali z njimi, se učili drug od drugega, dobili ideje za razvoj novih znanj o delu z dijaki in dragocene povratne informacije, ki jim bodo lahko pomagale pri izboljševanju njihovega dela.

Za delo šolskega projektne tima je bilo zelo pomembno, da smo se lahko sestajali enkrat tedensko po eno šolsko uro, ki je bila umeščena v šolski urnik. S tem so nam bili omogočeni redno srečevanje, sprotno spremljanje načrtovanega dela, izmenjava mnenj, medsebojno spodbujanje, evalvacija opravljenih nalog ter načrtovanje za naprej.

## DOSEŽKI IN REZULTATI

V prvem letu projekta in po treh mesecih uporabe različnih učnih strategij ter spremenjenega načina dela z aktivnimi metodami dela smo želeli izvedeti, ali je tak način dela pozitivno vplival tudi na dijake. Učitelji so na pedagoški konferenci predstavili primere dobre prakse s prikazom uporabljenih učnih strategij, kot so VŽN, PV3P, komunikacijska metoda, grafiti, metoda LTD, igrifikacija, igranje vlog, uporaba videotehnologije, ter poročali o rezultatih, ki so se že pokazali pri nekaterih predmetih: dijaki so bolje reševali pisne naloge, izboljševala sta se zmožnost komunikacije in besedišče, dijaki so postajali samozavestnejši, bolj motivirani in delovni. Učitelji so svoje priprave na učno uro objavili v spletni zbornici in tako delili svoja znanja in spoznanja z drugimi strokovnimi delavci.

V drugem letu projekta so po objavi rezultatov mature in na podlagi analiz teh rezultatov učitelji ugotovili, da je bila generacija maturantov na splošni maturi uspešna in da pri 2/3 predmetov ni bilo večjega razhajanja med zaključeno oceno v četrtem letniku in rezultatom na splošni maturi, pri 1/3 predmetov pa razhajanja sploh ni bilo. Generacija

maturantov je na splošni maturi 2016 dosegla 100-odstotni uspeh. Učitelji so kot možne vzroke, ki so pripomogli k takim rezultatom, navajali uporabo različnih učnih strategij, uvajanje formativnega spremljanja dosežkov, doslednejše spremljanje in vrednotenje domačih nalog, pisnih izdelkov in zapiskov.

Učeca se skupnost, ki smo jo v okviru projekta gradili v kolektivu, je po navedbah učiteljev nanje vplivala pozitivno. Pozitivno je vplivala na medsebojne odnose, z izmenjavo izkušenj je vplivala na boljše in pogostejše sodelovanje med učitelji. Učitelji so dobili vpogled v delo svojih sodelavcev, pridobivali so nove ideje in znanja ter motivacijo za delo, dodatna izobraževanja in uvajanje sprememb. Učeca se skupnost je učitelje strokovno dopolnjevala. Lahko povemo, da naša šola postaja učeča se skupnost, kot jo opredeljuje Hord, torej



**»mesto, kjer učitelji skupaj razmišljajo o ključnih problemih in raziskujejo, kako izboljšati prakso in kako novosti uvajati v učno prakso«**

(Konceptualni referenčni okvir (b. d.): 5).

## SKLEP

Projekt nam je omogočil, da naš kolektiv postane učeča se skupnost, ki je s ciljem, izboljšati učne dosežke dijakov, pravzaprav prispeval k temu, da smo sodelavci razvijali pozitivne medsebojne odnose, strokovni dialog in odprtost ter se v spodbudnem okolju učili drug od drugega. Ugotavljamo, da je s takimi dejavnostmi in aktivnostmi, ki **prispevajo h gradnji učeče se skupnosti strokovnih delavcev, treba nadaljevati tudi v prihodnje.**

## VIRI IN LITERATURA

- Ažman, T. idr. (2014). Učenje učenja. Primeri metod za učitelje in šole. <http://solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-61-9.pdf> (dostopno 30. 3. 2017).
- Erčulj, J. (b. d.). Sodelovanje med učitelji in ravnatelj. Spremljanje učiteljevega dela. [http://www.suaslj.com/.../sodelovalno\\_delo/Prirocnik-spremljanje%20VIZ%20dela-lekt.doc](http://www.suaslj.com/.../sodelovalno_delo/Prirocnik-spremljanje%20VIZ%20dela-lekt.doc) (dostopno 6. 4. 2017).
- Gnamuš Tancer, B. (2014). Vpliv učenja strategij razmišljanja na ustvarjalno razmišljanje učencev v osnovni šoli. Training strategij po konceptu CoRT Edwarda de Bona. V: Mednarodna konferenca EDUvision 2014. Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij (str. 509-522). <http://eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision%202014.pdf> (dostopno 7. 1. 2017).
- Hinton, Ch., Fischer, K. W. (2013). Učenje iz razvojne in biološke perspektive. O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse (str. 103-121). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <http://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf> (dostopno 15. 4. 2017).
- Konceptualni referenčni okvir (b. d.). [http://linpilcare.eu/images/PARTNERS/NEISlovenia/CFR\\_slov\\_lectorirano\\_kon%C4%8Dno.pdf](http://linpilcare.eu/images/PARTNERS/NEISlovenia/CFR_slov_lectorirano_kon%C4%8Dno.pdf) (dostopno 10. 4. 2017).
- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sentočnik, S. idr. (2017). Kolektiv kot učeča se skupnost. [http://spreminjamsolo.si/?page\\_id=131](http://spreminjamsolo.si/?page_id=131) (dostopno 7. 4. 2017). »Socialni odnosi imajo moč, da spodbujajo (ali zavirajo) učna prizadevanja učencev, so pa obenem izjemno pomembni sami po sebi.«

Bogdana Drozg Onič,<sup>1</sup>

OŠ Jakobski Dol, bogdana.drozg@gmail.com

# VKLJUČITEV CELOTNEGA KOLEKTIVA OSNOVNE ŠOLE V HETEROGENE UČEČE SE SKUPNOSTI

## UVOD

Osnovna šola Jakobski Dol se nahaja v osrčju Slovenskih goric v Občini Pesnica. Na šoli poučuje 24 strokovnih delavcev. Šola je enooddelčna. Četrtnina strokovnih delavcev uči na dveh ali več šolah in s tem prinaša na šolo nove ideje in pestrost različnih stilov poučevanja.

V nadaljevanju predstavljam izvedbo oblikovanja učeče se skupnosti, ki je nastala v okviru pričujoče magistrske naloge. Na podlagi pregleda primerov dobrih praks in njihove podrobne analize sem načrtovala izvedbo oblikovanja več učečih se skupnosti, ki bi učiteljem predstavljale varno učno okolje in vir idej za nove izzive. S tem bi neposredno vplivali tudi na pozitivno klimo na šoli in v kolektivu.

## RAZLOGI ZA OBLIKOVANJE UČEČIH SE SKUPNOSTI NA ŠOLI

Glavni razlog za oblikovanje učečih se skupnosti na šoli je bila ideja ravnatelja, da učiteljem ponudi obliko druženja, povezovanja in skupinskega učenja.

Ob predstavitvi krovne ideje sem sama preučila področje oblikovanja učečih se skupnosti in oblikovala idejo, v kateri je lahko vsak učitelj prispeval delček v skupno bazo primerov dobre prakse in hkrati dobil vpogled v preostale predloge.

Eden izmed razlogov oblikovanja skupnosti je bil tudi prispevek k izgradnji boljših odnosov znotraj kolektiva.

## HETEROGENA UČEČA SE SKUPNOST

Po priporočilu ravnatelja in kolektivni privolitvi smo se odločili, da se v različne učeče se skupnosti vključi celoten šolski kolektiv. Ob predpostavki, da sodelujemo vsi, smo določili barve skupin in s pomočjo barvnih listkov izžrebali člane posamezne skupine.

Ker je takšna razvrstitev v posamezno skupino prinesla pestro paleto učiteljev različnih predmetnih področij, smo jo poimenovali heterogena učeča se skupnost.

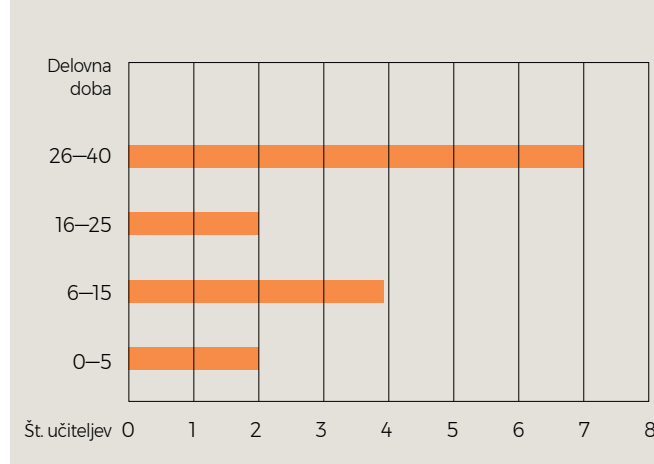
Po razdelitvi v skupine je bilo treba preveriti interes učiteljev za raziskovanje lastne prakse. Slednje smo izvedli z anketo. Rezultati so predstavljeni v nadaljevanju.

## PREVERJANJE INTERESA ZA RAZISKOVANJE LASTNE PRAKSE

V raziskavi je sodelovalo 22 učiteljev, od tega jih približno četrtnina sodelujočih uči na dveh ali več šolah.

V Diagramu 1 vidimo, da ima največji delež učiteljev od 26 do 40 let delovne dobe, sledi ji skupina od 6 do 15 let

► DIAGRAM 1: Število učiteljev glede na dolžino delovne dobe v vzgoji in izobraževanju



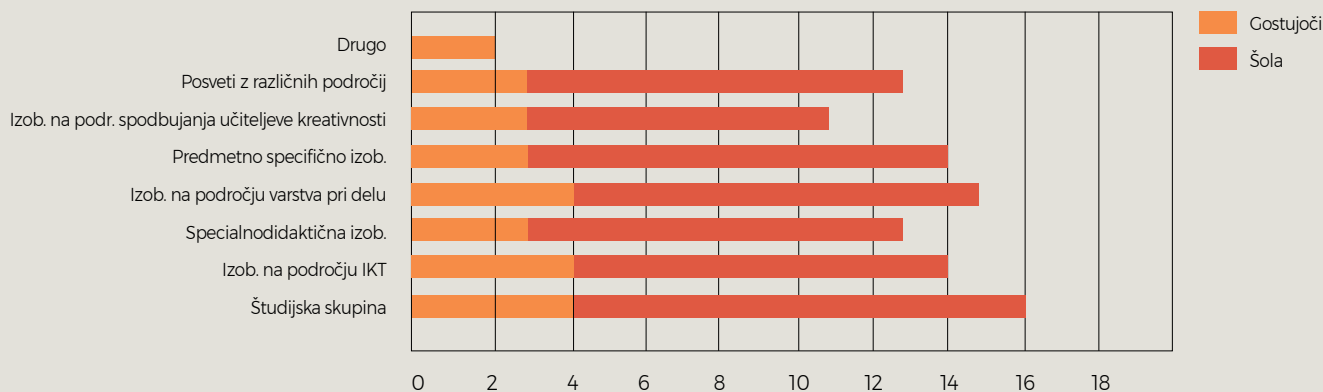
delovne dobe. Podatek nakazuje, da gre za pedagoško izkušen kolektiv, ki je preizkusil mnoge sisteme poučevanja, povezovanja učiteljev in izobrazil mnogo učencev.

Pri raziskovanju učiteljeve lastne prakse so pomembna tudi različna izobraževanja<sup>2</sup>, ki se jih učitelj redno ude-

1 Članek je nastal v okviru priprave na magistrsko nalogo pod mentorstvom izr. prof. dr. Mateje Ploj Vrtič in red. prof. ddr. Borisa Aberška.

2 Članek govori prvenstveno o usposabljanju, ki pa ga avtorji poimenujejo kot izobraževanje. Praviloma namreč o izobraževanju govorimo v zvezi z uradnim stopenjskim učnim procesom, kasneje pa ga poimenujemo usposabljanje. (op. ured.)

► DIAGRAM 2: Vrsta in pogostost obiskovanja izobraževanj med učitelji



ležuje. Ker raziskujem trenutno stanje, me je zanimalo, katerih izobraževanj so se učitelji udeležili v zadnjih petih letih. Ločeno sem pogledala na učitelje, ki poučujejo samo na eni šoli, in nato še gostujoče. Kot prikazuje Diagram 2, se učitelji najbolj redno udeležujejo študijskih skupin in izobraževanj na področju varstva pri delu (ki je obvezno). Sledijo izobraževanja na področju učiteljeve strokovne usmeritve, izobraževanja o rabi IKT idr. Glede na delež gostujočih učiteljev je razporeditev izobraževanj enakomerno porazdeljena.

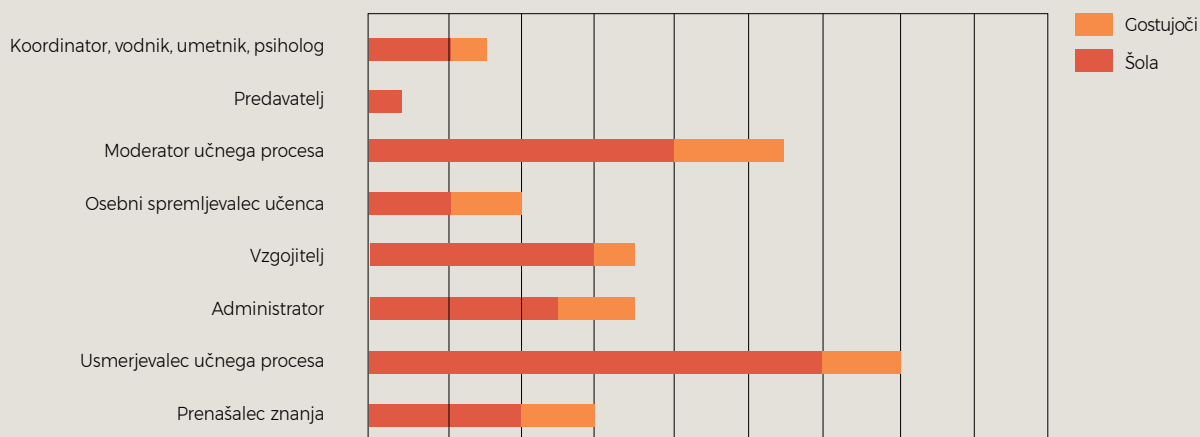
Skozi zgodovino se je vloga učiteljskega poklica spreminjala. Danes je ob poplavi informacij, ponudbe različnih medijev, ki nudijo informacije na vsakem koraku, učiteljeva vloga še posebej drugačna. Pri tem pa je seveda pomembno predvsem to, kako si učitelj sam predstavlja svojo vlogo. To je pomemben dejavnik za izvor ustreznega pristopa v raz-

redu. Po podatkih iz Diagrama 3 sledi, da večina učiteljev zaznava svojo vlogo kot vlogo usmerjevalca, moderatorja učnega procesa. Ker je bilo možnih več odgovorov, so se učitelji odločili tudi za druge vrste vlog, ki pa so v sodobni družbi, kjer staršem primanjkuje časa za vzgojo otrok, izjemno dobrodošle za učence in družbo.

### Ugotovitve raziskave

Raziskava je pokazala, da se učitelji zavedajo, da je njihova nenehna profesionalna rast bistvenega pomena za uspešno delo na specifičnem predmetnem kot tudi na pedagoško psihološkem področju. Kot vidimo, med izobraževanji, ki so ga opredelili učitelji in ga v največji meri tudi obiskujejo, navajajo študijske skupine ter izobraževanja, ki so obvezna iz naslova varstva pri delu. Preostala izobraževanja obiskujejo v okviru časovnih in finančnih zmožnosti šole. Na

► DIAGRAM 3: Vloga učitelja danes



šoli prevladujejo učitelji z delovno dobo nad 15 let, vendar kljub daljši delovni dobi ugotavljajo, da se v zadnjih letih vloga učitelja spreminja, in se torej v večini strinjajo, da je učitelj postal usmerjevalec učnega procesa, moderator. Velikokrat se pojavlja tudi odgovor administrator in vzgojitelj.

## CILJI, KI JIH ŽELIMO DOSEČI S POVEZOVANJEM V UČEČE SE SKUPNOSTI

Po predstavitvi rezultatov raziskave na pedagoški konferenci oktobra smo skupaj oblikovali cilje, ki jih želimo doseči s povezovanjem:

- pridobiti čim več idej za motivacijo učencev;
- sproščeno kolegalno vzdušje na vzorčnih dejavnostih;
- oblikovanje snopiča primerov dobrih praks v strnjeni obliki;
- povezovanje s kolegi z različnih predmetnih področij;
- opazovanje razredne klime pri izvedbi ure drugega učitelja;
- kolego analiza predstavljene vzorčne dejavnosti.

## PREDSTAVITEV IZVEDBE ŠOLSKEGA PROJEKTA

V nadaljevanju predstavljam, kako smo načrtovali in izpeljali šolski projekt.

- Septembra sem se najprej lotila načrtovanja in študija

virov o pomenu in delovanju učečih se skupnosti, kar sem izvedla sama kot vodja projekta v posvetovanju z ravnateljem.

- Na oktobrski pedagoški konferenci sem učiteljem predstavila temeljne in prednostne naloge učeče se skupnosti pred drugimi oblikami sodelovanja. Na tej konferenci smo s pomočjo raznobarnih listkov izžrebali člane posameznih učečih se skupnosti. Dobili smo šest učečih se skupnosti s po štirimi člani.
- Po žrebu so se skupine sestale in oblikovale načrt dejavnosti za prihajajoče šolsko leto. Skupno navodilo vsem je bilo, da vsak član pripravi del učne ure z učenci (motivacijski del, uporaba IKT-oročja, didaktična igra ...) za svojo učečo se skupnost. Naloga preostalih je bila hospitiranje pri vsaki dejavnosti učeče se skupnosti in oblikovanje povratne informacije za izvajalca vzorčne dejavnosti.
- Novembra smo skupaj s pomočjo skupnega dokumenta oblikovali terminski plan predstavitev.
- December, januar in februar so bili namenjeni izvedbi vzorčnih dejavnosti, hospitacijam članov učečih se skupnosti in analizam.
- Učitelj izvajalec vzorčne dejavnosti je pripravil tudi zapis svojega primera dobre prakse v skupno bazo aktivnosti. Zapis je oblikoval na obrazec, ki ga vsebuje Priloga 1, ter ga oddal vodji projekta.
- Analiza primerov dobre prakse je potekala po vsaki vzorčni dejavnosti v prostem času vseh štirih članov učeče se skupnosti. Najprej je izvajalec vzorčne dejavnosti podal samoanalizo in izpostavil segmente, za ka-

### ► PREGLEDNICA 1: Kritično ovrednotenje oblikovanja heterogene učeče se skupnosti na šoli

Ključni element učeče se skupnosti	Prisotnost elementa v heterogeni učeči se skupnosti na šoli.
Refleksivni dialog	Je bil prisoten, saj so se člani skupine nenehno usklajevali ter si pri reflektiranju izmenjevali mnenja in drug drugemu priporočali sugestije za nadaljnje delo.
Skupne norme in vrednote	Člani skupine so oblikovali načrt dela učeče se skupnosti v skladu s skupnimi pogledi glede na prioritete vrednote, ki jim sledijo.
Deprivatizacija lastne prakse	Glede na izvedbeno obliko je element v polni meri prisoten, saj so to dlje časa trajajoča opazovanja, pri katerih se posamezniki izpostavijo in odprejo vrata svoje učilnice (deprivatizirajo svojo prakso). Opazovalci spremljajo celoten proces izvajanja vsebine, kar predstavlja bogato zakladnico idej in primerov dobre prakse.
Osredinjenje na učenje	Ideja pedagogike in vsebine je usmerjena tako na učitelja izvajalca kot učenca in njegov izkupiček pri učenju. Pri tej obliki je značilen tudi predmetno specifičen profesionalni razvoj, saj je vsebina podana na didaktično domišljenem nivoju. Element je bil v našem primeru prisoten v polni meri. S končno refleksijo so opazovalci podpirali nastopajočega učitelja glede njegovega načina poučevanja in na tak način vzajemno krepili profesionalni razvoj.
Sodelovanje	Tudi element sodelovanja je prisoten, kar je pomembno, saj predstavlja enega ključnih vzvodov za razvoj in nudi razvoj in napredovanje učitelja. Ker pa so medsebojni odnosi vedno velik izziv, smo se odločili, da učitelji sami izbirajo opazovalce, kar prinaša več sproščenosti in manjšo nevarnost pristranih presoj.
Varno in podporno okolje za tveganje	Če gre za prostovoljno oblikovane učeče se skupnosti, je smiselno tudi oblikovanje skupin predmetno sorodnih učiteljev, ki se združujejo. To v profesionalni učeči se skupnosti prispeva k varnemu in vzpodbudnemu okolju.



tere je želel mnenje, sugestijo ali povratno informacijo članov učeče se skupnosti. Poudarki oziroma iztočnice za analizo so predstavljeni v Prilogi 2.

- Evalvacijo dela učečih se skupnosti, predstavitev rezultatov samoanaliz in kolego analiz ter individualnih mnenj o sodelovanju v učeči se skupnosti smo obravnavali na pedagoški konferenci aprila. Predstavila sem potek dela skozi leto ter mnenja, odzive učencev in povzetke, ki so jih člani zapisali na obrazec iz Priloge 1.
- Oblikovanje smernic delovanja učečih se skupnosti za prihodnje šolsko leto.

## KRITIČNO OVREDNOTENJE OBLIKOVANJA HETEROGENE UČEČE SE SKUPNOSTI NA ŠOLI

Glede na predhodno predstavljene oblike različnih učečih se skupnosti, z namenom osredotočanja na različna ciljna področja, v končni evalvaciji podajam razloge in prednosti uporabe naše ideje pred predhodno predstavljenimi načini povezovanja učeče se skupnosti.

Kot kriterij za vrednotenje sem uporabila upoštevanje ključnih elementov učeče se skupnosti in njen prispevek za nadaljnjo učiteljevo osebno rast. Rezultati vrednotenja so predstavljeni v Preglednici 1.

Učeča se skupnost, ki je bila predstavljena v začetku poglavja, se mi zdi nekoliko bolj kot za osnovnošolske učitelje primerna za združevanje srednješolskih. Temeljna ideja in koraki izvedbe pa se mi zdijo ob določenih prilagoditvah brez težav izvedljivi tudi v osnovni šoli. Učni sprehodi pomenijo za učitelja neke vrste pregled dokumentacije in vsebnosti določenih elementov, ki so mu lahko v oporo pri načrtovanju, spregledani pa so morda drobci učnih ur, ki dajejo motivacijski pečat in ki lahko predstavljajo srčiko učnega procesa za učence.

## EVALVACIJA PRISPEVKA DELA V UČEČI SE SKUPNOSTI K UČITELJEVEMU DELU

Ob zaključku izvedenega projekta me je zanimalo, kaj je tisto, za kar se je našim učiteljem zdelo vredno sodelovati in sooblikovati učečo se skupnost. Po začetni izvedbi raziskave in analize odgovorov me je v tej fazi zanimalo, ali so bili zanje doseženi začetni načrtani cilji, potrebe in želje, ki smo si jih skupaj zadali.

V ta namen smo izvedli zaključno evalvacijo v obliki vprašalnika (glej Prilogo 2 - spodnji del obrazca). Za izvedbo prvega dela evalvacije sem uporabila odgovore samoanalize in učiteljevega pogleda na učni proces znotraj izvedbe lastne dejavnosti, zapisane na obrazec (Priloga 2). Ob pregledu rezultatov naj povzamem, da so bili učenci med izvedbami dejavnosti motivirani, skoncentrirani na učni proces, čutiti je bilo radovednost in vedoželjnost učencev. Učitelji so za izvedbo dejavnosti uporabljali različna sodobna učna sredstva, IKT, vzpodbujali so samostojno delo, aktivno sodelovanje učencev, učenje s pomočjo giba. Kot krovno vodilo pa jih je spremljalo formativno spremljanje s skupnim oblikovanjem predznanja, preverjanjem predznanja, oblikovanjem dokazov o učenju ter medvrstniškimi vrednotenjem.

Drugi del evalvacije sem izvedla s pomočjo intervjuja. Učiteljsem se postavila dve vprašanji. Prvo se je nanašalo na njihovo počutje v učeči se skupnosti in kaj jim je osebno prineslo udejstvovanje v njej, v drugem sem spraševala po mnenju, kaj je učeča se skupnost prispevala k profesionalni rasti kolektiva.

Odgovori učiteljev so bili večinoma pozitivno naravnani in vzpodbudni. Povzemam jih v nadaljevanju.

- *Povedali so, da čutijo, da na šoli prevladuje pozitivna klima, kjer se člani počutijo varne, sprejete in pripadne. Njihovi medsebojni odnosi so postali pristnejši in bolj spoštljivi. Celotno obdobje delovanja so čutili medsebojno enakovredne odnose, počutili so se vključene. Še posebej sta se razvila medsebojno zaupanje in spoštovanje.*
- *Še posebej so poudarili, da jim je spremljanje pouka pomagalo prepoznati šibka in močna področja, vzpodbudilo jih je k nadaljnjemu načrtovanju lastnega profesionalnega razvoja. S psihološko-sociološkega vidika pa jim je povezovalno delo izboljšalo samopodobo ter okrepilo odprtost, kolegialnost in povezanost med člani skupine in nadalje celotnega kolektiva.*
- *Ravnatelj je z navdušenjem sprejel idejo in podprl rezultate, ki so nastali. Tudi sam se je vključil v eno od učečih se skupnosti, kar je imelo še posebej pomembno vlogo pri ohranjanju pozitivne klime in sodelovanja.*
- *Spremljanje dejavnosti med učitelji je predstavljalo pomembno dodano vrednost, saj je izdatno prispevalo k profesionalnemu razvoju posameznega učitelja ne glede na to, ali je bil sam opazovalec ali pa so ga opazovali drugi učitelji.*

Ob koncu evalvacije ugotavljam, ali smo s šolskim projektom dosegli na začetku zastavljene cilje.

Že iz predhodno zapisanega lahko potrdimo prvi zastavljeni cilj, saj so učitelji potrdili, da jim je z dejavnostmi uspelo prispevati k motivaciji učencev, ob opazovanju kolegov pa so dobili tudi nove ideje za izvedbo dejavnosti.

Tudi drugi cilj smo udejanjili, saj je bilo že ob spremljanju poteka dejavnosti čutiti, da srečanja in dejavnosti potekajo v sproščenem in kolegialnem vzdušju. Oblikovala in zbrala sem vsa gradiva, ki so nastala, in oblikovala snopič primerov dejavnosti ter uresničila tudi ta zadani cilj.

Ob oblikovanju in žrebu so se učeče se skupnosti oblikovale s člani z različnih predmetnih področij in s tem smo zadostili tudi cilju, da se povezujejo kolegi različnih predmetnih področij. Pri vsaki dejavnosti so bili navzoči še trije kolegi iz učeče se skupnosti in opazovali pripravljeno dejavnost ter ob koncu posredovali analizo predstavljene dejavnosti. Tako smo udejanjili tudi zadnja zadana cilja - opazovanje in analizo dejavnosti.

Predstavljeni način povezovanja v učeče se skupnosti se je izkazal kot sprejet med učitelji in je zlasti prispeval k trem ključnim elementom učeče se skupnosti, kot so sodelovanje, osredotočenost na učenje in deprivatizacija lastne prakse.

Po odzivih in zaključni evalvaciji sodeč lahko rečem, da je to dober primer prakse, ki nudi dodano vrednost profesionalni rasti učiteljev, viša učenčevo motivacijo in pomaga vodstvu šole pri oblikovanju pozitivne klime na šoli.

V prihodnjem šolskem letu si želim, da učeče se skupnosti ponovno zaživijo in nadaljujejo svoje delo. Še večji prispevek k uspehu projekta pa bi pomenilo, če bi se v prihodnjem šolskem letu učitelji sami zavedeli potrebe po povezovanju in učenju ter si sami oblikovali učečo se skupnost po svoji meri in potrebah. V ta namen kaže vpeljati takšne sodelovalne metode, ki bodo temeljile na vključevanju učiteljev v načrtovanje čim več ciljev in faz delovanja učečih se skupnosti.

## SKLEP

Prispevek je zasnovan na predpostavki o učitelju, ki naj bi vseskozi raziskoval svojo prakso in se zavedal pomena vseživljenjskega učenja ter iskal različne načine pridobivanja znanja in izgrajevanja veščin. Kot temelj pridobivanja in nadgrajevanja obstoječih znanj pa je bila predstavljena učeča se skupnost, ki ob razvoju profesionalnega razvoja podpira tudi osebnostni razvoj in krepi odnose znotraj skupine.

Učenje je prepoznavna vrednota v učeči se skupnosti, učitelji s pridobivanjem formalnega in neformalnega znanja, spretnosti in veščin spreminjajo šolsko prakso in svojo vlogo v njej.

Pomembno je vzpostaviti sodelovalno klimo, saj si le-tako člani znotraj skupnosti zaupajo in so ustvarjalni ter inovativni.

Ob vsem tem pa ne smemo pozabiti, da je tudi evalvacija lastnega dela del procesa učenja: posamezniku omogoča osebno rast, zadovoljstvo in motiviranost za nadaljnje profesionalno razvijanje na področjih, ki lahko koristijo njemu osebno in učencem.

Načrtno razvijanje in usmerjanje karijerne poti omogoča evalviranje in samozavedanje posameznika, da samostojno načrtuje svoje nadaljnje izobraževanje in izpopolnjevanje.

V podporo razvoja in želje po profesionalni rasti je tudi vzpostavljanje mrežnih povezav z drugimi šolami, ki omogočajo medsebojno spodbudo in izmenjavo dobre prakse.

Vodstvo šole ima pomembno vlogo pri spodbujanju učiteljev, da svoje uspehe delijo z drugimi in da se jih tudi veselijo.

Naš projekt smo v tem šolskem letu z evalvacijo zaokrožili, oblikovala sem snopič in ga posredovala učiteljem. V prihodnje mi ostaja le priporočilo, da sta povezovanje in učenje ključnega pomena za učitelja, zato naj bo predlog, ki je predstavljen v nalogi, še preizkušen na kateri drugi šoli. Tudi če se najde posameznik ali dva, ki jima ideja ni sprejemljiva, ne obupati. Vsak, ki je pripravljen deliti ideje z drugimi, je povabljen, da se poveže s somišljeniki. Majhna iskra lahko v prihodnosti zaneti velik ogenj.

## VIRI IN LITERATURA

Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Routledge, New York.

Kruse, S. (1994). Building professional communities in schools. *Issues in Restructuring Schools*. Issue Report No. 6, str. 159-163.

Matsumura, L. C., Garnier, H., Resnick, L. B. (2010). *Implementing Literacy Coaching: The role of School Social Resources, Educational Evaluation and Policy Analysis*.

McConachie, S. M., Petrosky, A. R. (2010). *Content Matters: A Disciplinary Literacy Approach to Improving Student Learning*. Jossey-Bass, San Francisco.

McLaughlin, M. W., Telbert, J. E. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities, Professional Strategies to Improve Student Achievement*. Teachers College Press, New York NY.

Resnick, L., Spillane, J., Goldman, P., Rangel, E. (2013). *Uvajanje inovacij: od vizionarskih modelov do vsako-*

*dnevne prakse, O naravi učenja*. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, str. 257-283. <http://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf> (dostopno 15. 12. 2018).

Rupnik Vec, T. (2007). *Opredeletiv vlog in odgovornosti udeležencev v procesu vpeljevanja sprememb v šolo. Priročnik za šolske razvojne tim*. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, str. 97-99.

Rutar Ilc, Z., Založnik, P. (2017). *Vodenje skupinskih procesov in sodelovanje v učeči se skupnosti. Učitelji, raziskovalci lastne prakse*. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, str. 41-62.




Toplak, C. (2002). *Moderiranje skupinskih procesov. Priročnik za moderatorje*. Umanotera, Ljubljana.

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

## PRILOGI:

- **Predloga za opis in samoanalizo primera dobre prakse**
- **Iztočnice za kolego analizo primerov dobre prakse (Hattie, 2009)**

Priloga 1: Predloga za opis in samoanalizo primera dobre prakse

Izvajalec dejavnosti:		Predmet:	Primerno za starost oz. razred:
Naslov:			
Vsebina:			 Čas:
Cilji (spretnosti/kompetence):			
Gradivo:			
Potek:			
Komentarji:			
Kaj mi je uspelo? 		Kaj predlagam za izboljšavo? 	

Priloga 2: Iztočnice za kolego analizo primerov dobre prakse (Hattie, 2009)

Učenčeve usmeritve	Vloga učitelja
Njegov GLAS	Se učitelj zavzema za dobre odnose, izraža medsebojno spoštovanje? Učencem prisluhne, jih sliši, spodbuja k izražanju njihovih misli, pogledov, želja, prioritet ..?
Podpora učitelja	Nudi učinkovito povratno informacijo? Dobi vpogled v to, kaj učenci že znajo, kaj jih zanima, kako razumejo, kje imajo napačne predstave? Prilagodi poučevanje potrebam učencev?
Namen in smiselnost učenja	Je zaznati jasne namene in cilje učenja? So za učence smiselni in v izziv?
Podpora sošolcev	Je zaznati medvrstniško sodelovanje? Podajanje povratne informacije?
Zavzetost	Ali učenci vedo, kaj se učijo, zakaj se učijo in kdaj bodo uspešni?
Občutek vrednosti	Ali se učenci počutijo vključene in sprejete v učni proces?

Teja Razpotnik,

OŠ Škofljica, teja.razpotnik@gmail.com

# ZATE SEM TU!TOR - TUTORSTVO NA PODRUŽNICI OSNOVNE ŠOLE

VSSKJ je tutor opredeljen kot varuh ali skrbnik, tutorand pa kot tisti, ki je tutoriran. Od tod tudi naš slogan *Zate sem tu oz. Zate sem tutor*, kar smo združili v *Zate sem tu!tor*.

Pogosto otroci in učitelji menijo, da je tutorstvo le učna pomoč šibkejšim učencem in da je lahko tutor le nekdo, ki ima v šoli same odlične ocene, tutorand pa otrok, ki ima negativne ocene. To je precej zmotno mišljenje. Tutorstvo namreč ne pomeni le nudenje učne pomoči, ampak je lahko tudi marsikaj drugega, kot bom navedla v nadaljevanju.

**Tutor je lahko vsak otrok ne glede na šolske ocene. Vsak otrok lahko na neki način prispeva v svoje šolsko okolje in po mojih izkušnjah ravnano učno šibkejši otroci največ pridobijo na svoji samopodobi in samozavesti, ko se priključijo tutorjem, učenci, ki imajo povprečne ocene, pa so navadno najboljši tutorji na učnem in socialnem področju leto ali dve mlajšim otrokom.**

Z odprtjem nove podružnične šole na Lavrici (2016) smo uvedli tudi interesno dejavnost tutorstvo. Podružnično šolo obiskujejo sicer le učenci razredne stopnje, a je samo teh več kot dvesto. Sprva se je na tutorstvo prijavilo le 7 učencev, ki so prišli bolj ali manj iz radovednosti, dve leti kasneje je aktivnih že 35 tutorjev, še 15 pa jih le obiskuje interesno dejavnost enkrat tedensko.

Prvih nekaj srečanj je potekalo tako, da sem jim prebrala kakšno zgodbo, ki je vsebovala moralne nauke – odlične so kratke indijanske zgodbe –, nato pa smo se o tem pogovarjali in nauke prenesli v naše šolsko ali življenjsko okolje. Po vsakem srečanju so imeli 'nalogo', da na kakršen koli način pomagajo prijateljem, sošolcem ali drugim in o tem poročajo naslednji teden, ko smo se zopet srečali. Hitro se je izkazalo, da tako majhni otroci pozabijo nalogo, ki ni obvezna, šolska, zato je bilo treba ubrati drugačen pristop. Skupaj smo iskali možnosti, kako bi lahko pomagali otrokom, ki potrebujejo pomoč na učnem ali na socialnem področju. Poleg klasičnih učnih pomoči 'ena na ena' so se odpirale nove ideje: skupinska učna pomoč, pomoč pri domačih nalogah v podaljšanem bivanju, igre v jutranjem varstvu, pomoč v jedilnici in igra z učenci s socialnimi primanjkljaji.

## SKUPINSKA UČNA POMOČ

Skupinsko učno pomoč so izvajali učenci dvakrat tedensko v času jutranjega varstva. Učenci 4. in 5. razreda so nudili

pomoč pri matematiki in angleščini. Skupinska učna pomoč je bila namenjena predvsem utrjevanju in ponavljanju, npr. pri matematiki hitro računanje s prehodom čez desetico, poštevanke, deljenje z ostankom, teorija (pojmi pri računskih operacijah, geometrija itd.), pri angleščini pa utrjevanje besedišča, petje pesmic ipd. To obliko dela moramo še okrepiti, saj se je izkazalo, da so se učenci v jutranjem varstvu raje igrali, kot da bi prihajali k tutorjem, zato bo treba tutorje še bolj opremiti z didaktičnimi igrami, da bodo imeli učenci (tutorandi) občutek, kot da so se prišli igrati in ne učiti. Pogosto so učenci tudi pozabili priti prej v šolo, zato se je izkazalo kot bolj učinkovito, če so tutorji en dan prej obiskali vse razrede v času pouka in učence opomnili, da se jim lahko naslednje jutro pridružijo. Takrat je bil obisk vedno številčnejši.

## IGRE V JUTRANJEM VARSTVU

Pri nas poteka jutranje varstvo od 2. razreda naprej v šolski avli. Za te učence so tutorji vsako jutro prinesli namizne igre, ki so bile sicer spravljene v zbornici. V avli imamo tutorski kotiček in učenci so se s pomočjo tutorjev že navadili, da za seboj igre tudi spravijo. Tutorji so bili tako zadolženi, da igre prinesejo in odnesejo, še bolj pomembna naloga pa je bila animirati preostale učence, da bi se vključili v mirno, družabno igro pred poukom. V prihodnjem letu bomo igre hranili v šolski knjižnici, kjer bodo evidentirane za izposajo in bomo tako imeli še boljši nadzor nad njimi. Pomembno je, da so to igre, ki ne trajajo predolgo, saj lahko učencem to sicer povzroči stisko in igre ne želijo zaključiti, čeprav morajo že iti k pouku.

Igre v jutranjem varstvu imajo več pozitivnih plati. Tutorji se navajajo na odgovornost, saj morajo misliti na to, da igre prinesejo in odnesejo, poleg tega pa morajo skrbeti, da v igrah česa ne zmanjka in da jih spravijo tako, kot morajo biti spravljene. To je hkrati tudi naloga vseh, ki se z igrami igrajo. Za učence v jutranjem varstvu pa namizne igre predstavljajo miselno aktivnost pred poukom, ki ni stresna, pa vendar jih 'zbudi' in pripravi na pouk. Učencem v jutranjem varstvu ni več dolgčas, poleg tega je manj tudi brezciljnega tekanja naokrog. Učencem igre ponujajo tudi priložnost, da se igrajo z nekom, ki ni njihov sošolec ali prijatelj, z nekom, ki je mlajši ali starejši. Vsekakor je prednost tudi to, da so v avli združeni vsi učenci od 2. do 5. razreda in je možnost interakcij in povezanosti med njimi toliko večja.

## POMOČ V JEDILNICI

Tutorji se javijo tudi za pomoč v jedilnici. Njihove zadolžitve so: nadzor nad uporabo brisačk, nadzor nad razvršča-



**Razpored tutorjev v JV – namizne igre**

	PON	TOR	SRE	ČET	PET
7.20-8.10					

**Razpored tutorjev v JV – skupinsko učenje (poštevanka, hitro računanje, utrjevanje besedišča TJA)**

	PON - MAT	ČET - MAT	PET - TJA
7.30-8.15			

**Razpored tutorjev v času kosil**

	PON	TOR	SRE	ČET	PET
12.00-13.00					

► Sezname z imeni tutorjev so obešeni v vsaki učilnici, zbornici in avli šole.

njem zavržene hrane, pribora in partičkov, opozarjanje na tišje pogovarjanje, pomoč učencem, če so raztresli hrano po tleh ipd. Tutorji so navzoči vsak dan v času največje gneče v jedilnici in učiteljice so poročale, da sta se ob njihovi navzočnosti v jedilnici izboljšala čistoča in red.

## IGRA Z UČENCI S SOCIALNIMI PRIMANJKLJAJI

Otroci s socialnimi primanjkljaji se igri težje priključijo zaradi strahu pred zavrnitvijo ali pa se vanjo vključijo agresivno in ob neprimernem času – sredi igre – in želijo, da vsi prenehajo z igro, zato da bi se sami lahko pridružili. Ko se pridružijo, navadno ne upoštevajo pravil igre in jih prirejajo svojim potrebam in želji po zmagi, so pogosto tekmovalni ali pa se ob prvem porazu ne želijo več igrati. Takim otrokom smo dodelili tutorja, ki ima dobro razvite socialne veščine. Najprej naveže stik s socialno šibkejšim otrokom, nato pa hodi v skupino, da bi se družil s tem otrokom in ga usmerjal pri igri s sošolci. Če pride do odklonskih oblik vedenja, se odmakneta iz igre in se pogovorita o tem, kaj je pripeljalo do takšnega vedenja in kakšne bi bile druge možnosti izbire vrst vedenja ter kaj dosežemo z eno in kaj z drugo izbiro vrste vedenja. Prisotnost tutorja pozitivno vpliva na oba – tutorand ima dober občutek, ker se je z njim ukvarjal in ga vzel pod okrilje starejši učenec, tutor pa začne z drugačnimi očmi gledati na mlajše učence in še bolj razvijati svoje socialne veščine. Ker tutorji skrbijo za dobro počutje enega od mlajših učencev, se hitro povežejo tudi z drugimi mlajšimi učenci in tako samodejno pride do medgeneracijskega povezovanja.

## POMOČ PRI DOMAČIH NALOGAH V PODALJŠANEM BIVANJU

Tej obliki pomoči smo v tem šolskem letu namenili velik poudarek. Tutorji po razporedu pomagajo v skupinah podaljšanega bivanja, kjer so načeloma eno leto mlajši otroci

od njih. Naš dogovor z učiteljicami in tutorji je, da morajo tutorji tisti dan, ko pomagajo v podaljšanem bivanju, svojo nalogo opraviti pred samostojnim učenjem ali kasneje doma. V posamezni skupini podaljšanega bivanja so lahko hkrati največ trije tutorji in lahko nudijo pomoč določenim učencem, ki imajo specifične učne težave, ali pa pomagajo komur koli, ki takrat potrebuje pomoč. Če učenci določen dan nimajo naloge ali pa pri njej ne potrebujejo pomoči, gredo lahko tutorji v kako drugo skupino podaljšanega bivanja vprašat, ali morda tam potrebujejo pomoč.

## UČNA POMOČ TUTOR-TUTORAND

Takšna oblika učne pomoči 'ena na ena' je za zdaj pri nas še najmanj razširjena, saj je v tem primeru potrebno soglasje staršev. Čeprav staršem vedno razložimo, zakaj mislimo, da bi njihovemu otroku koristila tovrstna pomoč, predstavimo prednosti takega dela in pojasnimo, da se to nikamor ne zabeleži, imajo starši še vedno pogosto strahove, da bodo otroci stigmatizirani, ker prejemajo pomoč, in da bi se kdo ali celo tutor norčeval iz njih. Vendar verjamem, da bodo sčasoma tudi starši bolj zaupali taki obliki pomoči, ko bodo imeli več izkušenj oz. bodo spoznali pozitivne izkušnje drugih staršev. So pa tudi otroci, ki komaj čakajo tisti dan v tednu, ko bo tutor prišel po njih v razred, in že sami predlagajo tutorja, s katerim se želijo družiti.

Tutorstvo 'ena na ena' spodbujamo tudi znotraj razreda, saj so nekateri tutorji po dogovoru z učiteljico zadolženi tudi za pomoč določenemu sošolcu med poukom.

## KAJ VSE SO ŠE POČELI TUTORJI

Tutorji pa niso nudili pomoči le učencem, ampak pogosto tudi učiteljem. Sodelovali so pri ustvarjanju izdelkov in okrasitvi šolskih prostorov. Oblikovali so piktograme za spodbujanje zaželenega vedenja v šolskih prostorih (npr. Hvala, ker pomagaš. V jedilnici se tiho pogovarjam s sosedom. Po hodnikih se mirno sprehajam s prijatelji. Itn.).

Kadar se je na šoli odvijal poseben dogodek (tekmovanje, proslava, prihod pomembnih gostov ipd.), so pomagali pri pripravi prostora, sprejeli goste, jih pogostili. Dajali so pobude, kaj bi lahko v šoli še spremenili za dobro počutje učencev. Vključili so se torej v celotno šolsko dogajanje in ne le v dogajanje znotraj razreda, kar so zelo radi počeli in so prisotnost na teh dogodkih sprejeli kot nagrado oz. priznanje za svoje »dodatno delo«.

## ORGANIZACIJA DELA TUTORJEV

Pri tako velikem številu tutorjev na razredni stopnji in toliko različnih dejavnostih, ki so potekale skozi celotno šolsko leto, je nujno potrebna dobra organizacija. Na začetku šolskega leta sem pripravila tabele za vsako dejavnost, kamor so se vpisali učenci. Nato sem pripravila urnike za vsako dejavnost, ki smo jih pregledali, popravili in dopolnili skupaj s tutorji. Končne sezname sem poslala vsem učiteljicam, en izvod pa obesila na oglasno desko v zbornici. Vsi učenci so dobili obvestilo v beležko, kjer je bilo zapisano, kje, kateri dan in ob kateri uri bodo navzoči kot tutorji. To je še posebej prav prišlo v času podaljšanega bivanja, da so lahko učiteljicam pokazali, kam morajo iti in kdaj. Tako ni bilo zmede tudi, če je v podaljšanem bivanju nadomeščala druga učiteljica. Obvestila v beležkah so prišla prav tudi zato, ker se je kar nekaj otrok pridružilo tutorjem tudi med šolskim letom – pri tej dejavnosti se mi namreč ne zdi primerno reči, naj z nudenjem pomoči počakajo na prihodnje šolsko leto. Če je otrok pripravljen pomagati drugim, je pri nas dobrodošel kadar koli.

Za pregled nad delom tutorjev pa sem dala sezname za vpis (ime tutorja, datum in podpis) v vsako skupino podaljšanega bivanja in jedilnico. Tako lahko približno vsak mesec pregledam, kako dejavni so bili tutorji, in se z njimi pogovorim o morebitnih razlogih za odsotnost.

## NAGRADNI IZLET ZA TUTORJE

Če je le možno, peljemo tutorje na nagradni izlet. Če to zaradi finančnih ovir ni možno, je dobro, če se na koncu šolskega leta (ali pa tudi ob polletju) tutorji zberejo in podružijo v različnih oblikah – gredo na sladoled, organi-



► Nagradni izlet za tutorje (junij, 2018) v ljubljanski Tivoli, kjer so se igrali igre z žogo, rolali itn. Na koncu smo si privoščili še kepico sladoleda.

# ZATE SEM TU! TOR

## Pozdravljen TUTOR!

To je tvoj urnik tutorstva:

---



---



---



---



---



---

Hvala, ker pomagaš!

učiteljica Teja ☺

zirajo večer družabnih iger ali druženje ob športnih igrah ipd. Ob tem še izmenjajo izkušnje in se tako mlajši tutorji povežejo s starejšimi.

Ob koncu šolskega leta podelimo še priznanje za NAJ TUTORJE, ki jih predlagajo učiteljice, v prihodnjem šol-





skem letu pa bomo morda vključili še predloge učencev.

► Pohvala za tutorja

## POČASI SE DALEČ PRIDE

Prvo leto je bilo uvajalno leto tudi za učiteljice, saj so bili njihovi odzivi na tutorstvo zelo različni. Nekatere so takoj našle učence, ki bi lahko postali tutorji, in jih znale motivirati, nekatere so tudi takoj predlagale tutorande – učence, ki bi jim prav prišla pomoč tutorjev, nekatere pa niso bile prepričane, da lahko učenci pri tej starosti nudijo pomoč vrstnikom, še posebej ne učenci, ki niso učno najmočnejši. Nekatere niso bile naklonjene ideji, da bi tutorji hodili pomagat njihovim učencem, saj so se bale, da bi lahko naredili še več škode. In tudi to sem lahko razumela. Njihov strah je po eni strani upravičen, kajti otroci z učnimi težavami imajo pogosto tudi nižjo samopodobo. Če takemu učencu dodeliš tutorja, ki nima ustreznega pristopa in bo nastopil preveč strogo, na način ,hočem biti tvoj učitelj, poslušaj me', si za vedno zaprl vrata, kajti tak učenec zagotovo ne bo več želel sprejeti pomoči. Zato je treba v tutorje najprej vložiti precej ur pogovorov o načinu dela s tutorandi. Dober način priprave na delo s tutorandi je tudi igra vlog, saj se največ naučijo, če opazujejo, kako nekdo pomaga igranemu tutorandu. Po igri vlog skupaj analiziramo, kaj je bilo dobro in kako bi lahko še bolje pomagali. Vsak teden, ko smo se dobili na interesni dejavnosti, smo se pogovarjali o njihovih primerih nudenja pomoči in skupaj analizirali ter iskali rešitve za težave, na katere so naleteli. Večkrat so na primer poročali, da se tutorandi izmikajo delu tako, da iščejo načine za klepetanje z njimi ali pa da želijo, da bi tutorji naredili nalogo namesto njih ipd. Pogosto smo

se z učiteljicami podaljšane bivanja lahko dogovorili, da so se v takšnih primerih tutorji s tutorandi posedli nekam zadaj v učilnici ali pa pred učilnico, če ni bilo prostora. Opremila sem jih tudi s tehnikami preusmerjanja pozornosti nazaj k šolskemu delu. Po enem letu se je izkazalo, da so v podaljšanem bivanju tutorji postali zelo zaželeni, saj so nudili individualno pomoč pri nalogah učencem, ki so se teže zbrali ali potrebovali individualno razlago navodil, učiteljice pa so se tako lahko posvetile mnogim drugim učencem, ki so tu in tam ravno tako potrebovali pomoč, pa je sicer niso mogli dobiti. Ali pa so lahko učiteljice pomagale učencem s težjimi učnimi težavami, tutorji pa so bili na voljo preostalim učencem, ki so potrebovali pomoč.

## TUTORSTVO V PRIHODNJE

Ker je tutorjev preveč za eno skupino, jih bomo ločili glede na število po razredih v 2 ali 3 skupine. V 1. in 2. razredu bomo imeli poudarek na sami interesni dejavnosti – učenje učenja skozi zgodbe in igre vlog. Pri tutorjih v 3. in 4. razredu bo poudarek predvsem na igri vlog, enkrat mesečno pa bodo s svojimi tutorandi v skupni učilnici, kjer jih bom opazovala pri tutoriranju in bomo nato naredili skupno analizo. Z učenci 5. razreda se bomo dobivali priložnostno. Pogovorili se bomo o njihovih izkušnjah in iskali rešitve za težave, na katere bodo morda naleteli ob tutoriranju. Poleg tega nameravam pri vseh skupinah uvesti tudi mediacijo kot način reševanja konfliktov.

Decembra smo se mlajšim učencem približali tudi tako, da so jim tutorji vsak dan brali pravljico v jutranjem krogu.

## KAJ O VSEM TEM MENIJO TUTORJI

Ker vsako leto večina tutorjev ostaja in prihaja vedno več novih, me je zanimalo, zakaj nekateri tutorji vztrajajo že tretje leto in zakaj se želijo novi učenci pridružiti tutorjem.

*Gal in Matej – 5. razred – tutorja drugo leto: Nama je všeč, da lahko hodiva skupaj pomagat v podaljšano bivanje. To je najin skupni interes in tako se na neki način druživa. Vesela sva, ko nekdo nekaj zna ali razume, ker sva mu midva pomagala.*

*Svit – 4. razred – tutor že tretje leto: Meni je všeč, da gremo na koncu šolskega leta nekam na izlet in se podružimo s preostalimi tutorji.*

*Leon – 1. razred – tutor prvo leto: Želim postati tutor, ker mi gre dobro matematika in bi rad pomagal, da bi še drugi znali. Slišal sem tudi, da se imajo tutorji 'fajn'.*

*Gjuca – 3. razred – tutorica drugo leto: Rada pomagam, ker se ob tem dobro počutim. Ko prinesem igre v jutranje varstvo, so otroci zelo veseli, ko me vidijo.*

*Maruša – 4. razred – tutorica tretje leto: Ker hodim domov pred domačimi nalogami, sem se javila za pomoč v jedilnici in igre v jutranjem varstvu. V jedilnici rada pomagam, ker mi je všeč, da je jedilnica čista in so mi otroci hvaležni, ko jim pomagam pospraviti ali natočiti pijačo. Tudi učiteljice me pohvalijo, ker jim pomagam.*

Tutorstvo je torej pojem, ki obsega bistveno širši pomen in dejanja kot le nudenje pomoči učno močnejšim učno šibkejšim. Tutorstvo ne pomeni učiti otroke šteti, ampak naučiti otroke, kaj šteje v življenju.









► Učenci prostovoljki pomagata drugošolcema pri razvijanju branja.

ter podpis dogovorov o opravljanju prostovoljskega dela, nalogah mentorjev, prostovoljcev, koordinatorja in slovesno sprejetje v prvo generacijo prostovoljcev na naši šoli.

Kako se je dobrobit prostovoljstva kazala že ob zaključku prvega leta, povedo izjave mentoric posameznih področij

- **POMOČ DRUGOŠOLCEM ZNOTRAJ ŠOLE** pri razvijanju učinkovitega branja;
- **POMOČ VZGOJITELJICAM** pri vključevanju v socialno okolje vrtčevskih otrok (poudarek je na druženju in pomoč pri vztrajanju pri igranju družabnih iger; po potrebi se z otroki iz vrtca igrajo tudi v drugih igralnih koticah, ustvarjajo z njimi, jim pomagajo pri oblačenju, pri razvijanju samostojnosti ter sodelujejo pri drugih aktivnostih po navodilih vzgojiteljic);
- **DRUŽENJE Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI** v okviru njihovih interesnih dejavnosti po pouku – letos smo prostovoljsko pomoč razširili še na naslednja področja;
- **NAGAJIVE ČRKE** (pomoč pri branju besedil, izdelovanju šolskega glasila, dajanje pobud za bralne aktivnosti, podpora bralcem, druženje z bralci);
- **USTVARJALNI PRSTKI** (pomoč pri rezanju, lepljenju, barvanju, izdelovanju, spodbujanje učencev k nadaljevanju dela, spoznavanje in druženje z učenci s posebnimi potrebami);
- **EKSPERIMENTI** (pomoč pri pripravi poizkusov, pomoč učencem pri delu, pomoč učencem na invalidskem vozičku);
- **DRUŽENJE S PSOM COFIJEM** (druženje s psom, športne igre/branje/

iskanje vonjev s psom, vzpostavljanje primerne fizičnega kontakta s psom).

Prav na vseh področjih so mentorice opazile pozitiven učinek na uporabnike pa tudi pri razvoju osnovnošolcev kot prostovoljcev. Vzgojiteljice v vrtcu so povedale, da so prostovoljci prava »dodana vrednost« in čudoviti pomočniki pri njihovem delu. Še posebej so se izkazali pri družabnih namiznih igrar, kjer vrtčevski otroci večinoma ne vztrajajo dolgo, vzgojiteljici pa ne moreta biti sočasno v vseh igralnih koticah in tako s pomočjo prostovoljcev zmoreta motivirati več otrok in ohraniti pozornost dlje časa pri eni aktivnosti, ker je starejša oseba za otroke pri igri bistvena. Vrtčevski otroci z zanimanjem pričakujejo prostovoljce in komaj čakajo novih iger z njimi. Zgodi se tudi, da se kak otrok laže poveže s prostovoljcem kot z vzgojiteljico. Prostovoljci so tudi inovativni in v skupino prinesejo posebno dinamiko in prispevajo k vedremu vzdušju.

Mentorice na Centru za vzgojo, izobraževanje in usposabljanje (CVIU) so povedale, da so prostovoljci »zlata vredni«. Čisto vsi, ki so se odločili za delo z osebami s motnjami v duševnem razvoju (tako v posebnem programu kot pri učencih v programu z nižjim izobrazbenim standardom), so pokazali veliko mero zrelosti, odgovornosti in dobre organizacije ter samoiniciativnosti. Bili so izjemna podpora še posebej pri gibalnih urah plesa, ko se sestavlja koreografija in prostovoljci uporabnike spodbujajo na njihov, povsem svojevrsten način. Uporabniki se veselijo rednih tedenskih srečanj in po zgledu prostovoljcev tudi sami izrazijo kakšno željo in dajo pobudo, kar se je sicer

prej redko dogajalo. Mentorice prostovoljci izjemno pomagajo in tudi zaradi njih in njihovega odziva imajo še dodatne spodbude za delo z uporabniki, pa tudi s prostovoljčevimi odzivi se pokažejo uporabniki v drugačni, novi luči. Neki deček, ki sicer težko vzpostavlja očesni stik, sprva ni želel oz. ni zmožal ohraniti zelenega pogleda v neki predstavi, potem pa se je javil prostovoljec, da bi mu pomagal, in deček je z veseljem sprejel pomoč tako, da mu je dovolil, da ga je samo opazoval in potem posnel, na koncu pa je zbral pogum in voljo in sam želel prostovoljcu pokazati, kako zna sam to narediti prav. Primer kaže na to, kako prostovoljci spontano izzovejo v uporabnikih želena dejanja in premik, do katerega bi morda sicer sploh ne prišlo ali bi bilo potrebnega veliko več časa. Zgodilo se je, da so pri neki plesni točki prostovoljke same predlagale drugo glasbo in jo pokazale mentoricam, po njihovem odhodu so uporabniki še želeli to isto glasbo in so delali z večjim veseljem, torej so bile prostovoljke spontano tudi dobre motivatorke.

Kot koordinatorica sem bila tako lani kot letos izjemno vesela, ker sem na skupnih srečanjih s prostovoljci tudi od njih dobila ogromno povratnih informacij o tem, kako so hvaležni za izkušnjo prostovoljstva in kaj jim je ta prinesla. Potrdilo se je, da je tako prva kot tudi druga generacija prostovoljcev z veseljem pripravljena nameniti del svojega prostega časa za pomoči potrebnim ljudem, sovrstnikom, odgovorno sprejeti in opravljati nalogo oz. zadolžitev, prek različnih dejavnosti razvijati čut za druge in skupnost, spoznavati pomen in vrednost prostovoljskega dela, pridobiti osebno izkušnjo prostovoljskega dela, naučiti se odgovornosti, spoštovanja, strpnosti (skozi prakso krepiti in razvijati vrednote šole, učiti se skozi delovanje), spoznati nekatere institucije zunaj šole, ki vključujejo delo z ljudmi z različnimi potrebami, v skupini prostovoljcev izmenjati svoje izkušnje, si biti v oporo, spoznati tudi kaj novega o sebi, nekaterim pa se nakazuje tudi poklicni interes ali pa prek prostovoljstva prepoznavajo dar, ki ga imajo, pa prej zanj sploh niso vedeli.

Ajla (šestošolka, ki pomaga vrtčevskim otrokom): »Za delo s predšolskimi otroki sem se odločila, ker bi jim rada pomagala pri vključevanju v igro in bi se tudi sama od njih kaj naučila.

*Rada sem prostovoljka in pomagam. To me dela zadovoljno, srečno.*»

Lina (šestošolka, pomaga drugošolcem na področju razvijanja učinkovitega branja in se družijo z otroki na CVIU, ko se s psom Cofijem učijo branja) je ob zaključku leta o svoji prostovoljski izkušnji povedala: »V tem šolskem letu sem si pridobila veliko izkušenj in spoznala veliko novih ljudi.«

Prostovoljci se skupaj s koordinatrico za prostovoljstvo trikrat letno udeležijo srečanj, kjer si izmenjajo izkušnje, se še bolj povežejo med sabo, kar v njih krepi občutek pripadnosti, hkrati pa se učijo vrednotiti svoje delo in reševati dileme in izzive, s katerimi se srečujejo sami ali njihovi sovrstniki. Nekateri si tudi morajo priznati, da so precenili sami sebe glede zrelosti opravljati prostovoljsko delo redno in vestno, zato so morali delo predčasno končati. Prostovoljci imajo tudi možnost sodelovati pri organizaciji tradicionalne dobrodelne akcije Podarim-se veselim in še tako preizkusijo svojo pripravljenost pomagati. Z akcijo želimo pokazati, da ni treba kupovati novih igračk, novih knjig, novih oblačil, nove obutve in drugih stvari, ampak da lahko vse te dobrine med sabo izmenjamo ali preprosto tisto, česar ne potrebujemo več, podarimo nekemu drugemu. Tako naredimo še eno dobrodelno dejanje, razširimo svoje srce in osrečimo nekoga, ki ga sploh nismo poznali. Hkrati sprejememo zadovoljstvo s podarjeno stvarjo, ki jo je nekdo že uporabljal, pa je dobro ohranjena in je postala nova, za nas. Prostovoljci pri akciji pomagajo pri zbiranju in razvrščanju prejetih stvari ter pri pripravi in pospravljanju prostora.

Še posebej me je presenetilo, kako so tudi drugi učitelji in razredniki otrok prostovoljcev želeli sami poudariti pomen prostovoljskega dela s tem, ko so bodisi izvedeli, da je neki učenec prostovoljec, in so ga pred vsem razredom pohvalili ali pa so ga zagledali še v drugi luči, ki je prej niso poznali, ali ko je na razrednih (ali drugih) urah beseda nanesa na temo, ki je bila povezana s prostovoljstvom, in so prostovoljci lahko aktivneje sodelovali na podlagi lastnih izkušenj – s tem so zagotovo na poseben način obogatili razredne ure. Bili pa so tudi učitelji razredniki, ki so ob koncu leta s posebnim poudarkom razdelili pohvale prostovoljcem in jim namenili posebno pozornost, s tem pa krepili njihovo samopodobo in dali pomen

prostovoljskemu delu kot posebni vrednoti. Še posebej je bilo to koristno za učence, ki na učnem področju sicer niso dosegali najboljših rezultatov, so se pa zato odlično odrezali kot prostovoljci in se je tu pokazalo njihovo močno področje.

Kot mi še v vmesnih, posvetovalno-  
-evalvacijskih srečanjih povedo mentorice, nekateri prostovoljci s svojo prisotnostjo še posebej obogatijo njihove skupne ure. Delo opravljajo izjemno vestno in dosledno, nekateri iz ure v uro postajajo bolj samostojni in samoiniciativni, tako v odnosu do drugih učencev kot v odnosu do mentorice, s tem pa tudi pridobivajo na samozaupanju vase in pridobivajo na razvijanju odnosnih kompetenc. Vse to vse vključene (uporabnike, prostovoljce in mentorje) bogati, hkrati pa se vsi učijo drug o drugem (kakor tudi vsak o sebi) in drug za (od) drugega.

Isak in Lina sta bila deležna še posebej izčrpnih pohvalnih besed njune mentorice, Ane Linasi, ki na CVIU vodi ure branja s psom Cofijem:



**»O Lini in Isaku pa lahko izrečem samo najlepše, saj sta s svojo prisotnostjo zelo obogatila naše skupne ure s Cofijem. Svoje delo sta opravljala vestno in dosledno, iz ure v uro sta postajala bolj samostojna in samoiniciativna, tako v odnosu do naših učencev kot do naju z Matejo, s Cofijem pa so se sploh ujeli in razumeli. Lahko samo rečem, da sem ob naših skupnih urah resnično uživala. Iskrena hvala, ker tako bogatimo in se učimo drug o drugem.«**

Dobrobit prostovoljstva, ki jo je zaznal pri sebi, je zgleden prostovoljec, šestošolec Isak, ki na CVIU pomaga osebam s posebnimi potrebami, strnil takole: »Vidim, da sem si izbral pravo področje. Res je dober občutek, ko vidiš, da si koristen. To sem občutil z dečkom,

*ki sem mu pomagal loviti žogo.*» Prav Isak je tudi letos, poleg preostalih vestnih in odgovornih prostovoljcev, na dobri poti, da prejme ugleden naziv Junak našega časa, ki ga podeljuje Slovenska filantropija, krovna organizacija v Sloveniji, ki podpira in širi prostovoljstvo v vse starostne skupine. Prav ta organizacija je lani naši šoli naziv podelila Junaki našega časa za odlično organiziranost prostovoljskega dela, na kar smo še posebej ponosni, saj so bili kriteriji kar zahtevni (več o natečaju najdete na: <http://www.filantropija.org/junaki-nasega-casa/> – Slovenska filantropija z natečajem vabi vse pedagoške delavce, da v svoje delo z otroki in mladostniki vključujejo prostovoljstvo kot vrednoto in pristop k sodelovanju, medsebojnemu spoštovanju, razvijanju empatije, sprejemanju različnosti, medgeneracijskemu sodelovanju ter osebnostni rasti v najboljšem pomenu besede; nazive podeljujejo v sodelovanju z Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport ter Zavodom RS za šolstvo. Na njihovi spletni strani so predstavljene dobre prakse osnovnih in srednjih šol ter dijaških domov, kjer imajo že zgledno organizirano prostovoljsko delo).

Več o prostovoljstvu na Osnovni šoli Antona Aškercia si lahko ob fotografijah, besedi in tudi kratkih posnetkih ter izjavah prostovoljcev ogledate v prispevkih na spletni strani šole: [www.askerc.si](http://www.askerc.si), sem pedagoškim delavcem v osnovnih (in srednjih) šolah ter dijaških domovih pa želim, da pobrsakajo po sebi, ali tudi v njih že dlje časa tli iskrica, ki kliče po zagonu prostovoljstva tudi v njihovem zavodu. Iskrica, ki je močnejša od enkratnih, enotedenskih, enomesečnih, enoletnih projektov, ki jih je na šolah ogromno, iskrica, ki poveže podobno misleče sodelavce in deluje povezovalno tudi na lokalno okolje, iskrica, ki v nas in mladini prebujajo in krepi vzgojno funkcijo šole. Za koordinatorstvo prostovoljstva je potrebna prav ta iskrica, da bi lahko postal prostovoljec, pa si moraš to želeči, imeti rad delo z drugimi, biti spoštljiv, potrpežljiv in se držati dogovorov za opravljanje prostovoljskega dela, dan pa ti mora biti tudi podporno okolje, ki te spodbuja pri rasti iz malega prostovoljca v prostovoljca z velikim P.

Kot pravi pisatelj Anselm Gruen: *»Dragoceni smo. Mnogi nas čakajo.«*



## Razširjajmo znanje



~~31,40 €~~  
15,70 €



~~24,40 €~~  
4,88 €



~~18,80 €~~  
3,76 €



~~27,70 €~~  
13,85 €

Ugoden  
nakup strokovne  
literature  
v **MARCU**  
in **APRILU**

Dopolnite svojo strokovno knjižnico z ugodnim nakupom. Izbor **prek 100 znižanih publikacij** najdete na [www.zrss.si/zalozba/knjigarnica](http://www.zrss.si/zalozba/knjigarnica).

Iz knjig  
do vaših  
učencev



~~24,40 €~~  
19,52 €



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

### Naročanje:

P Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana

T 01 300 51 00

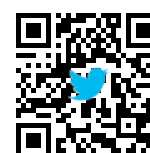
F 01 300 51 99

E [zalozba@zrss.si](mailto:zalozba@zrss.si)

S [www.zrss.si](http://www.zrss.si)



facebook ZRSS



twitter ZRSS



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

#### **NAROČANJE**

Zavod RS za šolstvo  
Poljanska c. 28  
1000 Ljubljana

e-pošta:  
**zalozba@zrss.si**

faks:  
01/3005 199

**Cena posameznega izvoda**  
1/2019 je 13,00 €.

**Letna naročnina  
(6 številk):**  
50,00 €  
za šole in druge ustanove  
37,50 €  
za individualne naročnike  
18,50 €  
za dijake, študente,  
upokojence

V cenah je vključen DDV.