



X. MEDNARODNA KONFERENCA

IZZIVI IN TEŽAVE SODOBNE DRUŽBE

Rakičan, 20. - 28. 6. 2022

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Univerzitetna knjižnica Maribor

37.018(082)(0.034.2)

MEDNARODNA konferenca Izzivi in težave sodobne družbe (10 ; 2022 ; Rakičan)

X. mednarodna konferenca Izzivi in težave sodobne družbe [Elektronski vir] : [zbornik] : od 20. 6. do 28. 6. 2022, Rakičan / [urednici Monika Dajčar, Nina Kovač]. - E-zbornik. - Rakičan : RIS Dvorec, 2022

Način dostopa (URL): https://www.ris-dr.si/go/576/3099/X._mednarodna_konferenca_IZZIVI_IN_TEZAVE_SODOBNE_DRUZHBE_od_20._06._do_24._06._2022_ter_od_27._06._do_28._06._2022

ISBN 978-961-7130-07-2 (PDF)
COBISS.SI-ID 112224003

X. MEDNARODNA KONFERENCA »IZZIVI IN TEŽAVE SODOBNE DRUŽBE«

ZBORNIK: IZZIVI IN TEŽAVE SODOBNE DRUŽBE

Organizacijski odbor:

- dr. Robert Celec
- Sabina Kerec
- Monika Dajčar
- Nina Kovač

Uredniški odbor:

- dr. Robert Celec
- Monika Dajčar
- Nina Kovač

Urednici:

- Monika Dajčar
- Nina Kovač

Tehnična obdelava:

- Monika Dajčar
- Nina Kovač

Oblikovanje naslovnice:

- Monika Dajčar
- Nina Kovač

Naklada:

<https://www.ris->

[dr.si/go/576/3099/X._mednarodna_konferenca_IZZIVI_IN_TEZAVE_SODOBNE_DRUZBE_od_20._06._do_24._06._2022_ter_od_27._06._do_28._06._2022](https://www.ris-dr.si/go/576/3099/X._mednarodna_konferenca_IZZIVI_IN_TEZAVE_SODOBNE_DRUZBE_od_20._06._do_24._06._2022_ter_od_27._06._do_28._06._2022) (pdf format)

Založnik:

RIS Dvorec Rakičan

Računalniški prelom in tisk:

Robert Kološa s.p.

Leto: 2022

Kraj izida: Lendavska ulica 28, Rakičan, 9000 Murska Sobota

Prispevki, zbrani v zborniku, so avtentično in izvirno delo vsakega posameznika. Le-ti niso bili predmet pregleda strokovnega odbora. Udeleženci mednarodne konference so odgovorni za vsebinsko različnost, jezikovno korektnost in inovativnost prispevkov.

VSEBINA

| | |
|--|-----------|
| POVZETKI ZNANSTVENIH PRISPEVKOV | 1 |
| <i>doc. dr. Drago Jerebic in doc. dr. Sara Jerebic</i> | 1 |
| IZKUŠNJA ODNOSA MATERE V OTROŠTVU PRI ZDRAVLJENIH ALKOHOLIKIH V SKUPINSKI TERAPIJI | 1 |
| CHILDHOOD EXPERIENCE OF MOTHER-SON RELATIONSHIP IN RECOVERED ALCOHOLICS IN GROUP THERAPY | 1 |
| <i>doc. dr. Sara Jerebic in doc. dr. Drago Jerebic</i> | 2 |
| RAZLIČNE OBLIKE ZASVOJENOSTI IN NJIHOVO RAZUMEVANJE V RELACIJSKI DRUŽINSKI TERAPIJI..... | 2 |
| VARIOUS ADDICTIONS AND THEIR UNDERSTANDING IN RELATIONAL FAMILY THERAPY | 2 |
| STROKOVNI PRISPEVKI | 4 |
| <i>Elvis Antončič</i> | 4 |
| TABOR ZA GIBALNO RADOVEDNE UČENCE..... | 4 |
| THE CAMP FOR PHYSICALLY CURIOUS PUPILES | 4 |
| <i>Danica Aščič</i> | 12 |
| DOSEGANJE UČNIH CILJEV PRI IZBIRNEM PREDMETU TURISTIČNA VZGOJA SKOZI IZKUSTVENO UČENJE..... | 12 |
| ACHIEVING LEARNING IN TOURIST EDUCATION THROUGH EXPERIENTIAL LEARNING | 12 |
| <i>Helena Bajec</i> | 19 |
| RAZISKOVALNO DELO DIJAKOV NA PODROČJU BIOLOGIJE | 19 |
| BIOLOGY EDUCATION RESEARCH | 19 |
| <i>Sanja Bekrić</i> | 27 |
| DELO Z UČENCI Z MOTNJO POZORNOSTI IN KONCENTRACIJE | 27 |
| WORK WITH STUDENTS WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVE DISORDER..... | 27 |
| <i>Gregor Beranič</i> | 36 |
| UPORABA MEDIACIJE KOT METODE RAZREŠEVANJA KONFLIKTA V STANOVANJSKI SKUPINI MLADINSKEGA DOMA MARIBOR..... | 36 |
| TITLE: USE OF MEDIATION AS A METHOD OF RESOLVING CONFLICT IN THE HOUSING GROUP OF MLADINSKI DOM MARIBOR | 36 |
| <i>Anja Bizjak</i> | 46 |
| SWOT ANALIZA V ŠOLI..... | 46 |
| SWOT ANALYSIS IN SCHOOL | 46 |
| <i>Jurij Bizjak</i> | 53 |
| SPREJETJE UČITELJA MED GLUHE IN NAGLUŠNE DIJAKE..... | 53 |
| ACCEPTANCE OF THE TEACHER AMONG DEAF AND HARD-OF-HEARING STUDENTS | 53 |
| <i>Melita Blatnik</i> | 59 |
| Z DRUGIMI NAČINI OCENJEVANJA DO KVALITETNEJŠEGA ZNANJA | 59 |
| USING DIFFERENT METHODS OF ASSESSMENT TO GAIN QUALITY KNOWLEDGE | 59 |

| | |
|---|------------|
| <i>Mojca Božnik</i> | 69 |
| EKSKURZIJE V TUJINO – IZZIV ZA UČITELJE, NEPOZABNI SPOMINI ZA DIJAKE..... | 69 |
| EXCURSIONS ABROAD – A CHALLENGE FOR TEACHERS, UNFORGETTABLE MEMORIES FOR STUDENTS | 69 |
| <i>Damjan Bratkovič</i> | 77 |
| UPORABA GOOGLE CLASSROOM V UČNEM PROCESU OSNOVNE ŠOLE BRŠLJIN..... | 77 |
| THE USE OF GOOGLE CLASSROOM IN THE LEARNING PROCESS OF BRŠLJIN ELEMENTARY SCHOOL | 77 |
| <i>Martina Breg</i> | 89 |
| 3D TISK MODELOV IN UPORABA PRI POUKU KOT ORODJE ZA SOUSTVARJANJE UČENJA NA PRIMERU SREDNJE ŠOLE ZA OBLIKOVANJE MARIBOR..... | 89 |
| 3D PRINTING OF MODELS AND USE IN CLASSROOM AS A TOOL FOR CO- CREATING LEARNING ON THE EXAMPLE OF SECONDARY SCHOOL OF DESIGN MARIBOR | 89 |
| <i>Ana Brejc</i> | 99 |
| SLOVENŠČINA NA DVOJEZIČNI ŠOLI V AVSTRIJI – IZZIVI SODOBNEGA ČASA..... | 99 |
| SLOVENIAN AT A BILINGUAL SCHOOL IN AUSTRIA - CHALLENGES OF THE MODERN TIME | 99 |
| <i>Nika Buček Čavić</i> | 110 |
| GLASBENA UMETNOST PRVEGA TRILETJA V GIBANJU | 110 |
| MUSIC ART OF THE FIRST TRILET IN MOVEMENT | 110 |
| <i>Klavdija Cerovšek</i> | 117 |
| TEDEN Z VRSTNIKI BREZ MOBILNIH TELEFONOV..... | 117 |
| A WEEK WITH PEERS WITHOUT MOBILE PHONES | 117 |
| <i>Martina Curk</i> | 126 |
| PRILAGODITVE ZA UČENCE Z GOVORNO-JEZIKOVNIMI MOTNJAMI..... | 126 |
| ADJUSTMENTS FOR STUDENTS WITH SPEECH AND LANGUAGE IMPAIRMENTS | 126 |
| <i>Simona Čamer</i> | 137 |
| UPORABA DEMONSTRACIJE IN POLIGONA ZA PODAJANJE NOVE SNOVI V POSEBNEM PROGRAMU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA | 137 |
| USE OF THE DEMONSTRATION AND POLYGON FOR TEACHING IN A SPECIAL NEEDS SCHOOL | 137 |
| <i>Koraljka Čeh</i> | 145 |
| NASILJE NI KUL | 145 |
| VIOLENCE IS NOT COOL | 145 |
| <i>Andreja Čelan</i> | 152 |
| DELO Z UČENCI TUJCI IN NJIHOV JEZIKOVNI RAZVOJ V OSNOVNI ŠOLI ... | 152 |
| WORKING WITH FOREIGN STUDENTS AND THEIR LANGUAGE DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL..... | 152 |
| <i>Marija Čibej</i> | 163 |
| ERASMUS+ PROJEKT MOBILNOSTI ZA OTROKE S POSEBNIMI POTREBAMI | 163 |

| | |
|--|------------|
| ERASMUS+ PROJECT: MOBILITY FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS ... | 163 |
| Špela Debeljak | 171 |
| VEŠČINE TERAPEVTSKEGA ZASTAVLJANJA VPRAŠANJ V ŠOLSKEM SVETOVALNEM POGOVORU | 171 |
| THERAPEUTIC QUESTIONING SKILLS IN THE SCHOOL COUNSELLING CONVERSATION | 171 |
| Nina Divjak | 179 |
| UČENJE S POMOČJO APLIKACIJE THINGLINK | 179 |
| LEARNING WITH THINGLINK APPLICATION | 179 |
| Tanja Dobnik | 188 |
| RAZVIJANJE FINE MOTORIKE IN GRAFOMOTORIKE KOT IZZIV ZA UČENCE IN UČITELJA | 188 |
| RAZVIJANJE FINE MOTORIKE IN GRAFOMOTORIKE KOT IZZIV ZA UČENCE IN UČITELJA | 188 |
| Katja Draškovič | 197 |
| USTVARJALNO S KAMIŠIBAJEM | 197 |
| CREATIVE WITH KAMISHIBAI | 197 |
| Mitja Draškovič | 205 |
| UČINKOVITA GIBALNA AKTIVNOST DIJAKOV TŠC PRI POUKU ŠPORTNE VZGOJE | 205 |
| EFFECTIVE PHYSICAL ACTIVITY OF TŠC STUDENTS AT SPORTS EDUCATION | 205 |
| Vesna Eržen | 213 |
| VPELJAVA MEHKIH VEŠČIN V PRAKTIČNI POUK AVTOMATIZACIJE IN ROBOTIKE NA ŠCŠL | 213 |
| INTRODUCTION OF SOFT SKILLS IN THE PRACTICAL LESSONS OF AUTOMATION AND ROBOTICS AT ŠCŠL | 213 |
| Marta Fister | 221 |
| AKTIVNOSTI V VEČNAMENSKEM CENTRU | 221 |
| V ROMSKEM NASELJU VEJAR | 221 |
| ACTIVITIES AT THE MULTIPURPOSE CENTRE | 221 |
| IN THE ROMA VILLAGE OF VEJAR | 221 |
| Lovro Fižuleto | 231 |
| PROBLEMATIKA POUČEVANJA KOŠARKE V SLOVENSKIH GIMNAZIJAH .. | 231 |
| PROBLEMS OF TEACHING BASKETBALL IN SLOVENIAN GYMNASIUMS ... | 231 |
| Monika Gajsler | 237 |
| VAROVALNI DEJAVNIKI V DIJAŠKEM DOMU | 237 |
| PROTECTIVE FACTORS IN THE BOARDING SCHOOL | 237 |
| Klavdija Giodani | 243 |
| TABORI ZA NADARJENE ZA PODPORO RAZVOJA OSEBNOSTI MLADOSTNIKOV | 243 |
| CAMPS FOR GIFTED AS A SUPPORT OF DEVELOPMENT ADOLESCENTS PERSONALITY | 243 |
| Irena Gorenjak | 252 |
| VAJE SPROŠČANJA PRI URAH DSP | 252 |
| RELAXATION EXERCISES DURING HOURS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL ASSISTANCE | 252 |

| | |
|--|------------|
| Suzana Grah | 262 |
| RAZVIJANJE SOCIALNIH SPRETNOSTI IN KOMPETENC PRI SLABOVIDNEM UČENCU Z AVTIZMOM..... | 262 |
| DEVELOPING SOCIAL SKILLS AND COMPETENCIES IN A VISUALLY IMPAIRED STUDENT WITH AUTISM | 262 |
| Vesna Grgan | 271 |
| TEKMOVALNOST KOT MOTIVACIJA ZA VEČJO TELESNO AKTIVNOST DIJAKOV IN DIJAKINJ IZOBRAŽEVALNEGA CENTRA PIRAMIDA MARIBOR NA ŠPORTNEM DNEVU | 271 |
| COMPETITIVENESS AS MOTIVATION FOR HIGHER PHYSICAL ACTIVITY OF STUDENTS OF IZOBRAŽEVALNI CENTER PIRAMIDA MARIBOR AT THEIR SPORTS DAY | 271 |
| Majda Gruden Eržen | 280 |
| IZZIVI IN STRATEGIJE SKUPINSKEGA POUČEVANJA KLJUNASTE FLAVTE V ČASU ŠOLANJA NA DALJAVO | 280 |
| CHALLENGES AND STRATEGIES FOR GROUP TEACHING OF THE RECORDER DURING REMOTE EDUCATION | 280 |
| Špela Grum | 288 |
| PO PAMETI S PAMETNIM TELEFONOM..... | 288 |
| OUTSMART YOUR SMARTPHONE | 288 |
| Petra Havaj Kuharič | 295 |
| OZAVEŠČANJE UČENCEV O POMENU ČASOVNIH OMEJITEV IN NAČINU UPORABE ZASLONOV | 295 |
| RAISING STUDENTS' AWARENESS ABOUT SCREEN TIME LIMITS AND SCREEN USAGE..... | 295 |
| Stanka Hebar | 304 |
| Z GIMNASTIČNO ABECEDO IZBOLJŠAJMO GIBALNE SPOSOBNOSTI UČENCEV..... | 304 |
| IMPROVE CHILDREN'S MOTOR SKILLS WITH THE GYMNASTIC ALPHABET..... | 304 |
| Klemen Hleb | 311 |
| RAZISKOVALNA DEJAVNOST V UČNEM PROCESU..... | 311 |
| RESEARCH ACTIVITY IN THE LEARNING PROCESS | 311 |
| Vesna Hmelak | 320 |
| DELO Z NADARJENIMI UČENCI – IZZIV ALI TEŽAVA UČITELJA?..... | 320 |
| WORKING WITH GIFTED STUDENTS- TEACHER'S CHALLENGE OR A PROBLEM?..... | 320 |
| Majda Hočevar Pleško | 329 |
| IZZIVI IN PASTI POUKA NA DALJAVO PRI PRVOŠOLCIH – SPOŠTOVANJE OTROŠTVA | 329 |
| CHALLENGES AND PITFALLS OF DISTANCE LEARNING FOR FIRST GRADES – RESPECT FOR CHILDHOOD | 329 |
| Zdenka Holsedl Pertoci | 340 |
| S STROKOVNO EKSKURZIJO DO NOVIH ZNANJ | 340 |
| NEW KNOWLEDGE OBTAINED THROUGH A PROFESSIONAL EXCURSION. 340 | |
| Nives Horvat | 350 |

| | |
|---|------------|
| MODEL POMOČI OTROKU S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI V PRILAGOJENEM PROGRAMU Z ENAKOVREDNIM IZOBRAZBENIM STANDARDOM | 350 |
| MODEL OF HELPING A CHILD WITH EMOTIONAL AND BEHAVIORAL PROBLEMS IN A CUSTOMIZED PROGRAM WITH AN EQUIVALENT EDUCATIONAL STANDARD | 350 |
| Sara Horvat | 356 |
| SPODBUJANJE BRANJA IN PISANJA V SREDNJI ŠOLI | 356 |
| ENCOURAGING READING AND WRITING IN SECONDARY SCHOOL..... | 356 |
| Mateja Hribar | 363 |
| UČINKI PROTEKTIVNE VZGOJE NA UČENCA IN NJEGOVO ŠOLSKO DELO. 363 EFFECTS OF THE INFLUENCE OF PROTECTIVE EDUCATION ON THE PUPIL AND HIS SCHOOL WORK | 363 |
| Matejka Hrovat | 371 |
| STOP-ANIMACIJA PRI NEOBVEZNEM IZBIRNEM PREDMETU UMETNOST .. 371 STOP-MOTION ANIMATION IN THE NON-COMPULSORY OPTIONAL SUBJECT ART..... | 371 |
| Tjaša Hrovatič | 379 |
| SOUSTVARJANJE UČENJA S KREATIVNO IGRO | 379 |
| CO-CREATIVE LEARNING WITH THE CREATIVITY GAME | 379 |
| Katja Janič | 388 |
| IKT-KOMPETENCE UČITELJEV IN UČENCEV..... | 388 |
| ICT COMPETENCES OF TEACHERS AND PUPILS | 388 |
| Maruša Jarc Stergar | 396 |
| IZZIVI IN DOŽIVLJANJE STARŠEV OTROK Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI..... 396 CHALLENGES AND EXPERIENCE FACED BY PARENTS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER | 396 |
| Bernarda Jernejc | 404 |
| GREMO V GOZD | 404 |
| LET'S GO TO THE FOREST..... | 404 |
| Tamara Jovičić | 413 |
| RAZISKOVANJE TRAJNOSTNEGA RAZVOJA SKOZI MEDGENERACIJSKO SODELOVANJE | 413 |
| SUSTAINABLE DEVELOPMENT RESEARCH THROUGH INTERGENERATIONAL COOPERATION | 413 |
| Maruša Jug | 421 |
| ČAROBNA ŠKATLA KOT UČNI PRIPOMOČEK | 421 |
| MAGIX BOX AS A DIDACTIC TOOL..... | 421 |
| Špela Kadunc | 429 |
| ZAVEDANJE NEVARNOSTI UPORABE INTERNETA NA PRIMERU NOGOMETNEGA ODDELKA | 429 |
| AWARENESS OF THE DANGERS OF INTERNET USE: THE CASE STUDY OF A FOOTBALL CLASS | 429 |
| Mateja Karneža | 437 |
| MEDPREDMETNO PROJEKTNO DELO Z NADARJENIMI UČENCI PRI SLOVENŠČINI | 437 |

| | |
|--|------------|
| WORKING ON INTERDISCIPLINARY PROJECTS WITH TALENTED STUDENTS IN SLOVENE CLASSES | 437 |
| Vesna Keše | 446 |
| KAKO MOTIVIRATI UČENCE ZA PRAKTIČNO DELO V SODOBNEM POTROŠNIŠKEM SVETU? | 446 |
| HOW TO MOTIVATE STUDENTS FOR PRACTICAL WORK IN THE MODERN CONSUMER WORLD? | 446 |
| Simona Kirn Volf | 452 |
| KAKO POMAGATI OTROKU Z GOVORNO JEZIKOVNO MOTNJO DO BRANJA? | 452 |
| HOW TO HELP A CHILD WITH SPEECH AND LANGUAGE DISORDER TO READ? | 452 |
| Mojca Kline | 462 |
| POMEN RAZREDNIKOVEGA SODELOVANJA S STARŠI PRI UČENCIH Z MOTNJO HRANJENJA | 462 |
| THE IMPORTANCE OF THE CLASS TEACHER'S COOPERATION WITH PARENTS OF STUDENTS WITH AN EATING DISORDER | 462 |
| Berta Klun Mrak | 469 |
| PRETEKLOST IN IZKUŠNJE SEDAJ IN ZA PRIHODNOST | 469 |
| THE PAST AND THE EXPERIENCES NOW AND FOR THE FUTURE..... | 469 |
| Alenka Kolar | 477 |
| SOCIALNA VKLJUČENOST PRI UČENCIH, KI IMAJO DODATNO STROKOVNO POMOČ V ZADNJEM TRILETJU OSNOVNE ŠOLE | 477 |
| SOCIAL INCLUSION OF PUPILS WHO HAVE ADITIONAL PROFESSIONAL ASSISTANCE IN THE LAST THREE YEARS OF PRIMARY SCHOOL | 477 |
| Sabina Kolenc | 487 |
| PLANINSTVO V SREDNJI ŠOLI..... | 487 |
| MOUNTAINEERING IN HIGH SCHOOL | 487 |
| Nina Končan | 495 |
| “ZMOREM SAM!” | 495 |
| SAMOSTOJNOST OTROK – ZAUPANJE STARŠEV IN UČITELJEV | 495 |
| “I CAN DO IT BY MYSELF” | 495 |
| CHILDREN’S INDEPENDANCY – PARENTS’ AND TEACHERS’ TRUST | 495 |
| Melita Kosaber | 504 |
| POVEZOVALNA VLOGA DNEVOV DEJAVNOSTI | 504 |
| THE CONNECTING ROLE OF ACTIVITY DAYS | 504 |
| Lidija Kosar | 513 |
| SODELOVANJE OSNOVNE ŠOLE VIDEM Z DRUŠTVOM KMETIC VIDEM PRI IZBIRNEM PREDMETU SODOBNA PRIPRAVA HRANE - PRIMER DOBRE PRAKSE | 513 |
| COOPERATION OF PRIMARY SCHOOL VIDEM WITH THE LOCAL COMMUNITY OF PEASANT WOMEN AT SCHOOL ELECTIVE COURSE MODERN FOOD PREPARATION - AN EXAMPLE OF GOOD PRACTICE..... | 513 |
| Iris Kosmatin | 522 |
| MOTIVACIJA, USTVARJALNOST IN SPROŠČENOST V PROCESU NASTAJANJA MUZIKALA | 522 |

| | |
|--|------------|
| MOTIVATION, CREATIVITY AND RELAXATION IN THE PROCESS OF CREATING A MUSICAL | 522 |
| Antonija Krajncič | 530 |
| POZITIVNI UČINKI UČENJA Z GIBANJEM PRI VKLJUČEVANJU INOVATIVNIH PRISTOPOV V UČNI PROCES | 530 |
| POSITIVE EFFECTS OF LEARNING THROUGH MOVEMENT IN INTEGRATING INNOVATIVE APPROACHES IN THE LEARNING PROCESS | 530 |
| Saša Kralj | 538 |
| AKTIVNA DIJAŠKA SKUPNOST | 538 |
| ACTIVE STUDENT ORGANISATION | 538 |
| Karla Kramberger | 545 |
| S POMOČJO GLEDALIŠČA ZATIRANIH LAŽJE IZRAZIM SVOJA ČUSTVA IN STISKE | 545 |
| IT'S EASIER TO EXPRESS MY FEELINGS AND TROUBLES USING THE THEATER OF THE OPPRESSED | 545 |
| Sonja Kranjc Kelemina | 552 |
| VZORNIKI – POMOČ PRI ODRAŠČANJU | 552 |
| ROLE MODELS - ASSISTANCE FOR GROWING UP | 552 |
| Martina Krašovic | 560 |
| SPOZNAVANJE KULTURE, OBIČAJEV, ZNAMENITOSTI TER IZOBRAŽEVALNIH SISTEMOV DRŽAV V OKVIRU PROJEKTA ERASMUS+ .. | 560 |
| DISCOVERING THE CULTURE, CUSTOMS, SIGHTS, AND EDUCATIONAL SYSTEMS OF DIFFERENT COUNTRIES WITHIN THE ERASMUS+ PROJECT .. | 560 |
| Katja Kumer | 568 |
| UPORABA APLIKACIJ PRI URAH DODATNE STROKOVNE POMOČI..... | 568 |
| USAGE OF APPLICATIONS IN ADDITIONAL PROFESSIONAL HELP | 568 |
| Nuša Lederer Pangos | 576 |
| Z VPELJEVANJEM MEDIACIJE V RAZREDNO KLIMO GRADIMO BOLJŠE ODNOSE ŽE MED PRVOŠOLCI | 576 |
| BY INTRODUCING MEDIATION IN THE CLASS, WE ARE BULDING BETTER RELATIONS BETWEEN PRIMARY SCHOOL STUDENT..... | 576 |
| Valerija Lepener | 586 |
| VKLJUČEVANJE UČENCEV IZ DRUGIH JEZIKOVNIH OKOLIJ V EKSPERIMENTALNO DELO | 586 |
| INTEGRATING STUDENTS FROM OTHER LANGUAGE ENVIRONMENTS IN EXPERIMENTAL WORK..... | 586 |
| Brigita Lesjak | 597 |
| KAKO DO GLASOVNEGA ZAVEDANJA S KONKRETNIMI MATERIALI V 1. RAZREDU | 597 |
| HOW TO ACHIEVE VOICE AWARENESS WITH CONCRETE MATERIALS IN THE FIRST GRADE | 597 |
| Dominik Letnar | 604 |
| VKLJUČEVANJE DIJAKOV V ORGANIZACIJO TURNIRJA E-ŠPORT | 604 |
| INVOLVING STUDENTS IN THE ORGANIZATION OF AN E-SPORT TOURNAMENT..... | 604 |
| Marija Lisec | 613 |
| DAN ZA SPREMEMBE 2021 NA OŠ MUTA..... | 613 |

| | |
|--|------------|
| A DAY FOR CHANGES 2021 AT OŠ MUTA | 613 |
| Maja Marin | 623 |
| PLESNO-GLEDALIŠKE DELAVNICE – | 623 |
| VKLUČEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI | 623 |
| DANCE THEATER WORKSHOPS – | 623 |
| THE INCLUSION OF SPECIAL NEEDS CHILDREN | 623 |
| Vlasta Marjanovič | 631 |
| POMEN ELEMENTOV NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA PRI OBŠOLSKIH DEJAVNOSTIH, NA PRIMERU KULTURNEGA KROŽKA | 631 |
| THE IMPORTANCE OF NON-FORMAL EDUCATION ELEMENTS IN EXTRA- CURRICULAR ACTIVITIES, USING THE EXAMPLE OF A CULTURAL CLUB | 631 |
| Katja Mauko | 641 |
| UPORABA METODE BARVITE SEMANTIKE PRI UČENCIH S TEŽAVAMI NA PODROČJU GOVORA IN JEZIKA | 641 |
| USING COLOURFUL SEMANTICS METHOD IN STUDENTS WITH SPEECH AND LANGUAGE DIFFICULTIES | 641 |
| Barbara Medle | 649 |
| DOBRE BRALNE STRATEGIJE VODIJO K UČNI USPEŠNOSTI IN SAMOSTOJNOSTI | 649 |
| EFFICIENT READING STRATEGIES ENABLE GOOD TEACHING RESULTS AND INDEPENDENCY | 649 |
| Nada Medved | 657 |
| INKLUZIJA DIJAKA S POSEBNIMI POTREBAMI V REDNI SISTEM SREDNJEŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA | 657 |
| INCLUSION OF A SPECIAL NEEDS STUDENT INTO A REGULAR SYSTEM OF HIGH-SCHOOL EDUCATION | 657 |
| Katja Medvešek | 663 |
| TEMELJNE PRVINE ODNOSA MED VZGOJITELJEM IN MLADOSTNIKI Z VEDENJSKIMI IN ČUSTVENIMI MOTNJAMI | 663 |
| FUNDAMENTAL ELEMENTS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATORS AND ADOLESCENTS WITH BEHAVIORAL AND EMOTIONAL DISORDERS .. | 663 |
| Lidija Mohor | 671 |
| URE POUKA V NARAVI | 671 |
| LESSONS IN NATURE | 671 |
| Tina Mojzer | 681 |
| SODELOVALNO UČENJE KOT METODA RAZVIJANJA MNOGOTERIH KOMPETENC PRI POUKU SLOVENŠČINE V GIMNAZIJAH | 681 |
| COOPERATIVE LEARNING AS A METHOD OF DEVELOPING MANY COMPETENCIES IN TEACHING SLOVENIAN IN GRAMMAR SCHOOLS | 681 |
| Viktorija Mrzelj | 690 |
| SPOZNAVNI TABOR ZA DIJAKE 1. LETNIKA SREDNJE FRIZERSKE ŠOLE LJUBLJANA | 690 |
| AN INTRODUCTORY CAMP FOR THE FIRST-YEAR STUDENTS OF LJUBLJANA SECONDARY SCHOOL FOR HAIRSTYLING | 690 |
| Tanja Naveršnik | 698 |
| SKRIB ZA DUŠEVNO ZDRAVJE OTROK IN MLADOSTNIKOV NA SPEKTRU AVTIZMA | 698 |

| | |
|---|------------|
| CONCERN FOR THE MENTAL HEALTH OF CHILDREN AND ADOLESCENTS ON THE AUTISM SPECTRUM..... | 698 |
| Tatjana Novak | 707 |
| MEDVRSTNIŠKO VODENA USTVARJALNA DELAVNICA | 707 |
| PEER-LEADED CREATIVE WORKSHOP | 707 |
| Petra Oblak | 714 |
| ČUJEČNOST KOT SAMOPOMOČ PRI OBVLADOVANJU STRESA | 714 |
| MINDFULNESS AS SELF- HELP IN COPING WITH STRESS | 714 |
| Katarina Oblak Vidic | 721 |
| SLOVENIJA – MOJ DRUGI DOM | 721 |
| Uspešno vključevanje učencev priseljencev v slovenski izobraževalni sistem na OŠ Šmartno pod Šmarno goro | 721 |
| SLOVENIA – MY SECOND HOME | 721 |
| Successful integration of immigrant pupils into the Slovenian education system at Šmartno pod Šmarno goro Primary School | 721 |
| Vesna Obrez | 730 |
| VEDENJSKO MOTEČ UČENEC V RAZREDU | 730 |
| BEHAVIORALLY DISRUPTIVE STUDENT IN THE CLASSROOM | 730 |
| Jeanette Ozvaldič | 737 |
| JE NASILJE ODGOVOR? | 737 |
| IS VIOLENCE THE ANSWER? | 737 |
| Klaudija Pahor | 747 |
| AKTIVNO UČENJE TUJEGA JEZIKA | 747 |
| ACTIVE FOREIGN LANGUAGE LEARNING | 747 |
| Simona Painkret | 753 |
| RAZREDNO TUTORSTVO NA GIMNAZIJI CELJE – CENTER | 753 |
| CLASS TUTORING AT GIMNAZIJA CELJE – CENTER | 753 |
| Rajko Palatin | 763 |
| UPORABA SPLETNIH ORODIJ PRI PRAKTIČNEM POUKU ELEKTROTEHNIKE | 763 |
| THE USAGE OF WEB TOOLS AT PRACTICAL LESSONS OF ELECTRICAL ENGINEERING | 763 |
| Ester Palinkaš | 772 |
| SKRB ZA ZDRAVJE | 772 |
| HEALTH CARE | 772 |
| Tina Perko | 781 |
| ZNAČILNOSTI MOTENJ HRANJENJA MED OTROCI IN NAJSTNIKI V SODOBNEM ČASU | 781 |
| CHARACTERISTICS OF EATING DISORDERS AMONG CHILDREN AND TEENAGERS IN MODERN TIME | 781 |
| Petra Pernat | 789 |
| MEDVRSTNIŠKO NASILJE | 789 |
| PEER VIOLENCE..... | 789 |
| Mateja Petan | 797 |
| POHVALA KOT STRATEGIJA V PEDAGOŠKEM PROCESU | 797 |
| PRAISE AS A STRATEGY IN THE PEDAGOGICAL PROCESS | 797 |
| Boštjan Petučnik | 805 |

| | |
|---|------------|
| PODJETNOST KOT SEDMA KOMPETENCA V UČNEM OKOLJU | 805 |
| ENTREPRENEURSHIP AS THE SEVENTH COMPETENCE IN THE LEARNING ENVIRONMENT | 805 |
| Primož Plazar | 813 |
| ŠPORT IN SOCIALNE VEŠČINE | 813 |
| SPORT AND SOCIAL SKILLS | 813 |
| Petra Podjaveršek | 820 |
| NADARJENI OTROCI V OSNOVNI ŠOLI..... | 820 |
| TALENTED CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL | 820 |
| Marko Podpečan | 827 |
| INTERAKTIVNI VIDEO O VARNI UPORABI OGNJA ZA UČENCE | 827 |
| INTERACTIVE VIDEO ON SAFE USE OF FIRE FOR STUDENTS..... | 827 |
| Nataša Pogorevc Tarkuš | 837 |
| PREPREČEVANJE MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA V 3. RAZREDU | 837 |
| PREVENTION OF PEER VIOLENCE IN 3 rd CLASS | 837 |
| Tina Pokrivač | 845 |
| VLOGA ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE PRI OBRAVNAVI DRUŽINSKEGA NASILJA (ODKRIVANJE, PREPREČEVANJE IN POMOČ ŽRTVI)..... | 845 |
| THE ROLE OF THE SCHOOL ADVISORY SERVICE IN ASSOCIATION WITH DOMESTIC VIOLENCE (DETECTION, PREVENTION AND VICTIM ASSISTANCE) | 845 |
| Bojana Polak Mijović | 856 |
| NOČ S KNJIGO – KAKO UČENCE SPODBUDITI K BRANJU..... | 856 |
| BOOK NIGHT – HOW TO ENCOURAGE CHILDREN TO READ..... | 856 |
| Andrej Polanc | 865 |
| POMEN ŠPORTNE AKTIVNOSTI ZA OTROKE Z MOTNJAMI AVTISTIČNEGA SPEKTRA V OSNOVNI ŠOLI | 865 |
| THE IMPORTANCE OF SPORTS ACTIVITY FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN PRIMARY SCHOOL..... | 865 |
| Urška Ponikvar | 873 |
| POMEN GIBANJA ZA BOLJŠE SOCIALNE ODNOSE UČENCEV V PODALJŠANEM BIVANJU..... | 873 |
| THE IMPORTANCE OF PHYSICAL ACTIVITIES FOR BETTER SOCIAL RELATIONS BETWEEN PUPILS IN AFTER-SCHOOL CLASSES..... | 873 |
| Ksenija Popošek | 880 |
| MEDVRSTNIŠKO NASILJE – PROBLEM MNOGIH OBRAZOV | 880 |
| RAZVOJNI PROJEKT NASILJE NI KUL..... | 880 |
| VIOLENCE - THE PROBLEM OF MANY FACES | 880 |
| Mojca Potočnik | 888 |
| POMEN ZGODNJE OBRAVNAVE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI PRI ODKRIVANJU MOČNIH PODROČIJ PREDŠOLSKEGA OTROKA..... | 888 |
| IMPORTANCE OF EARLY CHILDHOOD INTERVENTION AT DETECTING A CHILD'S STRENGTHS | 888 |
| Kristina Reberšek | 895 |
| UPORABA VEDENJSKEGA NAČRTA PRI SPODBUJANJU ŽELENEGA VEDENJA V 1. RAZREDU..... | 895 |

| | |
|--|------------|
| THE USE OF A BEHAVIOURAL PLAN TO PROMOTE DESIRED BEHAVIOUR IN 1ST GRADE | 895 |
| Sara Remžgar | 904 |
| USTVARJANJE "NAJDENE" POEZIJE KOT PRISTOP K DELU Z NADARJENIMI UČENCI..... | 904 |
| CREATING FOUND POETRY AS AN APPROACH TO WORKING WITH TALENTED STUDENTS | 904 |
| Marina Ristova Firer | 914 |
| S SOCIALNIMI IGRAMI NAD PSIHIČNO NASILJE V PRVEM RAZREDU..... | 914 |
| FIGHTING PSYCHOLOGICAL BULLYING IN FIRST GRADE WITH SOCIAL GAMES..... | 914 |
| Vesna Rižnik | 922 |
| UČENJE »MASE SNOVI« V ŽIVLJENJSKIH SITUACIJAH PRI UČENCIH Z LAŽJO MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU | 922 |
| LEARNING "MASS OF MATTER" IN LIFE SITUATIONS FOR PUPILS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY | 922 |
| Nina Rojnik | 931 |
| UPORABA TELEVIZIJE IN RAČUNALNIKA V INTENZIVNI STANOVANJSKI SKUPINI..... | 931 |
| USE OF TELEVISION AND COMPUTER IN AN INTENSIVE HOUSING GROUP | 931 |
| Ina Rožman | 941 |
| POZOR, GIBALNO OVIRAN UČENEC V RAZREDU! | 941 |
| ATTENTION, PHYSICALLY HANDICAPPED PUPIL IN THE CLASSROOM! | 941 |
| Irena Sajovic – Šuštar | 949 |
| "GLASBENA MATINEJA" V OKVIRU OBVEZNIH IZBIRNIH VSEBIN: PRIMER AKTIVNEGA DELA Z GLASBENO NADARJENIMI DIJAKI V GIMNAZIJI | 949 |
| "MUSICAL MATINEE': AN EXAMPLE OF GOOD PEDAGOGICAL PRACTICE WITH MUSICALLY -GIFTED HIGH SCHOOL STUDENTS..... | 949 |
| Janja Senekovič | 958 |
| PREVENTIVA IN ZAZNAVANJE VRSTNIŠKEGA NASILJA V NIŽJIH RAZREDIH OSNOVNE ŠOLE | 958 |
| PREVENTION AND PERCEPTION OF PEER VIOLENCE IN THE LOWER GRADES OF PRIMARY SCHOOL | 958 |
| Petra Slak | 964 |
| URESNIČEVANJE INKLUZIJE PRI DELU Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI V PREDŠOLSKEM OBDOBJU | 964 |
| IMPLEMENTATION OF INCLUSION WHEN WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN THE PRESCHOOL PERIOD..... | 964 |
| Nataša Snoj Kumlanc | 971 |
| AKTIVNO STARANJE | 971 |
| ACTIVE AGING | 971 |
| Karmen Soban | 979 |
| ALI JE IZBIRNI PREDMET ZA UČENCA LAHKO LE ŽELJA? | 979 |
| CAN AN ELECTIVE SUBJECT BE JUST A WISH FOR STUDENT? | 979 |
| Martina Sovdat | 989 |
| DIJAKI V VLOGI UČITELJA..... | 989 |

| | |
|--|-------------|
| STUDENTS IN THE ROLE OF THE TEACHER | 989 |
| Anja Sovič | 996 |
| RAZVOJ OSNOVNIH ČLOVEKOVIH PRAVIC ŽENSK SKOZI PERSPEKTIVO ZGODOVINSKIH FILMOV | 996 |
| THE DEVELOPMENT OF BASIC HUMAN RIGHTS FOR WOMEN THROUGH HISTORICAL MOVIES | 996 |
| Ada Stegnar | 1003 |
| KULTURNE DEJAVNOSTI KOT GRADNIKI VREDNOT V SODOBNI DRUŽBI CULTURAL ACTIVITIES AS CORNERSTONES OF VALUES IN MODERN SOCIETY..... | 1003 |
| Helena Sternad | 1012 |
| DIDAKTIČNA IGRA »PODJETNIK, ZNAJDI SE!« PRI UČNIH URAH PODJETNIŠTVA V SREDNJI ŠOLI..... | 1012 |
| "ENTREPRENEUR, FIND YOURSELF!" DIDACTIC GAME FOR ENTREPRENEURSHIP LESSONS IN HIGH SCHOOL | 1012 |
| Nina Stojaković Kvas | 1021 |
| »MOŽGANE NA PAŠO«: Z MISELNIMI PREMORI DO USPEŠNEJŠEGA UČENJA | 1021 |
| BRAIN BREAKS AS AN AID FOR SUCCESSFUL LEARNING | 1021 |
| Maša Stres | 1030 |
| VERTIKALNO SODELOVANJE IN UČENJE O DEMOKRACIJI | 1030 |
| VERTICAL COOPERATION AND LEARNING ABOUT DEMOCRACY | 1030 |
| Monja Šalomon | 1036 |
| DIGITALNA TEHNOLOGIJA KOT MOTIVACIJA ZA UČENJE | 1036 |
| DIGITAL TECHNOLOGY AS A MOTIVATION FOR LEARNING | 1036 |
| Katja Šivec | 1046 |
| INKLUZIJA UČENCEV ROMOV V PRVEM RAZREDU OSNOVNE ŠOLE | 1046 |
| INCLUSION OF ROMA STUDENTS TO THE 1ST GRADE OF PRIMARY SCHOOL..... | 1046 |
| Jure Škraban | 1054 |
| RAZVOJ PROTOKOLA VERIŽNE REAKCIJE S POLIMERAZO ZA POMNOŽEVANJE BAKTERIJSKEGA GENA 16S RDNA..... | 1054 |
| DEVELOPING A POLYMERASE CHAIN REACTION PROTOCOL FOR AMPLIFYING BACTERIAL 16S RDNA GENE | 1054 |
| Helena Štebirc Lekan | 1063 |
| MODELI COACHINGA ZA BOLJ UČINKOVIT IN USPEŠEN RAZVOJ UČENCEV | 1063 |
| COACHING MODELS FOR MORE EFFICIENT AND SUCCESSFUL STUDENT DEVELOPMENT | 1063 |
| Mojca Šon | 1074 |
| USTVARJALNE DELAVNICE ZA OTROKE IN STARŠE..... | 1074 |
| V SODELOVANJU S KRAJEVNO SKUPNOSTJO IN ŠOLO..... | 1074 |
| CREATIVE WORKSHOPS FOR CHILDREN AND PARENTS..... | 1074 |
| IN COOPERATION WITH THE LOCAL COMMUNITY AND THE SCHOOL | 1074 |
| Stanislava Šonc | 1081 |
| DELO Z NADARJENIMI UČENCI PRI POUKU SLOVENŠČINE V ČASU POUKA NA DALJAVO | 1081 |

| | |
|---|-------------|
| WORK WITH GIFTED STUDENTS IN TEACHING SLOVENIAN DURING THE COVID-19 DISTANCE EDUCATION PROCESS | 1081 |
| Tatjana Špur | 1088 |
| PODOBA DRUŽINE V SLOVENSKI LITERATURI V 1. POLOVICI 20. STOLETJA | 1088 |
| THE IMAGE OF FAMILY IN SLOVENE LITERATURE IN THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY | 1088 |
| Natalija Šraml | 1097 |
| UPORABA LITERATURE ZA BOLJŠO INKLUZIJO UČENCEV Z DISLEKSIJO V SREDNJI ŠOLI..... | 1097 |
| USING LITERATURE FOR BETTER INCLUSION OF STUDENTS WITH DYSLEXIA IN HIGH SCHOOL | 1097 |
| Metka Štraser | 1106 |
| VPLIV TEHNOLOGIJE NA POUK SLOVENŠČINE IN NA DIJAKE V SREDNJEM POKLICNEM IZOBRAŽEVANJU | 1106 |
| THE IMPACT OF TECHNOLOGY ON TEACHING SLOVENE AND ON STUDENTS IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION | 1106 |
| Tadeja Štuhec | 1115 |
| TRAJNOST IZBOLJŠAVE S PODROČJA ORGANIZACIJSKE KLIME V VRTCU MANKA GOLARJA GORNJA RADGONA | 1115 |
| SUSTAINABILITY OF IMPROVEMENT IN THE FIELD OF ORGANIZATIONAL CLIMATE IN THE KINDERGARTEN MANKA GOLARJA GORNJA RADGONA..... | 1115 |
| Maja Tavčar Karlin | 1125 |
| NAREDIM SAM – IN ZNAM | 1125 |
| I DO IT BY MYSELF – AND I KNOW IT | 1125 |
| Petra Teržan | 1133 |
| NTC METODE PRI POUKU ZA USPEŠNEJŠE UČENJE TAKO UČNO NADARJENIH OTROK KOT TISTIH S POSEBNIMI POTREBAMI..... | 1133 |
| NTC METHODS OF TEACHING IN A CLASSROOM – A SUCCESSFUL MEANS OF LEARNING FOR THE GIFTED AS WELL AS FOR THOSE WITH SPECIAL NEEDS..... | 1133 |
| Nataša Tišlarič | 1145 |
| INTEGRACIJA ROMSKIH OTROK V VRTEC | 1145 |
| INTEGRATION OF ROMA CHILDREN IN TO KINDERGARTEN | 1145 |
| Anica Toplak | 1156 |
| INOVATIVNO MULTISENZORNO UČENJE ŠTEVIL SLEPIH IN SLABOVIDNIH | 1156 |
| INNOVATIVE MULTISENSORY LEARNING OF NUMBERS OF BLIND AND VISUALLY IMPAIRED | 1156 |
| Diana Trifunović | 1165 |
| EDUCAPLAY KOT ORODJE PRI POUČEVANU NA DALJAVO..... | 1165 |
| EDUCAPLAY AS A REMOTE TEACHING APP | 1165 |
| Barbara Triler | 1173 |
| »UČENJE TUJIH JEZIKOV – HITREJE IN UČINKOVITEJE?«..... | 1173 |
| »LEARNING FOREIGN LANGUAGES - FASTER AND MORE EFFICIENT«..... | 1173 |
| Vesna Turičnik | 1181 |

| | |
|---|-------------|
| MEDVRSTNIŠKO NASILJE NA OSNOVNI ŠOLI RADLJE OB DRAVI..... | 1181 |
| PEER VIOLENCE ON THE ELEMENTARY SCHOOL RADLJE OB DRAVI..... | 1181 |
| Alenka Rebeka Ungar Dietinger | 1195 |
| VEČ RABE ELEKTRONSKIH NAPRAV, VEČ ANGLEŠČINE | 1195 |
| THE MORE USE OF ELECTRONIC DEVICES, THE MORE ENGLISH | 1195 |
| Marija Urbančič Suhadolnik | 1204 |
| MOBILNI TELEFON – UČNI PRIPOMOČEK ALI..... | 1204 |
| OVIRA PRI UČENJU | 1204 |
| MOBILE PHONE – A LEARNING TOOL OR | 1204 |
| A BARRIER TO LEARNING..... | 1204 |
| Tamara Vardič | 1211 |
| OTROK Z MOTNJO AVTISTIČNEGA SPEKTRA: SVET SKOZI NJEGOVI OČI | 1211 |
| A CHILD WITH AN AUTIST SPECTRUM DISORDER: THE WORLD THROUGH | |
| HIS EYES | 1211 |
| Jasmina Vaupotič | 1217 |
| DELO Z NADARJENIMI UČENCI PRI DODATNEM POUKU FIZIKE..... | 1217 |
| WORKING WITH GIFTED STUDENTS IN ADDITIONAL PHYSICS LESSONS | 1217 |
| Ervin Vičič | 1224 |
| UPORABA INFOMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE PRI | |
| POUČEVANJU STROKOVNEGA MODULA – TEHNIŠKO KOMUNICIRANJE. | 1224 |
| THE USE OF INFORMATION COMMUNICATION TECHNOLOGY IN TEACHING | |
| THE TECHNICAL MODULE – TECHNICAL COMMUNICATION..... | 1224 |
| Marko Vintar | 1233 |
| RAČUNALNIK – DRAGOCEN PRIPOMOČEK UČENCEM S PRIMANJKLJAJI NA | |
| PODROČJU PISANJA | 1233 |
| COMPUTER - A VALUABLE TOOL FOR STUDENTS WITH DEFICITS IN | |
| WRITING | 1233 |
| Vesna Vujinič | 1240 |
| KDO SEM JAZ, KDO SI TI? | 1240 |
| WHO AM I, WHO ARE YOU? | 1240 |
| Maja Weiss | 1246 |
| INTEGRACIJA DIJAKOV S POSEBNIMI POTREBAMI V RAZREDNO SKUPNOST | |
| SKOZI PROJEKT »ZDRAVA ŠOLA«..... | 1246 |
| INTEGRATION OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS INTO THE CLASSROOM | |
| COMMUNITY THROUGH THE HEALTHY SCHOOL PROJECT | 1246 |
| Alenka Zajec | 1254 |
| IVAN CANKAR V BESEDI IN ČIPKI | 1254 |
| IVAN CANKAR IN WORD AND LACE | 1254 |
| Alja Zajec | 1263 |
| VPLIV DELA S STARŠI NA DUŠEVNO ZDRAVJE OTROK..... | 1263 |
| INFLUENCE OF WORKING WITH PARENTS ON CHILDREN MENTAL | |
| HEALTH..... | 1263 |
| Maja Zelič | 1272 |
| GIBALNE DEJAVNOSTI ZA UČENCE S POSEBNIMI POTREBAMI PRI URAH | |
| DODATNE STROKOVNE POMOČI | 1272 |
| PHYSICAL ACTIVITIES FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS AT INDIVIDUAL | |
| LESSONS | 1272 |

| | |
|--|-------------|
| <i>Ivanka Zupan</i> | 1279 |
| PROSTOVOLJSTVO KOT PRIMER URESNIČEVANJA INKLUZIJE NA PODROČJU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA V SODELOVANJU Z LOKALNO SKUPNOSTJO | 1279 |
| VOLUNTEERING AS AN EXAMPLE OF ACHIEVING INCLUSION IN THE FIELD OF EDUCATION IN COOPERATION WITH THE LOCAL COMMUNITY | 1279 |
| <i>Neža Zupančič Logar</i> | 1289 |
| VPLIV VOJNE V UKRAJINI NA MOTIVACIJO DIJAKOV ZA UČENJE RUŠČINE | 1289 |
| THE IMPACT OF WAR IN UKRAINE ON STUDENT MOTIVATION IN RUSSIAN LANGUAGE LEARNING | 1289 |
| <i>Mateja Zupančič</i> | 1298 |
| SPREMINJATI NEMOGOČE V MOGOČE KLJUB PRISOTNOSTI SPECIFIČNIH UČNIH TEŽAV | 1298 |
| TURNING IMPOSSIBLE TO POSSIBLE DESPITE THE PRESENCE OF SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES | 1298 |
| <i>Petra Žitko</i> | 1308 |
| POUK ANGLEŠČINE, KI UČENCEM OMOGOČA ENAKE MOŽNOSTI ZA USPEH..... | 1308 |
| TEACHING AND LEARNING ENGLISH THAT ENABLES STUDENTS AN EQUAL OPPORTUNITY FOR SUCCESS..... | 1308 |
| <i>STROKOVNI PRISPEVKI TUJIH AVTORJEV</i> | 1321 |
| <i>dr. sc. Edin Šestan in prof. dr. Muhamed Omerović</i> | 1321 |
| PEDAGOŠKO-PSIHOLOŠKI I SOCIJALNI ASPEKTI SUICIDA MLADIH NA PODRUČJU TUZLANSKOG KANTONA | 1321 |
| <i>POVZETKI TUJIH AVTORJEV</i> | 1327 |
| <i>Ivana Crnković (Srbija)</i> | 1327 |
| VRŠNJAČKO NASILJE | 1327 |
| PEER VIOLENCE..... | 1327 |
| <i>Viktorija Crnković (Srbija)</i> | 1328 |
| FIZIČKO NASILJE NAD DECOM..... | 1328 |
| PHYSICAL VIOLENCE AGAINST CHILDREN | 1328 |
| <i>Milica Čujić (Srbija)</i> | 1329 |
| ZDRAVSTVENA ZAŠTITA | 1329 |
| HEALTH CARE | 1329 |
| <i>Miranda Dedić (Bosna in Hercegovina)</i> | 1330 |
| NASILJE NAD UČITELJIMA I NASTAVNICIMA | 1330 |
| VIOLENCE AGAINST TEACHERS | 1330 |
| <i>Samra Dizdarević (Bosna in Hercegovina)</i> | 1331 |
| OVISNOST O LIJEKOVIMA..... | 1331 |
| <i>Julijana Došlo (Srbija)</i> | 1332 |
| ŠTA JE VRŠNJAČKO NASILJE? | 1332 |
| WHAT IS PEER VIOLENCE?..... | 1332 |
| <i>Jovana Dronić (Srbija)</i> | 1333 |
| OBRAZOVANJE – INKLUZIJA | 1333 |
| INCLUSIVE EDUCATION | 1333 |
| <i>Selma Durmić (Bosna in Hercegovina)</i> | 1334 |

| | |
|---|-------------|
| „KOMUNIKACIJA BILJAKA“ (Objašnjeno kroz naučno – istraživačke radove) | 1334 |
| „PLANT COMMUNICATION“ (Explained through scientific research papers)..... | 1334 |
| Amra Džakulić (Bosna in Hercegovina) | 1335 |
| OVISNOST O KOCKANJU- GAMBLING ADDICTION | 1335 |
| Valentina Fülöp (Srbija) | 1336 |
| PREHRAMBENE NAVIKE I STANJE UHRANJENOSTI ADOLESCENATA..... | 1336 |
| DIETARY HABITS AND NUTRITIONAL STATUS..... | 1336 |
| OF ADOLESCENTS | 1336 |
| Kornelia Grinfelder (Srbija) | 1337 |
| IZGRADNJA KAPACITETA - MOTIVACIJA I PROFESIONALNI RAZVOJ | 1337 |
| CAPACITY BUILDING - MOTIVATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT | 1337 |
| Naida Hasić (Bosna in Hercegovina) | 1338 |
| RAD SA DJECOM SA POSEBNIM POTREBAMA I DAROVITOM DJECOM | 1338 |
| WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS AND GIFTED CHILDREN | 1338 |
| Marijana Ibišaj (Srbija) | 1339 |
| NOVE ZAVISNOSTI - KOCKANJE | 1339 |
| NEW ADDICTIONS – GAMBLING | 1339 |
| Adna Imširović (Bosna in Hercegovina) | 1340 |
| OVISNOST O DRUŠTVENIM MREŽAMA | 1340 |
| Milica Ivanković (Srbija) | 1341 |
| OBRAZOVANJE OSOBA SA INVALIDITETOM | 1341 |
| EDUCATION OF PERSONS WITH DISABILITIES..... | 1341 |
| Nedžad Jaganjac (Bosna in Hercegovina) | 1342 |
| UPOTREBA KANABISA U MEDICINSKE SVRHE | 1342 |
| USE OF CANNABIS FOR MEDICAL PURPOSES..... | 1342 |
| Laura Jelačik (Srbija) | 1343 |
| HRANA KAO NAGRADA KOD DECE..... | 1343 |
| FOOD AS A PRIZE FOR CHILDREN..... | 1343 |
| Luka Kezić (Srbija) | 1344 |
| ZAVISNOST OD PSIHOAKTIVNIH SUPSTANCI..... | 1344 |
| DEPENDENCE ON PSYCHOACTIVE SUBSTANCES..... | 1344 |
| Evgeny Kovalev (Rusija) | 1345 |
| CHALLENGES FOR THE EDUCATION SYSTEM AND NEW PROFESSIONS IN THE NEW DIGITAL WORLD | 1345 |
| Karanfiljka Lazić (Bosna in Hercegovina) | 1346 |
| CJELOŽIVOTNO UČENJE | 1346 |
| LIFELONG LEARNING..... | 1346 |
| Martina Lulić (Srbija) | 1347 |
| MOTIVACIJA | 1347 |
| MOTIVATION | 1347 |
| Almedina Mahovkić (Bosna in Hercegovina) | 1348 |
| SEKSUALNA OVISNOST | 1348 |
| Ana Matković (Srbija) | 1349 |
| DIGITALNO VRŠNJAČKO NASILJE | 1349 |
| DIGITAL PEER VIOLENCE..... | 1349 |

| | |
|---|-------------|
| <i>Emina Mešić (Bosna in Hercegovina)</i> | 1350 |
| OVISNOST O DRUŠTVENIM MREŽAMA | 1350 |
| SOCIAL MEDIA ADDICTION | 1350 |
| <i>Sara Mjazga (Srbija)</i> | 1351 |
| VRŠNJAČKO NASILJE I CYBERBULLYING | 1351 |
| <i>Melisa Mujčinović (Bosna in Hercegovina)</i> | 1352 |
| DEGRADATION AND METABOLISM OF PLASTICS BY BACTERIA | 1352 |
| <i>Sabina Musić (Bosna in Hercegovina)</i> | 1353 |
| ANTIBIOTSKA REZISTENCIJA | 1353 |
| <i>Abel Mwiwi Muoki (Mađarska)</i> | 1354 |
| VIOLENCE..... | 1354 |
| <i>Maja Nađ Bata (Srbija)</i> | 1355 |
| PREDNOSTI I NEDOSTACI ONLINE OBRAZOVANJA | 1355 |
| THE ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF ONLINE LEARNING | 1355 |
| <i>Ena Nežirović (Bosna in Hercegovina)</i> | 1356 |
| ŠTA JE MOTIVACIJA..... | 1356 |
| WHAT IS MOTIVATION..... | 1356 |
| <i>Marina Orčić (Srbija)</i> | 1357 |
| PROMOCIJA ZDRAVLJA I PREVENCIJA BOLESTI | 1357 |
| HEALTH PROMOTION AND DISEASE PREVENTION..... | 1357 |
| <i>Tatjana Radoman (Srbija)</i> | 1359 |
| PSIHOLOGIJA PORODIČNIH ODNOSA – RAZVOD I NJEGOV UTICAJ NA DECU..... | 1359 |
| PSYCHOLOGY OF FAMILY RELATIONS - DIVORCE AND ITS IMPACT ON CHILDREN | 1359 |
| <i>Eldar Razić (Bosna in Hercegovina)</i> | 1360 |
| IMPLEMENTATION OF MOLECULAR FORENSIC METHODS IN THE ANALYSIS OF SEXUAL ASSAULT CASES | 1360 |
| <i>Adna Saliharević (Bosna in Hercegovina)</i> | 1361 |
| POREMEĆAJI ISHRANE – BULIMIA NERVOSA..... | 1361 |
| EATING DISORDERS - BULIMIA NERVOSA | 1361 |
| <i>Aiša Sendić (Bosna in Hercegovina)</i> | 1362 |
| DEVELOPMENTAL TASKS AND FAMILY NEEDS | 1362 |
| <i>Maja Simić (Srbija)</i> | 1363 |
| NOVE ZAVISNOSTI – POREMEĆAJI U ISHRANI | 1363 |
| NEW ADDICTIONS - EATING DISORDERS..... | 1363 |
| <i>Luka Skenderović (Srbija)</i> | 1364 |
| PSIHIČKO NASILJE – ZLOSTAVLJANJE DETETA..... | 1364 |
| MENTAL VIOLENCE - CHILD ABUSE | 1364 |
| <i>Nikola Skenderović (Srbija)</i> | 1365 |
| IZAZOVI I PROBLEMI SAVREMENOG DRUŠTVA - NASILJE | 1365 |
| CHALLENGES AND PROBLEMS OF MODERN SOCIETY - VIOLENCE..... | 1365 |
| <i>Sanja Stanisavljević (Srbija)</i> | 1366 |
| DIGITALNO OBRAZOVANJE | 1366 |
| DIGITAL EDUCATION | 1366 |
| <i>Jelena Stanković (Srbija)</i> | 1367 |
| 10 NOVIH ZAVISNOSTI | 1367 |

| | |
|--|-------------|
| <i>Dijana Stantić Romić (Srbija)</i> | 1368 |
| POREMEĆAJI U ISHRANI ADOLESCENATA..... | 1368 |
| ADOLESCENT DIETARY DISORDERS..... | 1368 |
| <i>Asja Suljić (Bosna in Hercegovina)</i> | 1369 |
| OVISNOST O KUPOVINI..... | 1369 |
| <i>Anja Šimoković (Srbija)</i> | 1370 |
| THE IMPACT OF PARENTAL DIVORCE ON A CHILD | 1370 |
| <i>Selma Tabaković (Bosna in Hercegovina)</i> | 1371 |
| CJELOŽIVOTNO UČENJE | 1371 |
| LIFELONG LEARNING..... | 1371 |
| <i>Emmanuel Temitope Adaranijo in Sarafat Hossain (Madžarska)</i> | 1372 |
| HEALTH CONDITIONS OF THE ELDERLY AND ELDERLY CARE IN A CHANGING SOCIETY | 1372 |
| <i>Bojana Terzić (Srbija)</i> | 1373 |
| DUALNO OBRAZOVANJE..... | 1373 |
| DUAL EDUCATION | 1373 |
| <i>Mirela Tot (Srbija)</i> | 1374 |
| RAZVOD KAO UZROK RASPADA PORODICE..... | 1374 |
| DIVORCE AS A CAUSE OF FAMILY DISSOLUTION | 1374 |
| <i>Ramona Ugri (Srbija)</i> | 1375 |
| ZAVISNOST OD DROGA | 1375 |
| DRUG ADDICTION | 1375 |
| <i>Andela Vignjević (Srbija)</i> | 1376 |
| OSNOVNE FUNKCIJE SAVREMENE PORODICE | 1376 |
| BASIC FUNCTIONS OF THE MODERN FAMILY | 1376 |
| <i>Maja Vuković (Srbija)</i> | 1377 |
| ZAVISNOST OD PSIHOAKTIVNIH SUPSTANCI..... | 1377 |
| DEPENDENCE ON PSYCHOACTIVE SUBSTANCES..... | 1377 |
| <i>Tamara Vuković (Srbija)</i> | 1378 |
| KAKO PORODICA OBLIKUJE NAVIKE U ISHRANI KOD DECE..... | 1378 |
| HOW THE FAMILY SHAPES CHILDREN'S EATING HABITS..... | 1378 |

POVZETKI ZNANSTVENIH PRISPEVKOV

doc. dr. Drago Jerebic in doc. dr. Sara Jerebic

IZKUŠNJA ODNOSA MATERE V OTROŠTVU PRI ZDRAVLJENIH ALKOHOLIKIH V SKUPINSKI TERAPIJI

POVZETEK

Mati ima pomembno vlogo pri oblikovanju stila navezanosti pri otroku. V zgodnjem obdobju življenja se interakcije med materjo in otrokom zapišejo v otrokove možgane. Temeljni izziv v otroštvu je, otroka opremiti s samoregulacijo, zato je nadvse pomembno, ali otrokovo stisko pospremi materina pozornost ali zavrnitev, ali mama začuti otroka in ga zna potolažiti ter umiriti. Če otrok nima izkušnje, da bi ga mati v stiski začutila in pomirila oz. če te izkušnje ne dobi od skrbnikov, se mu na stežaj odprejo vrata za nadomestke, s katerimi se bo skušal pomiriti in regulirati svoja čutenja. Eden izmed takšnih nadomestkov je tudi alkohol. Raziskave namreč kažejo, da je večina alkoholikov ne-varno navezana. Zdravljenje alkoholizma se je že od začetka razvijalo v povezavi s skupinskim delom; ohranjanje abstinence je uspešnejše, če je posameznik med zdravljenjem vključen v skupinsko terapijo. Za zdravljenje sindroma odvisnosti od alkohola je zelo pomembno, da posameznik lahko komunicira z drugimi, ki imajo enake težave ali podobne izkušnje. Tako se počuti razumljenega, sprejetega, povezanega in manj krivega za svoje ravnanje. Skupina daje posamezniku varno okolje, v katerem dobi pozitivne povratne informacije in spodbude. Zdravljeni alkoholik tako v skupinskem terapevtskem procesu nadomesti navezanost na alkohol z navezanostjo na skupino in terapevta, kar omogoča novo izkušnjo medosebnih odnosov in novo izkušnjo regulacije afekta.

Doseženi rezultati so nastali v okviru projekta št. J5-2570, ki ga je financirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

KLJUČNE BESEDE: sindrom odvisnosti od alkohola, skupinska terapija, regulacija afekta.

CHILDHOOD EXPERIENCE OF MOTHER-SON RELATIONSHIP IN RECOVERED ALCOHOLICS IN GROUP THERAPY

ABSTRACT

The mother plays an important role in shaping the child's attachment style. Early in life, mother-child interactions are imprinted in the child's brain. The fundamental challenge in childhood is to equip the child with self-regulation, so it is extremely important whether the child's distress is met by the mother's attention or rejection, whether the mother feels the child and knows how to comfort and calm them. If the child lacks the experience of the mother (or a guardian) feeling and calming their distress, the door is wide open for substitutes with which they will try to calm down and regulate their feelings. One such substitute is alcohol. Research shows insecure attachment in most alcoholics. From the beginning, the treatment of alcoholism has developed in connection with group work; maintaining abstinence is more successful if the individual is involved in group therapy during treatment. For the treatment of alcohol dependence syndrome, it is very important that the individual can communicate with others who have the same problems and similar experiences. In this way, they feel understood, accepted, connected and less guilty for their behaviour. The group provides the individual with a safe environment in which they receive positive feedback and encouragement. Thus, in the group therapy process, the treated alcoholic replaces attachment to alcohol with attachment to the group and the therapist, which enables a new experience of interpersonal relationships and a new experience of affect regulation.

The results were partly obtained within the project No. J5-2570, financed by the Public Agency for Research of the Republic of Slovenia from the state budget.

KEYWORDS: alcohol dependence syndrome, group therapy, affect regulation.

doc. dr. Sara Jerebic in doc. dr. Drago Jerebic

RAZLIČNE OBLIKE ZASVOJENOSTI IN NJIHOVO RAZUMEVANJE V RELACIJSKI DRUŽINSKI TERAPIJI

POVZETEK

V preteklosti so zasvojenost povezovali z različnimi psihoaktivnimi snovmi oz. kemičnimi substancami, kot so droge, alkohol, zdravila, v zadnjem desetletju pa vse več pozornosti pridobivajo vedenjske zasvojenosti. Da zasvojeni doseže stanje, podobno omami, primerljivo s tistim pri kemičnih zasvojenostih, kompulzivno zlorablja različne vrste vedenja. Nekatera vedenja v možganih povzročajo občutek nagrajenosti, zaradi česar jih posameznik kljub škodljivim posledicam vedno znova ponavlja. Okrepitev vedenja je lahko tako močna, da se pojavijo odtegnitveni simptomi, podobno kot pri drogah in alkoholu. Posamezniki se lahko osebnostno spremenijo, so agresivni, razdražljivi in imajo težave s spanjem. Najpogostejše oblike, s katerimi se srečujemo v relacijski družinski terapiji, so igre na srečo, deloholizem, pretirana uporaba interneta, kompulzivna spolnost, kompulzivno nakupovanje, čezmerna telesna aktivnost, zasvojenost z odnosi, hrano in duhovnostjo. Kemičnim in vedenjskim zasvojenostim sta skupna zmanjšan nadzor in kompulzivnost, kar privede do finančnih in medosebnih težav, zaradi česar se pari pogosto vključijo v relacijsko zakonsko terapijo. V klinični praksi se pokaže, da gre pri parih za sopojavnost, saj imata oba partnerja več zasvojitvenih vedenj, obenem pa je partner zasvojenega tudi sam soodvisen. Partnerja ves čas opravičuje, se čuti dolžnega poskrbeti zanj, ga kontrolira, s čimer tudi omogoča ohranjanje njegove zasvojenosti. Ker zdravljenje potrebujeta oba, je terapevt usmerjen na čustveno regulacijo obeh, razlaga jima pomen simptomov in jih povezuje z vzroki. V terapevtskem odnosu se razgradijo afektivni psihični konstrukti, ko ob regulaciji temeljnih afektov prevzameta odgovornost vsak zase in se ob pomoči terapevta na novo povežeta.

Doseženi rezultati so nastali v okviru projekta št. J5-2570, ki ga je financirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

KLJUČNE BESEDE: vedenjske zasvojenosti, relacijska zakonska terapija, soodvisnost, regulacija afekta.

VARIOUS ADDICTIONS AND THEIR UNDERSTANDING IN RELATIONAL FAMILY THERAPY

ABSTRACT

Addiction used to be associated with various psychoactive chemical substances, such as drugs, alcohol, or medicines, while in the last decade, behavioural addictions are gaining more attention. In order for the addict to achieve a state similar to intoxication, they compulsively abuse various types of behaviour. Certain behaviours create rewarding feelings, which causes the individual to repeat them despite the harmful consequences. The reinforcing behaviour can be so strong that withdrawal symptoms occur, similar to those with drugs and alcohol. Individuals may experience personality changes, be aggressive, irritable, and have trouble sleeping. The most common behavioural addictions encountered in Relational Family Therapy are gambling, workaholism, excessive use of the Internet, compulsive sex, compulsive shopping, excessive physical activity, and addictions to relationships, food, and spirituality. Common to both chemical and behavioural addictions is decreased control and compulsivity, leading to financial and interpersonal problems, which often encourage couples to enter relational marriage therapy. Clinical practice shows a co-occurrence in couples, as both partners have several addictive behaviours and the partner of the addict is co-dependent, finding excuses for them, feeling obliged to take care of them, and controlling them, which also enables them to remain addicted. Since both need treatment, the therapist focuses on the emotional regulation of both, explains the meaning of the symptoms and connects them to the causes. In a therapeutic relationship, affective psychological constructs are deconstructed, when, with the regulation of fundamental affects, each partner assumes responsibility for themselves, and with the help of the therapist, they reconnect.

The results were partly obtained within the project No. J5-2570, financed by the Public Agency for Research of the Republic of Slovenia from the state budget.

KEYWORDS: Behaviour Addictions, Relational Marriage Therapy, affect regulation, co-dependency.

TABOR ZA GIBALNO RADOVEDNE UČENCE

POVZETEK

Tabor za gibalno radovedne učence je bil namenjen nadarjenim učencem 3. triletja osnovne šole in je bil izveden na področju Gorjancev. Tovrsten tabor nam je omogočil, da smo učencem lahko predstavili različne gibalne in miselne naloge, ki jih pri rednem kurikulumu veliko težje izvedemo ali pa jih sploh ne moremo. Udeleženci tabora so si širili nabor gibalnih veščin in gibalnih nalog, ki jih sicer ne bi spoznali v okviru šolanja v osnovnošolskem izobraževanju. Učenci v današnjem času mnogo manj časa preživijo pri dejavnostih, ki so bile nekoč veliko bolj zastopane v odraščanju posameznika. Učencem smo dejavnosti predstavili na način, ki je pri njih zahteval multidisciplinaren pristop ter kombinacijo iznajdljivosti in povezovanje znanja večjih področij. Temeljne dejavnosti tabora so bile: kolesarjenje in pohodništvo po pobočjih in cestah Gorjancev, met kopja in diska, orientacijski tek, lokostrelstvo, taborništvo, preživetje v divjini in ponovna socializacija po dolgem koronskem obdobju. Na gibalnem taboru za radovedne učence so se udeleženci navajali na samostojno in skupinsko opravljanje posameznih nalog, hkrati pa so na takšen način tudi tkali medsebojne vezi, ki so izredno pomembne za uspešno sobivanje v skupnosti, sočasno pa so tudi spoznavali meje samega sebe, ker so bile nekatere dejavnosti zelo naporne z vidika fizične in psihične obremenitve. Skupaj z udeleženci tabora smo ugotovili, da so strnjene vsebine v naravi tiste s katerimi si lahko gibalno nadarjeni učenci ustvarjajo motorično širino, ki jim kasneje omogoča lažje uresničevanje zastavljenih ciljev, učitelji pa dobivamo nove ideje in nove poglede na motorični razvoj današnjih otrok.

KLJUČNE BESEDE: motorično učenje, medsebojni odnosi, zabava.

THE CAMP FOR PHYSICALLY CURIOUS PUPILES

ABSTRACT

The camp for physically curious pupils was intended for talented pupils of the 3rd trimester of primary school and was held in the Gorjanci area. This kind of camp enabled us to present to the pupils various motor and mental tasks that are much more difficult or impossible to do in the regular curriculum. The participants of the camp expanded their range of motor skills and motor tasks that they would not otherwise have learned in the context of primary school education. Pupils nowadays spend much less time on activities that were once much more represented in an individual's growing up. We presented the activities to the students in a way that required a multidisciplinary approach and a combination of ingenuity and integration of knowledge in larger fields. The basic activities of the camp were: cycling and hiking on the slopes and roads of Gorjanci, javelin and discus throwing, orienteering, archery, camping, survival in the wild and re-socialization after a long corona period. At the movement camp for curious students, the participants got used to performing individual tasks individually and in groups, and at the same time they weaved mutual ties that are extremely important for successful coexistence in the community. Some activities were very strenuous in terms of physical and mental strain. Together with the participants of the camp, we found that condensed content in nature is good for pupils and teachers - pupils can create motor width, which later allows them to achieve their goals, teachers get new ideas and new perspectives on motor development of today's children.

KEYWORDS: motor learning, interpersonal relationships, fun.

1. UVOD

Gibalni tabor smo izvedli v mesecu septembru v petek in soboto. Z učenci sem opravil nekaj predhodnih sestankov, kjer sem vsem učencem, ki so se odločili, da se udeležijo tabora, predstavil vsebine, oblike in metode dela, ki jih bomo uporabili pri sami izvedbi vsebin. Osnovni namen gibalnega tabora je bil, da se učencem ponudijo, dejavnosti, ki so za gibalno nadarjene učence primerne, niso pa zastopane v rednem kurikulumu na naši osnovni šoli. Vsebine so se odvijale na nam bližnjih Gorjancih ali na poti do njih, ki smo jo opravili kar s kolesi. Po prihodu na ciljno destinacijo, smo pričeli opravljati ostale načrtovane dejavnosti na katere so se udeleženci morali že predhodno pripraviti. Pri izvedbi dejavnosti sem si zastavil cilj, da bi otroci na zabaven in sproščen način spoznali različne gibalne oblike in športne discipline, ki jih pri pouku športa ne srečujejo, nekatere pa zahtevajo tudi zelo dobro telesno pripravljenost, da se jih lahko izvede, kar pa je ravno primerno za gibalno nadarjene učence.

Strokovnjaki, ki se veliko ukvarjajo z gibalnim področjem otrokovega razvoja, nam vseskozi poudarjajo, da so učenci dandanes prikrajšani za množico gibalnih izkušenj in s tem je osiromašen njihov motorični razvoj. Z izbranimi športnimi vsebinami sem želel učencem približati nove gibalne naloge in izzive, hkrati pa na tovrsten način poskrbeti za ustvarjanje novih živčnih povezav, ki otrokom omogočajo boljše opravljanje novih in že znanih nalog ter izzivov. Dobro motorično razvit posameznik se tudi lažje vključuje v ostale družbene dejavnosti. Znano nam je tudi, da so otroci, ki bolj zadovoljujejo potrebo po gibanju, navadno tudi bolj zdravi, bolje znajo organizirati ostale svoje dejavnosti, se učijo delovanja v skupinah, si krepijo medsebojne vezi, se lažje učijo, spoznavajo delovanje lastnega telesa in iščejo meje svojih sposobnosti.

Za tovrstno obliko izvedbe dejavnosti za nadarjene učence sem se odločil zato, ker smo se skupaj z učenci pogovarjali o tem kaj in na kakšen način bi želeli spoznati od njim novih športnih dejavnosti. Skupaj smo prišli do zaključka, da bi bilo morda najbolje, če to izvedemo v dvodnevni obliki druženja, polnega akcije in adrenalina, ker bomo na tak način lahko izpolnili kar največ ciljev, ki smo si jih zadali.

Cilji:

1. Preizkušanje svojih meja vzdržljivosti, ki smo ga opravili s kolesom saj smo v 20 kilometrih, ki smo jih opravili do cilja, opravili preko 800 višinskih metrov vzpona.
2. Spoznati nove športe in gibalne naloge, ki smo jih opravili z atletskimi rekviziti (kopje in disk), lokostrelstvom in orientacijo.
3. Organizacija preživetja in tehnike preživetja v naravi.
4. Socializacija in odvisnost od soljudi.

Z izvedbo tabora za gibalno nadarjene učence smo zadeli v polno. Ko smo se izredno utrujeni vrnili k naši šoli, je bilo prav veselje pogledati vse te zadovoljne in razigrane obraze, hkrati pa se zavedam, da so bile v celoti zadovoljene tudi njihove gibalne potrebe. Tudi učitelja spremljevalca sva bila na koncu dneva izredno vesela, ker smo uspeli doseči ustrezno obliko gibalnih nalog, da je vsak posameznik našel nekaj novih izzivov, ki jih je z veseljem opravljal.

2. ORGANIZACIJA TABORA ZA GIBALNO RADOVEDNE UČENCE

S samo pripravo tabora smo pričeli že takoj po prihodu v šolo po poletnih počitnicah. Po uvodnemu sestanku z učenci, kjer smo se dogovorili, da bi del vsebin za gibalno nadarjene učence izvedli v obliki tabora za gibalno radovedne učence, smo intenzivno nadaljevali z aktivnostmi. Za tovrsten tabor se je odločilo 9 učencev. Učence sem razdelil v 3 skupine po 3 udeležence in vsaki skupini posebej določil posamezne naloge, ki so jih morali opraviti do naslednjega našega sestanka.

Prva skupina treh učencev je bila zadolžena, da zbere vse informacije o poti, ki jo moramo opraviti do ciljne destinacije. Glede na vse preučene okoliščine smo se skupaj z učenci odločili, da se poti lotimo s kolesom. Učenci so bili navdušeni, da se bodo na pot odpravili s kolesom, sam pa sem se dobro zavedal, da bo tovrstna pot zelo velik zalogaj tudi za gibalno nadarjene učence saj sem jo sam že nekajkrat prekolesaril. Nekaj uvodnih kilometrov poti se opravi po ravnini, potem pa se začne pot počasi vzpenjati. Iz nadmorske višine 182 m smo se v 20 km povzpeli na nadmorsko višino 925 m. Glavnino vzpona se opravi v zadnjih 10-ih kilometrih. Učenci so se doma s starši pogovorili in izmenjali izkušnje o poti s kolesom. Vsi učenci so že bili na naši ciljni destinaciji s kakim drugim prevoznim sredstvom ali peš, s kolesom pa še nihče od njih. V šoli smo pod mojim mentorstvom naredili natančni načrt poti in postankov na naši avanturistični odpravi. Natančno smo si izrisali zemljevid poti, predvidevali časovne okvirje posameznih odsekov in opredelili najbolj izpostavljene dele poti glede na varnost. Pogovorili smo se tudi o izpravnosti in ustreznosti kolesa za tovrstno pot.

Druga skupina je imela zadolžitev, da pripravi seznam vseh potrebnih stvari, ki naj bi jih potrebovali za naše dvodnevno druženje. Glede na časovno zaporedje dejavnosti, so učenci najprej pripravili seznam potrebnih oblačil in ostale opreme za kolesarjenje. Predvidena dolžina naše poti je bila med 2,5 in 3 ure. Ob seznamu smo se pogovorili o ustreznosti posameznih kosov oblačil, ker je bila količina naše osebne prtljage omejena, saj smo jo sami nosili v nahrbtniku. Kljub napovedanemu lepemu vremenu je potrebno predvideti, da se lahko vreme v hribovitem predelu precej hitreje spremeni, upoštevati pa je potrebno tudi, da so večeri in jutra na Gorjancih lahko precej bolj hladna kakor v dolini. Pripraviti so morali tudi seznam potrebnih oblačil za ostale dejavnosti na ciljni destinaciji (atletske vsebine, lokostrelstvo, pohodništvo).

Tretja skupina učencev pa je morala pripraviti seznam opreme in hrane za opravljanje taborniške dejavnosti v času po prihodu na ciljno destinacijo. Morali so pripraviti tudi seznam stvari, ki jih potrebujejo za kurjenje taborniškega ognja in lastno pripravo večerje. Stvari, ki smo jih potrebovali za prehrano, smo naročili v bližnjem planinskem domu, ker bi bili naši nahrbtniki sicer pretežki za tovrstno pot s kolesi. S seboj pa so učenci prinesli vir ognja in netivo za hitrejšo pripravo ognja. Odločili smo se tudi, da ne bomo postavili tabora za prenočitev in smo raje izbrali prenočevanje v bližnjem planinskem domu na Miklavžu. Tudi zajtrkovali smo tam, ker nam je bilo tako prihranjeno mnogo časa za ostale načrtovane gibalne dejavnosti.

Z vsemi tremi skupinami učencev, ki so samostojno pripravili sezname, smo natančno prediskutirali in iz seznama črtali vse nepotrebne stvari in dodali tiste, ki naj bi jih najbolj potrebovali na naši mini avanturi.

Ostale organizacijske zadeve pa sem dopolnil sam. Dogovoril sem se z upravniki doma na Miklavžu za prenočevanje in organiziran zajtrk, na dom smo predhodno dostavili rekvizite, ki smo jih potrebovali za ostale dejavnosti, ker jih s kolesom nismo mogli peljati s seboj. Pred odhodom sem s starši prijavljenih otrok organiziral skupno video srečanje kjer sem predstavil celoten potek poti in dejavnosti ter kako bodo omenjene dejavnosti pozitivno vplivale na njihove otroke – zlasti kaj bodo s tovrstnim taborom pridobili.

3. IZPELJAVA TABORA ZA GIBALNO RADOVEDNE UČENCE

Takoj po končanem pouku v petek, smo se s kolesi odpravili proti Domu na Miklavžu. Najprej smo opravili nekaj kilometrov po ravnini, nato je sledilo nekaj kilometrov valovitega terena, zadnjih 10 km pa nas je čakal vzpon po makadamski cesti, ki se niti za trenutek ne prevesi v ravnino. Kljub predhodnim pogovorom, da bo pot precej naporna, se je že po 2 km neprestanega vzpenjanja, pri enem učencu pojavila precej huda stiska (jok, hlastanje za zrakom...). Po motivacijskem pogovoru, smo vsi skupaj nadaljevali pot proti vrhu. Nekje na polovici vzpona smo opravili postanek, obnovili naše energetske depoje in poskrbeli za zadostno hidracijo iz gorskega potoka. Na postanku sem jim razlagal o pomenu vnosa hrane in tekočine pri tovrstnih podvigih. Nato smo nadaljevali pot. Vsak posameznik je v svojem tempu nadaljeval proti vrhu. Sam sem ostal pri štirih posameznikih, ki so rabili največ motivacije, pogovora in vzpodbude, ker sem precenil, da so resnično dajali vse od sebe, pa še vedno niso zmogli celotne poti prekolesariti. V najbolj strmih predelih so sestopili s kolesa in preprosto prehodili nekaj 100 m, nato so zopet kolesarili in tako se je vrstilo vse do vrha. Vsi smo prišli na vrh! Eni težko, drugi nekoliko lažje, tretji pa so za dosego cilja resnično morali od sebe dati vse in še več. Ko sem kot učitelj in mentor pogledal vse te izmučene, vendar izredno žareče oči, sem začutil, da sem že izpolnil svoj namen, ki sem ga imel, ko sem organiziral tovrsten tabor.

Po prihodu na ciljno destinacijo, smo se lotili priprave tabornega ognja. Po bližnjem grmovju in gozdu smo družno iskali suhe veje in kakšna polena, ki nam bodo omogočila, da se naše druženje ob tabornem ognju ne zaključí prehitro. Uspeli smo nabrati dovolj lesa, da nam ni bilo treba varčevati z ognjem. Pripravili smo si tudi zadostno količino lesenih palic, ki so nam služile kot pomoč pri peki slastnih klobas nad ognjem. S seboj smo prinesli tudi nekaj krompirja, ki smo ga pekli v žerjavici. Moram priznati, da sem bil kar presenečen, ko sem uvidel, da nihče od prisotnih učencev, še nikoli ni pekel krompirja v žerjavici – pa tako slasten je, so priznali na koncu. Ob prijetnem ognju smo kar pozabili na hlad, ki se je pojavil s prihodom noči, kajti pogovor ob prijetnem ognju je bil zelo živahen. Ob ognju smo tudi analizirali prvi del našega tabora – vožnja s kolesi navkreber, ki je bila zelo dobro izhodišče za pogovor o fizioloških in psiholoških procesih, ki so se nam primerili na poti. Učenci so z zanimanjem spremljali strokovno razlago dogajanja v naših telesih ob tovrstnih aktivnostih in imeli takoj obilico vprašanj, ki smo jih z veseljem odgovorili. Tako smo se naučili tudi mnogo stvari, ki jih drugače v šoli ne bi izvedeli.

Tako nam je večer res hitro minil in smo kar nekako pozabili na uro. V poznih večernih urah smo se odpravili v planinski dom, kjer smo prenočili. Ampak tako poredko imamo priložnosti za tovrstna druženja, da kar nismo in nismo mogli zaspati, besed pa tudi ni in ni zmanjkalo.

Novo sončno jutro nas je takoj napolnilo z novo energijo. Po zajtrku smo odšli na osvajanje Trdinovega vrha. Učenci so imeli na izbiro ali se odpravijo peš ali pa s kolesom. Po napornem včerajšnjem dnevu, se je za kolo odločil samo eden učenec s katerim sem se sam odpravil na pot, ostali pa so s spremljevalcem na vrh odšli peš. Na Trdinovem vrhu smo se nato nekoliko odpočili, opravili obvezno fotografiranje za starše in prijatelje ter se odpravili nazaj proti Domu na Miklavžu. Za vse skupaj smo porabili približno 2 uri časa. Sledile so ostale aktivnosti na travnikih pri domu. Učencem sem predstavil atletske disciplini met kopja in diska. Sam sem tudi atletskega trenerja in bivšega tekmovalca tako, da sem udeležencem lahko omogočil kakovostno razlago in demonstracijo tehnik obeh metov. Glede na to, da so se tabora udeležili gibalno nadarjeni učenci, smo si lahko privoščili nekoliko zahtevnejše gibalne naloge, ki so jih nekateri učenci bolj, nekateri nekoliko manj uspešno osvojili. Rekvizite sem že predhodno dostavil v dom, ker jih s kolesom ni bilo možno pripeljati s seboj. Na enak način smo se lotili tudi lokostrelstva.

Po kosilu, ki smo ga imeli v domu, smo opravili še orientacijski tek – »lov na lisice«. S sodelavcem sva predhodno pripravila kartončke z navodili, ki so učencem omogočali nadaljevanje poti do cilja. Učenci so bili razdeljeni v tri različne skupine, zmagala pa je tista, ki je najhitreje pravilno opravila z vsemi kontrolnimi točkami.

Čas nam je resnično zelo hitro minil tako, da smo bili kar nekoliko nejevoljni, ko je napočil čas, da se odpravimo nazaj proti šoli v Šentjerneju. Kolesarjenje nazaj je bilo resnično čisto enostavno saj je večina poti potekala navzdol. Konec koncev smo si po vseh teh napornih podvigih tudi zaslužili nekoliko lažje aktivnosti. V zgodnjih večernih urah smo se vsi srečno vrnili do našega izhodišča v Šentjerneju. Resnično nam je bilo kljub vsem naporom prav lepo skupaj. Učenci so takoj izrazili željo, da tudi v prihodnje organiziramo podobne dogodke za gibalno nadarjene učence.

4. VPLIV IN POMEN GIBANJA ZA ZDRAV RAZVOJ POSAMEZNIKA

Učitelji in ostali, ki se ukvarjamo z gibalnim opismenjevanjem otrok in mladine želimo otrokom predstaviti čim več gibalnih vzorcev, ker se zavedamo da jim na takšen način nudimo možnost celostnega razvoja, ki ga bo spremljal vse življenje. Ustrezne organizacije, še posebno Fakulteta za šport v Ljubljani, nas neprestano obveščajo in predstavljajo analize o gibalnem razvoju otrok in mladine. Stanje, ki se kaže z vsakoletnimi meritvami športno vzgojnega kartona, nas opozarja, da je potrebno takojšnje ukrepanje. Zelo se je povečala količina podkožnega maščevja, zmanjšala se je mišična moč, poslabšala se je vzdržljivost in gibljivost posameznikov. Že v preteklosti se je nakazoval trend zmanjševanja gibalnega časa, ki ga posamezniki porabijo na dan tekom odraščanja, v zadnjih nekaj letih pa se je stanje še poslabšalo. Otroci mnogo preveč časa preživijo v sedečem načinu, najpogosteje zaradi prevelike uporabe elektronskih naprav s katerimi čas preživljajo na družabnih omrežjih namesto, da bi socializacijo opravljali z osebnimi stiki. Tudi izobraževanja na daljavo je pristavilo svoj košček v mozaik odraščanja, socializacije in gibanja. Znanstveno je dokazano, da gibanje in razvoj motorike vplivata tudi na intelektualni razvoj, na tvorjenje novih sinaptičnih povezav, ki nam kot posamezniku omogočajo boljše in kakovostnejše opravljanje gibalnih in miselnih vzorcev, ki posledično vplivajo tudi na zdrav razvoj in ohranjanje zdravja

posameznika. Konec koncev gibanje uvrščamo med človekove primarne potrebe. Ne dovoljšne zadovoljevanje teh potreb lahko na posamezniku pusti nepopravljive posledice, ki se najpogosteje kažejo kot začetna stanja kroničnih bolezni sodobnega časa (srčno-žilne bolezni, kapi, debelost, sladkorna bolezen, zmanjšanje kostne mase...). Vsak posameznik naj bi se gibal vsaj eno do dve uri na dan, ker le na takšen način lahko razvija motorične sposobnosti, ki jih potrebuje pri gibalnih vzorcih, fino motoriko, ki mu pomaga pri raznih opravilih in poklicih, ki jih bo opravljal v življenju, kostno in mišično maso, ki mu preprečuje poškodbe gibalnega aparata, za povrhu vsega so posamezniki, ki so gibalno uspešnejši, pogosto tudi boljši v kognitivnih procesih in so v družbi nasploh bolj priljubljeni in opaženi. Z vključevanjem v razne šolske in obšolske dejavnosti, ki temeljijo na gibanju, se otrokom razvijajo tudi druge sposobnosti in navade, ki so še kako pomembne za kasnejše življenje (organiziranost, delavnost, boljša samopodoba in socializacija, prevzemanje odgovornosti...).

Danes obstaja mnogo nevarnosti, ki nas naravnost silijo v to, da smo gibalno manj dejavni. Če na primer pogledamo možnosti transporta, ki je v zadnjih letih v izrazitem porastu elektrifikacije (kolesa, skiroji, motorji, avtomobili, dvigala, tekoče stopnice...). Družba, starši, učitelji, trenerji moramo prevzeti odgovornost pri ozaveščanju otrok in mladine, da z gibanjem v vseh oblikah, posameznika usmerjamo na pravo pot. Seveda zraven sodijo tudi drugi dejavniki, kot na primer zdrava prehrana in zadostna količina spanja, ki zelo pripomoreta k zdravemu načinu življenja in razvoja posameznika. Otroci in mladina imajo veliko možnosti, da v zadostni meri zadovoljijo gibalne potrebe. Če samo pogledamo osnovno šolo in njen koncept, vidimo, da imajo otroci poleg ur športne vzgoje, ki jo je roko na srce premalo, na voljo še mnogo gibalnih interesnih dejavnosti, šol v naravi, ki temeljijo na gibanju, mnogo obšolskih dejavnosti, ki jih društva in klubi ponujajo, res pa je, da so vse te obšolske dejavnosti v večini plačljive. Vendar vemo, da starši poizkušamo svojim otrokom nuditi kar največ za njihov zdrav in celosten razvoj, ki jim bo konec koncev omogočil boljše in kakovostnejše življenje. S širšo paletto gibalnih vzorcev v mladosti ima posameznik tudi boljšo možnost, da si v kasnejšem delu življenja najde dejavnosti, ki mu tudi takrat pomagajo ohranjati in izboljševati našo največjo vrednoto – zdravje (Antončič, 2021).

5. ZAKLJUČEK IN UGOTOVITVE

Tabor za gibalno radovedne učence je bil namenjen razvijanju različnih gibalnih vzorcev in nalog, socializaciji v po koronskem času, pridobivanju pozitivnih vedenjskih vzorcev in spoznavanju samega sebe. Vse to smo najlažje izpolnili na način, ki smo ga skupaj z učenci predvideli in tudi izpeljali. Upošteval sem njihove želje ter dodal vsebine za katere sem menil, da jih sicer ne bi imeli možnost sami preizkusiti, smo pa jih lahko izpolnili na našem taboru. Učenci so si s pestro izbiro gibalnih dejavnosti razširili motorični spomin in se naučili nekaj novega, hkrati pa so učenci dobili tudi kakšno idejo, ki jo bodo lahko uporabili za svoje prihodnje športno udejstvovanje. Učinke tabora za gibalno radovedne učence bi lahko razdelili na tri različne dele glede na učinek, ki ga je imel na posameznike. V prvem delu tabora, ki smo ga opravili s kolesom, so učenci lahko spoznali meje svojih sposobnosti v vzdržljivostnih panogah in svojo psihološko trdnost. Lahko je namreč reči, da si se potrudil po svojih najboljših močeh,

drugo pa je, ko si zaradi same situacije postavljen pred dejstvo, da za dosego cilja presežeš mejo udobja in resnično s skrajnim naporom dosežeš cilj. Večina učencev je bila resnično na pravi preizkušnji širokega spektra sposobnosti. So pa na cilju priznali, da jim ogromno pomeni, da so na koncu zmogli opraviti zahtevno pot do vrha Gorjancev. V drugem delu smo s taborniškimi dejavnostmi vzpodbujali socializacijo in dejavnosti, ki jih današnja mladina ne počne več pogosto ali sploh ne, v preteklosti pa je tovrsten način druženja ob večerih, zlasti na deželi, pogosto potekal ob ognju z vsemi spremljevalnimi dejavnostmi, ki gredo zraven (peka krompirja, klobas...). Nekateri učenci niti nimajo prave predstave kakšen les in netivo sta primerna in potrebna, da se sploh lahko zakuri ogenj. Se pred dvema desetletjema so vsi otroci vedeli in počeli to, dan danes pa temu žal ni več tako zato je tovrsten tabor pravi način, da učenci to spoznajo, preizkusijo in si tudi sami pridobijo tovrstne izkušnje in znanje, ki jim bo v prihodnje lahko zelo koristilo. Tretji del tabora pa je temeljil na spoznavanju in osvajanju tehnike novih športnih panog kot so met kopja in diska, lokostrelstvo in balinanje. S temi dejavnostmi so si udeleženci razširili svoj motorični spomin, izpopolnjevali in na novo vzpostavljali sinaptične povezave, urili nove gibe, ki so jim omogočili bolj ali manj uspešno opravljanje novih motoričnih nalog. Sam sem kot športni pedagog namreč opazil, da novodobni otroci izgubljajo občutek za najrazličnejše mete in zato jim posledično tudi natančnost opravljanja določenih nalog predstavlja kar precejšnjo težavo. Na taboru so udeleženci spoznali tudi različne načine preživljanja prostega časa, ki jim bo v prihodnje lahko služil kot način udejstvovanja v rekreaciji in zdravemu načinu življenja. Skratka, končna ugotovitev vseh udeležencev je bila ta, da smo bili vsi enotnega mnenja, da smo skupaj preživeli prečudovita dva dneva, ki sta temeljila na osvajanju in utrjevanju gibalnega znanja, spoznavanju novih prijateljev in samega sebe v smislu vzdržljivostnih sposobnosti in psihološke trdnosti ter spoznavanju naravnih danosti in zmožnosti v drugačnih okoliščinah kot so jih vajeni. V končni analizi, ki sem jo opravil z učenci in vodstvom šole smo samo potrdili pozitivne učinke tovrstnega načina dela z nadarjenimi učenci, ki jo bomo seveda v podobnih oblikah izvajali tudi v naslednjih šolskih letih. Sam sem bil zelo zadovoljen saj sem iz vseh strani dobili pozitivne odzive, ki mi dajo potrditev in motivacijo, da bom v prihodnje še z večjim veseljem izvajal poslanstvo športnega pedagoga, ki temelji na tem, da otroke navdušim in opolnomočim z različnimi aktivnostmi, ki bodo kasneje v življenju te otroke vodile na pravo pot – pot aktivnega in zdravega preživljanja prostega časa.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Antončič, E. (2021). Športni dan malo drugače.
- [2] Čoh, M. (1992). *Atletika: tehnika in metodika nekaterih atletske disciplin*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
- [3] Čoh, M. (ur.). (2001). *Biomehanika atletike*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.
- [4] Pistotnik, B. (2003). *Osnove gibanja*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- [5] Pistotnik, B. (2004). *Vedno z igro. Elementarne in družabne igre za delo in prosti čas*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

DOSEGANJE UČNIH CILJEV PRI IZBIRNEM PREDMETU TURISTIČNA VZGOJA SKOZI IZKUSTVENO UČENJE

POVZETEK

Učitelji se pogosto sprašujemo “Kaj šola pomeni našim učencem?” ter “Katera znanja in veščine jim želimo prenesti znotraj učnega procesa?”. Kadar smo soočeni s takšno situacijo, se moramo zagotovo vprašati, kateri didaktični pristop omogoča večji uspeh naših učencev – ali so to tradicionalne oblike, kjer učenci usvajajo učne vsebine preko učbenikov in prevzemajo pasivno vlogo, ali jim želimo ponuditi tudi aktivne oblike učenja, ki omogočajo poglobljeno razumevanje učnih vsebin. Pristop, ki temelji na aktivnosti učenca in v ospredje postavlja njegovo subjektivno doživljanje učnega procesa, je model izkustvenega učenja. Izkustveno učenje je proces učenja z delom. Z vključevanjem učencev v praktične izkušnje in kritičnim razmišljanjem o le-teh, lahko učenci bolje povežejo teorijo in znanja, ki so se jih naučili v razred, s situacijami iz resničnega sveta. Številne teorije izkustvenega učenja se naslanjajo na model Davida Kolba, ki je tudi nam služil kot teoretični okvir pri usvajanju novih učnih vsebin pri izbirnem predmetu Turistična vzgoja pri učnem sklopu Turistično informiranje in oglaševanje. Kot rezultat je nastal vizualni izdelek, ki predstavlja naše lokalno okolje kot turistično destinacijo dostopno otrokom in mladostnikom ter služi oglaševanju. Učenci so skozi izkustveno učenje izrazili svojo ustvarjalnost, učili so se znotraj resnične situacije, hkrati pa so krepili sodelovalno in skupinsko učenje. Prav tako so imeli priložnost kritično razmisliti o svojem doživljanju učenja in uporabiti novo pridobljeno znanje v problemsko zastavljeni situaciji. Učitelj je skozi učni proces prevzel vlogo »poustvarjalca« primernih priložnosti, skozi katere so učenci pridobili izkušnje ter jih povezali z učnimi vsebinami, ki smo jih obravnavali v učilnici.

KLJUČNE BESEDE: izkustveno učenje, turistična vzgoja, osnova šola, lokalno okolje.

ACHIEVING LEARNING IN TOURIST EDUCATION THROUGH EXPERIENTIAL LEARNING

ABSTRACT

Teachers often discuss “What does school mean to our students?” and “What knowledge and skills do we want to transfer to them within the learning process?”. When faced with such a situation, we must certainly ask ourselves which didactic approach enables greater success of our students - are these, traditional forms where students learn content through textbooks and take a passive role, or do we want to offer them active forms of learning that allow in-depth understanding of learning content. An approach that is based on the student's activity and puts their subjective experience of the learning process at the forefront, is a model of experiential learning. Experiential learning is the process of learning through work. By involving students in practical experiences and thinking critically about them, students can better connect the theory and knowledge they have learned in class with real-world situations. Many theories of experiential learning are based on the model of David Kolb, which also served us as a theoretical framework for the acquisition of new learning content in the elective course Tourism Education in the learning set of Tourism Information and Advertising. The result is a visual product that represents our local environment as a tourist destination accessible to children and youth and serves advertising. Through experiential learning, students expressed their creativity, learned within a real life situation, and at the same time strengthened skills of collaborative and group learning. They also had the opportunity to think critically about their learning experience and use the newly acquired knowledge in a problem-based situation. Through the learning process, the teacher took on the role of "re-creator" of appropriate opportunities through which students gained experience and connected it with the learning content that we discussed in the classroom.

KEYWORDS: experiential learning, tourism education, elementary school, local environment.

1. UVOD

Sodobna družba od posameznika zahteva zmožnost prilagajanja in odzivanje na hitro se spreminjajoče situacije ter uporabo znanja v praksi. Izkušveno pridobljena znanja so od vedno igrala pomembno vlogo v razvijajoči se družbi skozi zgodovino. Brez učenja na podlagi izkušnje, sodobna družba ne bi dosegla današnje razvojne stopnje. Tudi šolsko učenje je sprva temeljilo na izkušnji, vendar je skozi zgodovino postajalo odmaknjeno od življenja in manj izkušveno. Kmalu se je pokazala potreba po učenju na podlagi izkušnje, ki temelji na učenčevem osebnem doživljanju ter učenju na podlagi izkušenj pridobljenih zunaj šolskega prostora ter povezovanju spoznanj z resničnimi učnimi situacijami [8]. Minili so časi, ko je bilo sprejemljivo, da učitelj zgolj prenaša znanje na učence preko tradicionalnih učnih oblik. Sodobno zasnovana učilnica ne vključuje učitelja, ki zgolj podaja znanje in učence, ki so pasivni prejemniki tega znanja. Izobraževanje v 21. stoletju je poglobljeno in dvosmerno ter popolnoma transformira vlogo tako učitelja kot tudi učenca [2].

V prispevku predstavljamo primer izkustvenega učenja v sklopu učne teme *Turistično informiranje in oglaševanje* pri izbirnem predmetu *Turistična vzgoja*. Teoretični model, na katerega smo se naslanjali, je model izkustvenega učenja po Davidu A. Kolbu. V prispevku je izpostavljena aktivnost učencev ter poustvarjanje učnih situacij, ki so jim omogočile, da se učijo skozi resnično situacijo, izrazijo svojo ustvarjalnost ter krepijo skupinsko in sodelovalno učenje. Da bi lažje predstavili naše delo, smo najprej zasnovali teoretični okvir.

2. IZKUSTVENO UČENJE IN POMEN IZKUŠNJE

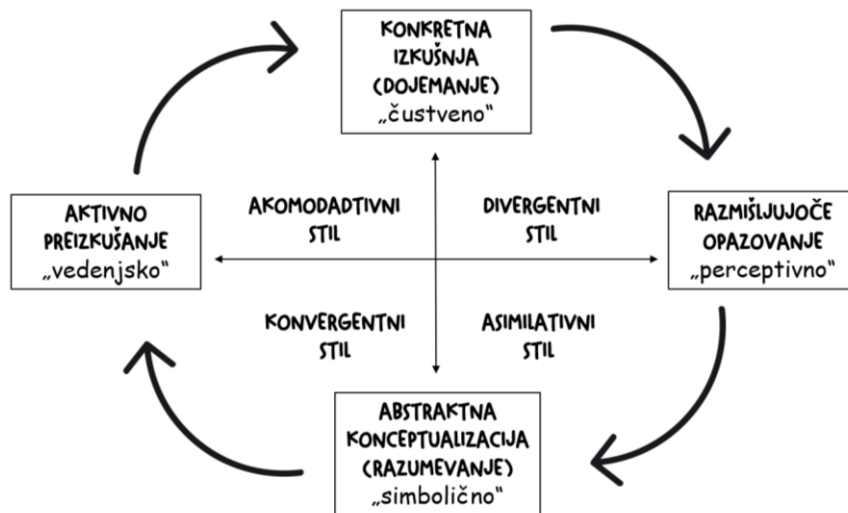
V strokovni javnosti so razširjene številne teorije o različnih oblikah izkustvenega učenja. Kljub temu, še vedno ne obstaja enotna opredelitev, tega na prvi pogled enostavnega, vendar zelo zapletenega učnega pristopa. Eden izmed vidnejših utemeljiteljev izkustvenega učenja je David A. Kolb, po katerem so se zgledovali tudi številni drugi strokovnjaki [7].

Kot navaja sam avtor [5] modela izkustvenega učenja, je učenje kontinuiran proces, zasnovan na znanju in izkušnjah. Učencem ne moremo podajati novih idej, ne da bi pri tem upoštevali tudi njihove predhodne izkušnje, ki jo pomagamo dopolniti in preoblikovati. Učenje je ustvarjanje znanja, ki je produkt prenosa med osebnim in družbenim znanjem [7]. Učenec lahko na podlagi svojih preteklih izkušenj, razvije nove ideje in koncepte, s katerim lahko vplivajo na okolje ali posameznika [5].

Model izkustvenega učenja po Kolbu [5] vsebuje dve vrsti spremenljivk, in sicer: štiri faze učenja, ki so umeščene znotraj modela v horizontalni in vertikalni liniji in si ciklično sledijo. Prav tako so med faze učenja umeščeni štirje učni stili.

Učni model v osnovi vključuje štiri faze učenja, in sicer: konkretno izkušnjo, razmišljujoče opazovanje, abstraktno konceptualizacijo in aktivno preizkušanje. Učinkovito učenje je mogoče opaziti, ko učenec napreduje skozi cikel. V cikel lahko vstopi na kateri koli stopnji modela z logičnim zaporedjem. Kljub temu da lahko učenec prične učenje s katerokoli fazo, je običajno

najbolj pogosta faza, s katero se pričena učenje, konkretna izkušnja, kjer se učenec sreča z novo izkušnjo ali reinterpreтира obstoječo izkušnjo. Sledi razmišljujoče opazovanje, kjer učenec razmišlja o izkušnji na osebni ravni. Nato sledi abstraktna konceptualizacija, kjer učenec oblikuje nove koncepte in ideje ali spreminja obstoječe abstraktne ideje na podlagi refleksij, ki izhajajo iz faze razmišljujočega opazovanja. Nazadnje je faza aktivnega preizkušanja, kjer učenec uporabi nove ideje v svoji okolici, da vidi, ali so ob naslednji izkušnji kakšne spremembe. Ta druga izkušnja postane konkretna izkušnja za začetek naslednjega cikla, ki se začne na prvi stopnji. Ta proces se lahko zgodi v kratkem ali daljšem času [5].



Slika 1: Model izkustvenega učenja in učni stili po Kolbu. [5]

Kot je razvidno iz Slike 1, učenci na poti do cilja izbirajo različne načine in pristope, zaradi česar po Kolbu pripadajo različnim učnim stilom [7].

Učenci z *divergentnim učnim stilom* gledajo na stvari iz drugačne perspektive. Raje gledajo kot so aktivni, imajo tudi močno domišljijisko sposobnost, so čustveni, močni so v umetnosti, raje delajo v skupinah in so odprti za sprejemanje povratnih informacij. Učna značilnost je *konkretna izkušnja* in *razmišljujoče opazovanje*. *Asimilativni učni stil* je značilen za učence, ki imajo radi jasne informacije, na podlagi katerih lahko oblikujejo logične modele. Zanimajo jih koncepti in ideje. Prevladujeta fazi *abstraktne konceptualizacije* in *razmišljujoče opazovanje*. *Konvergentni tip* učencev rešuje probleme. Svoje znanje uporabljajo pri praktičnih vprašanjih. Raje imajo tehnične naloge in eksperimentirajo z novimi idejami. Prevladujeta fazi *abstraktne konceptualizacije* in *aktivno preizkušanja*. Učenci z *akomodativnim učnim stilom* delajo stvari praktično. Privlačijo jih novi izzivi in težave rešujejo intuitivno. Značilnosti učenja so *konkretna izkušnja* in *aktivno preizkušanje* [5].

Poleg tega, da učenci z udeležbo v izkustvenem učenju z ustreznimi akademskimi dejavnostmi izboljšajo svojo raven lastne motivacije za učenje, imajo možnost, da izberejo več poti za reševanje težav skozi celoten učni proces, zaradi česar imajo izbiro in so avtonomni [4]. Znotraj izkustvenega učenja postanejo učenci občutno bolj odgovorni za svoje učenje, kar uravnava

močnejšo povezavo med učno vključenostjo, praksami in realnostjo, ki so ključne vloge tudi pri učni motivaciji [6].

3. VLOGA UČITELJA IN AKTIVNOST UČENCA

Da bi bilo izkustveno učenje učinkovito, se mora preoblikovati tudi vloga učitelja znotraj učnega procesa. Brez možnosti predvidevanja neposrednih rezultatov izbranih učnih dejavnosti, mora učitelj postati spreten moderator ali »učni trener« in součenec [3]. Učitelj ni zgolj izvajalec kurikuluma, ampak se mora odzivati na različne učne stile učencev ter se prilagajati njihovim pristopom, dejavnostim in pričakovanjem. Skupaj z učenci razmišlja ter se z njimi odziva na rezultate skozi učne dejavnosti. V izkustvenem učenju se učitelj premika od tradicionalnega prenašalca znanja k temu, da kot strokovnjak na določenem učnem področju nudi učencem oporo, jih usmerja ter ustvarja ustrezne učne priložnosti, kar mu omogoča, da jih vidi bolj celostno [1]. Izkustvena učna okolja je potrebno razvijati namensko, kjer se učiteljeva vloga spreminja glede na stopnjo izkustvenega učenja, učne stile učencev, predmetno področje in učiteljeve želje [7].

Kot navajajo viri [2], [7] so najbolj pogoste vloge, ki jih učitelj prevzema pri izkustvenem učenju naslednje:

- Učitelj kot moderator in "učni trener": mora biti dobro seznanjen z izkustvenim učenjem, ki postavlja učenca v središče učnega procesa ter ga vključuje v odločanje in reševanje problemov. V vlogi moderatorja in »učnega trenerja« ustvarja primerne učne priložnosti, s katerimi je mogoče izpostaviti interese in notranjo motivacijo učencev. Vloga »učnega trenerja« je sodelovalen in spodbuden stil poučevanja, ki pomaga učencem uporabiti pridobljeno znanje za dosego svojih ciljev. Vključuje zagotavljanje povratnih informacij, kjer koli je to mogoče.
- Učitelj kot predmetni strokovnjak: pomaga učencem organizirati in povezati svoja razmišljanja z bazo znanja predmeta. Pogosto uči z zgledom, modeliranjem in spodbujanjem kritičnega mišljenja. Da bi to lahko naredil kompetentno, se učitelj nenehno uči. Potreba po nenehnem razvoju je najpomembnejša za izboljšane dosežke njegovih učencev.
- Učitelj kot sooblikovalec meril uspešnosti in evalvator: je ključnega pomena za učno situacijo, ki zahteva natančno določena merila uspešnosti. V tej vlogi učitelj postavlja merila in spodbuja učne stile, ki bodo učencem pomagal pri ocenjevanju svojega učenja. Ta pristop spodbuja razvoj učnih stilov razmišljanja, odločanja in delovanja.

Ko se učenje premakne od osredotočanja na pomnjenje na pamet k interaktivnosti, angažiranosti in reševanju problemov iz resničnega sveta, morajo učenci učni proces videti na drugačne načine. Ko se vključujejo v dejavnosti, se lahko naučijo gledati na izobraževanje kot na nelinearno, vseživljenjsko dejavnost, ki so jo sposobni sprožiti, zgraditi, vzdrževati in kritično preučiti. S smiselno vključenostjo lahko učenci prevzemajo različne vloge: postanejo raziskovalci izobraževanja, šolski načrtovalci, učitelji v razredu, ocenjevalci učenja, sistemski

odločevalci in zagovorniki izobraževanja. Te in številne druge vloge učencem omogočajo, da vidijo znanje kot aktiven, angažiran proces, v katerega lahko vlagajo čas in trud [1].

4. IZKUSTVENO UČENJA NA PRIMERU UČNE TEME TURISTIČNO INFORMIRANJE IN OGLAŠEVANJE

Ena izmed učnih tem pri izbirnem predmetu *Turistična vzgoja*, je *Turistično informiranje in oglaševanje*, kjer učenci spoznavajo vrste in oblike oglaševanja v turizmu ter načine širjenja turističnih informacij. Glede na predmetni učni načrt, je med priporočenimi dejavnostmi priprava radijskega oglasa [10].

Pred pričetkom smo si z učenci zastavili dve raziskovalni vprašanji, in sicer:

- Na kakšen način odgovorna organizacija oglašuje Goriška brda kot turistično destinacijo z vsebinami za otroke in mladostnike?
- Kako učinkovito je to oglaševanje?

Naše raziskovanje se je pričelo s spoznavno delavnico v sodelovanju z *Zavodom za turizem, kulturo, mladino in šport Brda* (v nadaljevanju ZTKMŠ), kjer so nam predstavili načine komuniciranja s širšo javnostjo ter oblike informiranja o turistični ponudbi Goriških brd. Naše delo se je nadaljevalo z raziskovanjem tiskanih gradiv in digitalnih medijev, ki oglašujejo turistično ponudbo Goriških brd. Pregledali smo tudi vidnejše profile na družbenih omrežjih, ki prav tako skrbijo za prepoznavnost Slovenije in Goriških brd v Sloveniji in svetu. Natančneje smo raziskali spletno stran Slovenske turistične organizacije ter profile na družbenih omrežjih *@VilaVipolže*, *@TIC Brda* ter *@feelslovenia*, *@igslovenia* in *@igposocje*.

Kmalu so učenci ugotovili, da se Goriška brda oglašujejo predvsem kot destinacija, kjer se prepletata kulinarika in vinska tradicija, torej kot enogastronomska destinacija. Odkrili so pomanjkljivo ponudbo namenjeno otrokom in mladostnikom.

Po »nevihti možganov« so učenci sklenili, da radijski oglas ne bo dovolj, da bi prepričali njihove sovrstnike v obisk Goriških brd. Pričeli smo z načrtovanjem video posnetka. Sprva so učenci predlagali pripravo vizualnega gradiva, ki spominja na posnetke, ki jih je mogoče zaslediti na platformi TikTok, nato pa je njihovo delo preraslo v manjši projekt.

Učenci so izbrali lokacije snemanja ter pridobili vsa dovoljenja in soglasja zasebnih posesti in objektov. Prav tako so pripravili scenarij vsebin, ki so jih želeli prikazati v posnetku kot tudi način na katerega želijo določeno vsebino predstaviti. Na koncu pa so učenci tudi nastopili v posnetku. Za tehnični del kot je npr. snemalna oprema in samo snemanje smo skrbeli učitelji. Obdelava posnetka je potekala v sodelovanju z učenci.

Končni izdelek je promocijski posnetek z naslovom »*Pobeg v Brda*«, ki je objavljen na šolskem *Youtube* kanalu. Učenci so imeli možnost predstaviti svoje izdelek tudi zaposlenim v ZTKMŠ, ki so pokazali zanimanje za uporabo posnetka v promocijske namene. Prav tako je bil posnetek

prikazan na tradicionalnem briškem *Prazniku češenj*. Dostop do posnetka je mogoče s skeniranjem QR kode na Sliki 2.



Slika 2: QR koda posnetka *Pobeg v Brda*.

5. SKLEP

Izkustveno učenje se je v našem primeru izkazalo kot zelo primeren učni pristop pri usvajanju novih učnih vsebin pri učni temi *Turistično informiranje in oglaševanje*. Učenci so skozi delavnico o oglaševanju z ZTKMŠ ter raziskovanje oglaševalskih vsebin in pripravo samostojnega izdelka, prešli skozi vse štiri faze modela izkustvenega učenja – od faze konkretne izkušnje do aktivnega preizkušanja

Učenci so bili skozi celoten učni proces v središču procesa. Bili so aktivni in motivirani, sprejemali so samostojne odločitve. Uspešno so izrazili svojo ustvarjalnost. Na ta način se je krepilo sodelovalno in skupinsko učenje. Učitelj je prevzel vlogo moderatorja, jih spodbujal in ustvarjal ustrezne učne situacije s katerimi je povezal interese učencev z njihovo notranjo motivacijo. Cilj, da je učni proces organiziran tako, da lahko učenci povežejo svoje kritično razmišljanje z znanjem pridobljenim v učilnici, je bil dosežen.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Experiential education and meaningful student involvement. Pridobljeno 7. 5. 2022, <https://soundout.org/2015/07/25/experiential-education-and-meaningful-student-involvement/>
- [2] Experiential learning and teacher`s role (2018). Pridobljeno 7. 5. 2022, <https://www.tsc.nsw.edu.au/experiential-learning-and-the-teachers-role/>
- [3] Experiential learning. Northern Illinois University, Center for Innovative Teaching and Learning. Pridobljeno 8. 5. 2022, <https://www.niu.edu/citl/resources/guides/instructional-guide/experiential-learning.shtml>
- [4] Jarvis, P. (2003). Učenje iz izkušenj. AS. Andragoška spoznanja, letnik 9, številka 2, str. 19-29. URN:NBN:SI:DOC-ZQNNGRTB from <http://www.dlib.si>
- [5] Kolb, D. A. (2015). Experiential learning: Experience as the source of learning and development, 2. izdaja. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- [6] Kong, Y. (2021). The role of experiential learning on students` motivation and classroom engagement, Front Psycho, 12: 771272. doi: 10.3389/fpsyg.2021.771272
- [7] Marentič Požarnik, B., Šarič, M., Šteh, B. (2019). Izkustveno učenje. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete
- [8] Mijoč, N. (1999). Znanje, pridobljeno z izkustvenim učenjem. AS. Andragoška spoznanja, letnik 5, številka 1, str. 44-51. Pridobljeno 7. 5. 2022, URN:NBN:SI:DOC-NCOIK7QW from <http://www.dlib.si>
- [9] Slovar slovenskega knjižnega jezika, www.fran.si, Pridobljeno 12. 6. 2022.
- [10] Program Izbirni predmet TURISTIČNA VZGOJA Učni načrt, 23. 5. 2022 https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/1-letni/Turistica_vzgoja_izbirni.pdf

RAZISKOVALNO DELO DIJAKOV NA PODROČJU BIOLOGIJE

POVZETEK

Biološka znanost je temeljna znanost na številnih področjih človeškega napredka. Zbujanje zanimanja za učenje biologije in naravoslovja pri dijakih je bistvenega pomena za celostno razumevanja bioloških konceptov in njihovih povezav, ki so ključni za usmeritev k trajnostni rabi naravnih virov, ohranjanjem biodiverzitete in kakovostnega naravnega okolja. Vsako leto na naši šoli spodbujamo številne zelo zainteresirane in nadarjene dijake za to področje k izdelavi raziskovalne naloge. Mentorstvo jim omogočimo s strani učitelja na naši šoli, lahko tudi dodatnega mentorja strokovnjaka specifičnega področja iz univerz in drugih raziskovalnih institucij. Raziskovalno delo vzpodbuja ustvarjalno in poglobljeno razmišljanje na specifičnem področju, razvijanje sposobnosti za reševanje kompleksnih problemov na podlagi sistematičnega, analitičnega in racionalnega razmišljanja. Pri dijakih zahteva iskanje informacij iz verodostojnih virov, kritični način razmišljanja, načrtovanje in izvedbo raziskovalnega dela ter oblikovanje objektivnega pisnega izdelka z argumentirano diskusijo. V letošnjem šolskem letu smo z dijaki pod mojim mentorstvom ali somentorstvom izdelali 5 raziskovalnih nalog. Pri tem je sodelovalo 6 dijakov. Vsi dijaki so s svojimi nalogami sodelovali na regijskem tekmovanju »Mladi za napredek Maribora« in osvojili srebrno ali zlato priznanje. Dve nalogi sta na državnem srečanju mladih raziskovalcev dosegli srebrno in zlato priznanje. Ne glede na dosežek so bili dijaki mnenja, da je bilo raziskovalno delo zelo zahtevno, vendar ga niso obžalovali, saj je zahtevalo predvsem veliko samostojnega dela in so na ta način bolj učinkovito pridobili znanje.

KLJUČNE BESEDE: biologija, kritično razmišljanje, nadarjeni dijaki, raziskovalno delo.

BIOLOGY EDUCATION RESEARCH

ABSTRACT

Biological science is a fundamental science in many areas of human progress. Arousing students' interest in learning biology and science is essential for a holistic understanding of biological concepts and their connections, which are key to focus on the sustainable use of natural resources, conserving biodiversity and a quality natural environment. Every year at our school we encourage many very interested and talented students in this field to create a research paper. We provide mentoring to them by a teacher at our school, and we can also provide an additional mentor an expert in a specific field from universities and other research institutions. Research work encourages creative and in-depth thinking in a specific field, developing the ability to solve complex problems based on systematic, analytical and rational thinking. It requires students to seek information from credible sources, to think critically, to plan and carry out research work, and to design written product which is objective with the discussion full of arguments. In this school year, we did 5 research assignments with students under my mentorship or co-mentorship. 6 students participated in this. All students participated in the regional competition "Youth for the Progress of Maribor" and won a silver or gold award. Two assignments won silver and gold awards at the National Meeting of Young Researchers. Regardless of the achievement, the students' opinion was that the research work was very difficult. They didn't regret it, as it required a lot of independent work and thus resulted in more effective knowledge.

KEYWORDS: biology, critical thinking, research work, talented students.

1. UVOD

Biološka znanost je temeljna znanost na številnih področjih človeškega napredka predvsem pa je v sedanjem kritičnem obdobju v katerem se je znašel človek znanje biologije bistveno za reševanje problemov.

Raziskovalno delo za dijake je bistvenega pomena za dijake, ki izkažejo večji interes do razvijanja tega znanja, saj lahko to predstavlja začetek k njihovi usmeritvi in začetku razvoja morebitne profesionalne raziskovalne poti. Prav tako prispeva k urjenju veščin, ki jih lahko uporabijo za pristope k reševanju tudi drugih nalog v življenju.

Raziskovalno delo je del učnega načrta za biologijo v splošni gimnaziji in vzpodbuja ustvarjalno in poglobljeno razmišljanje na specifičnem področju, razvijanje sposobnosti za reševanje kompleksnih problemov na podlagi sistematičnega, analitičnega in racionalnega razmišljanja. Pri dijakih zahteva iskanje informacij iz verodostojnih virov, kritični način razmišljanja, načrtovanje in izvedbo raziskovalnega dela ter oblikovanje objektivnega pisnega izdelka z argumentirano diskusijo.

Vsako leto na naši šoli spodbujamo zainteresirane in nadarjene dijake za področje biologije k izdelavi raziskovalne naloge. Mentorstvo jim omogočimo s strani učitelja na naši šoli, lahko tudi dodatnega mentorja strokovnjaka specifičnega področja iz univerz in drugih raziskovalnih institucij.

2. TEORETIČNO OZADJE

Umestitev v učni načrt

Samostojno raziskovalno delo dijaka je mogoče umestiti v učni načrt za biologijo v splošni gimnaziji [2] v sklop B; Raziskovanje in poskusi in sklop L; Kako deluje znanost. V omenjenih sklopih je mogoče doseči večino učnih ciljev. V nadaljevanju so povzeti učni cilji ob uspešno oddani raziskovalni nalogi, ki jih v največji meri dosežejo dijaki iz učnega načrta.

Iz sklopa B; Raziskovanje in poskusi: Razumejo pristope k raziskovalnemu delu v biologiji pri meritvah in prikazu rezultatov raziskav; na primerih spoznajo metode raziskovanja življenja (živih sistemov); znajo načrtovati in uporabiti metode opazovanja in eksperimentiranja ter zbirati kvalitativne in kvantitativne podatke; znajo glede na raziskovalno vprašanje (oziroma hipotezo) prikazati in analizirati rezultate (osnove statistične analize); znajo utemeljeno zaključevati ter ovrednotiti slabosti in omejitve izvedene raziskave ter predlagati smiselne izboljšave; znajo izbrati in uporabiti ustrezna orodja in tehnologijo za izvedbo raziskave ter za zbiranje, analizo in prikaz podatkov; znajo analizirati stanje in reševati probleme v primerih, ki zahtevajo uporabo in združevanje konceptov z različnih področij naravoslovja; uporabljajo kritičen način razmišljanja (zaključek na podlagi dokazov in argumentov; na primer presoja resničnosti trditev v medijih); razlikujejo med znanstvenimi in neznanstvenimi razlagami; spoznajo uporabnost in omejitve modelov in teorij kot načinov za prikazovanje realnosti.

Iz sklopa L; Kako deluje znanost: Razumejo, da so znanstvene razlage zbirka začasnih interpretacij do zdaj znanih dejstev in da so vsa znanstvena spoznanja ves čas podvržena dvomu

in preverjanju, spoznajo, da morajo znanstvena spoznanja postati javno dostopna v postopku, ki vključuje strokovni nadzor strokovnjakov istega ožjega področja; po objavi v znanstvenih revijah pa so znanstvene objave izpostavljene kritiki in preverjanju svetovne znanstvene javnosti; razumejo, da je statistika orodje za objektiven prikaz in analizo podatkov; razumejo, da objave z znanstveno vsebino v javnih občilih niso znanstvene objave in znajo ovrednotiti verodostojnost novic, ki se sklicujejo na znanost; razlikujejo med znanstveno, strokovno, poljudnoznanstveno in novinarsko objavo (znajo slediti znanstveni informaciji in ugotoviti njeno izvirnost – internet, baze podatkov); znajo zbirati, urediti in analizirati biološke podatke iz različnih virov (npr. iz znanstvenih revij, poročil okoljevarstvenih organizacij, poročil znanstvenih institucij, poročil industrije, vladnih poročil); razlikujejo med opazovanjem in poskusom kot načinoma zbiranja podatkov ter med opisnimi (kvalitativnimi) in količinskimi (kvantitativnimi) podatki; znajo postaviti preverljivo biološko vprašanje ter načrtujejo in izvedejo preprosto laboratorijsko ali terensko raziskavo; poznajo osnovne statistične metode – srednje vrednosti, standardna deviacija, standardna napaka, korelacijski koeficient, t-test, hi-kvadrat test; za obdelavo podatkov in njihov grafični prikaz uporabijo ustrezna računalniška orodja.

Pregled objav

Razvoj in vzdrževanje raziskovalnih programov koristi študentom in mentorjem fakultete. Vključitev raziskovalne komponente skupaj s trdnimi akademskimi podlagami omogoča študentom, da razvijejo veščine neodvisnega kritičnega mišljenja skupaj z ustnimi in pisnimi komunikacijskimi veščinami. Raziskovalni proces vpliva na dragocene učne cilje, ki imajo trajen vpliv, ko se dodiplomanti pripravljajo na strokovno službo. Mentorji lahko izboljšajo učne izkušnje. Ne glede na to, ali so projekti izpeljani s pomočjo študentov ali mentorjev, imajo študentje koristi od dokončanja izpostavljenosti znanstveni metodi, ki temelji na hipotezah [6]

Raziskovalno delo omogoča dijakom:

- poglobljanje znanja metodologije raziskovalnega dela izbranega predmeta,
- poglobljeno razumevanje (ki presega okvirje učnih načrtov) področja, ki dijaka zanima,
- razvijanje sposobnosti za reševanje problemov in kritičnega vrednotenja korektnosti informacij iz različnih virov. [1]

Standardni pristop k poučevanju znanstvenega pisanja vključuje, da dijaki predložijo več laboratorijskih poročil, napisanih v obliki znanstvenega prispevka, ki so ocenjeni in vrnjeni z obsežnimi povratnimi informacijami. Kljub mnogim komentarjem pa dijaki prepogosto ne uspejo bistveno izboljšati svojih pisnih sposobnosti. Poleg tega lahko prispevki, ki odražajo najmanj truda študentov, pogosto zahtevajo največ truda mentorja za oblikovanje kritike. Zakaj se pisanje študentov pogosto ne izboljša z napredkom obravnavanja snovi pri predmetu? Prvič, če študent ne razume ustreznega gradiva, je učinkovito pisanje skoraj nemogoče in pogosto ponavljanje pisnih nalog nima velike vrednosti. Namesto tega je treba študente motivirati, da izboljšajo svoje pisanje [4].

Kot učitelji verjamemo, da so raziskovalne izkušnje za dijake izjemno dragocene. To zagotavlja številne koristi, tako študentom kot profesorjem. Vendar pa tisti, ki so mentorirali raziskovalne projekte, vedo, da je to včasih lahko preizkušena ali frustrirajuća izkušnja. Zato je še posebej razveseljivo slišati, da dijaki pozitivno govorijo o raziskovalnem procesu. Za naše namene je to lahko glavni cilj dodiplomskih raziskav: dijaki se naučijo izvajati raziskave, vendar se naučijo tudi veččin reševanja problemov, ki se prenašajo na prizorišča zunaj učilnice ali laboratorija [6].

3. NAČRTOVANJE IN IZVEDBA RAZISKOVALNEGA DELA PRI BIOLOGIJI

Na II. gimnaziji raziskovalna dejavnost poteka že več kot tri desetletja. Dijakom pri pripravi raziskovalnih nalog pomagajo strokovno usposobljeni mentorji, profesorji naše šole in strokovnjaki iz univerze in različnih raziskovalnih institucij. Organizirana so tudi predavanja znanstvenikov, delavnice za spoznavanje znanstvene metode dela in dan mladih raziskovalcev. Z raziskovalnimi nalogami sodelujemo na regijskem srečanju mladih raziskovalcev 'Mladi za napredek Maribora', na državnem srečanju mladih raziskovalcev Slovenije, na razpisu za Krkine nagrade in tekmovanjih v tujini. Vsako leto dijaki pripravijo okrog petdeset raziskovalnih nalog, s katerimi dosegajo najvišje uspehe tako na regijskem kot tudi na državnem in mednarodnem nivoju [5].

Izbira tem, ki jih izberejo dijaki je zelo raznolika in odvisna od večih faktorjev: Interesa dijaka, predlaganih tem mentorja zaradi razpoložljivosti določene opreme, navezave s kakšnim zunanjim mentorjem ali vpletenost šole v projekte.

V veliki večini primerov dijaki sami izrazijo željo za izdelavo raziskovalne naloge, jih pa večina nima jasno izdelane ideje na katerem področju bi raziskovali ali je njihova ideja vsaj delno neizvedljiva glede na zmogljivosti šolskega laboratorija ali etičnih zadržkov. Po izkušnjah dijaki pogosto izberejo prezahtevno področje oziroma si težje predstavljajo kaj je možno v okviru šole izvesti, zato načrtovanje teme in metode razvijata mentor in dijak skupaj. Slednje poteka na način, da dijak sicer samostojno išče literaturo in načrtuje metodo, vendar ga mentor pri tem usmerja.

V letošnjem šolskem letu smo z dijaki pod mojim mentorstvom ali somentorstvom izdelali 5 raziskovalnih nalog iz zelo različnih področij biologije. Pri tem je sodelovalo 6 dijakov.

Potek dela

Z dijaki smo najprej izbrali področje in temo raziskovanja. Ker sta dva dijaka izkazala željo po raziskovanju že v času epidemije, smo uspeli organizirati terensko delo in pridobivanje rezultatov doma, saj obisk šole ni bil možen. Nato so dijaki s pomočjo nas mentorjev poiskali literaturo in zapisali raziskovalno vprašanje, hipoteze in metodo za začetek izvedbe praktičnega dela. Sledilo je zbiranje podatkov in nato njihova analiza s pisanjem raziskovalne naloge. Končni del je predstavljala javna predstavitev raziskovalne naloge tako na šoli kot v organizaciji ZPM Maribor v okviru regijskega tekmovanja ter na državnem srečanju mladih raziskovalcev.

Področja in teme pri posamezni nalogi:

- Raziskovalna naloga na področju sistematske botanike in sicer družine kobulnic (*Apiaceae*). Z nalogo smo začeli že v poletju 2020 in za pomoč in somentorstvo poprosili Botanični vrt Univerze v Mariboru. Dijakinja je izvedla praktični del raziskovalne naloge v času poletnih počitnic
- Raziskovalna naloga kvalitativne analize fitoplanktona v izbranem jezeru. Naloga je zahtevala spremljanje prisotnosti sestave fitoplanktonskih združb daljše časovno obdobje, zato je praktični del naloge trajal več kot eno leto (pomlad 2020 – pomlad 2021). Dijak je izvedel praktični del na teren in mikroskopiranje izvedel doma zaradi epidemije.
- Raziskovalna naloga na področju športa v kateri je dijakinja primerjala pljučne parametre dijakov športnikov (obojskarice, plavalka, košarkarice) in tistimi, ki se s športi ne ukvarjajo. Dijakinja je praktični del izvedla delno na šoli delno v športnih klubih.
- Raziskovalna naloga preučevanja vpliv koncentracije NaCl na maso, kalitev, vsebnost fotosintetskih pigmentov in encimsko aktivnost pri kalčkih mungo fižola (*Vigna radiata L.*) in lucerne (*Medicago sativa L.*). Dijakinja jo je izvedla delno doma, delno v šolskem laboratoriju.
- Raziskovalna naloga, kjer sta dijakinji preučevali premembe fizioloških in biokemijskih lastnosti pri shranjeni solati (*Lactuca sativa*) in peteršilju (*Eruca vesicaria*) po dodajanju dodajanju kalcijevega klorida (CaCl_2). Dijakinji sta jo izvedli v šolskem laboratoriju in delno doma zaradi epidemije.

Vloga mentorja

Mentor (lahko jih je več) z dijakom sodeluje ves čas procesa. Dijake usmerja pri praktičnem delu in jim svetuje. Pred oddajo pisnega dela mentor vsaj enkrat pogleda nalogo, običajno pa je to potrebno večkrat in sproti spremlja delo, predvsem pri dijakih, ki se prvič srečajo s tovrstnim pisanjem. Med usvajanjem veččin objektivnega pisanja so med dijaki velike razlike, nekateri imajo dober občutek ali se hitro naučijo pravilnega izražanja in navajanja informacij, nekateri potrebujejo precej več podpore.

4. REZULTATI IN DISKUSIJA

Dijaki so bili z raziskovalnimi nalogami zelo uspešni. Vsi dijaki so s svojimi nalogami sodelovali na regijskem tekmovanju »Mladi za napredek Maribora« in osvojili srebrno ali zlato priznanje. Dve nalogi sta na državnem srečanju mladih raziskovalcev dosegli srebrno in zlato priznanje.

Osnovni namen raziskovalnih nalog pa vendarle niso dosežki, ampak razvijanje mnogih veščin skozi celotni proces. Po izkušnjah je usvajanje veščin znanstvene metode dela zelo zahtevno. Celotni proces zahteva poglobljenost in predvsem večšine s katerimi se dijaki srečajo prvič: Prebiranje znanstvenih člankov, obdelava podatkov, pravilna predstavitev rezultatov v nalogi, objektivno in znanstveno pisanje, oblikovanje diskusije, ki vključuje primerjavo pridobljenih rezultatov z drugimi znanstvenimi viri. Po pogovorih z dijaki jim je bilo zelo težko začeti prebirati znanstvene članke, jih razumeti in iz njih izluščiti bistvene informacije. Najbolj naporen del celotnega procesa pa je pisanje raziskovalne naloge. Po navadi si dijaki ne predstavljajo, da je tudi časovno zelo zamuden proces.

Spodaj je naveden primer refleksije dijakinje na raziskovalno delo:

»Ker raziskovalno delo zahteva operiranje z zanesljivimi viri, sem se na podlagi končnice/domene naučila razlikovati med bolj in manj zaupanja vrednimi viri. Iskanje zanesljivih informacij preko spleta je zame kljub poplavi laičnih spletnih strani zame zdaj manj težavno in precej hitrejše. Mentorica me je zelo dobro usmerila v skrbno načrtovanje naloge. To vsebuje tako izbor primerne literature kot tudi načrtovanje in izvedbo metode ter sistematično obdelavo ter kolikor se da objektivno vrednotenje rezultatov. Kljub pomoči in mentorstvu mi je pustila precej proste roke, tako da sem lahko vključila zelo veliko svojih lastnih zamisli, hkrati pa sem se iz nasvetov mnogo naučila. Izkušnje bom z veseljem uporabila v prihodnjih raziskovanjih.«

Prednosti raziskovalnega dela opazamo tako pri nas učiteljih kot pri dijakih. Pri dijakih na ta način, da ima tovrstno delo pomemben prispevek k razvoju dijakovih veščin na področju znanstvene metode dela (razumevanje procesa raziskovanja, načrtovanje in eksperimenta, praktično delo v laboratoriju ali na terenu, razvijanje veščin obdelave podatkov, interpretacije rezultatov, ...) ter tudi razvijanju splošnih veščin izven bioloških znanosti kot so imeti toleranco do ovir, učenje samostojnega dela, samozavest, razumevanje, da trditve zahtevajo argumente in razvijanje karijerne poti. Raziskovalno delo je torej zelo učinkovito razvijanje znanstvenega pristopa, vendar ga lahko izvede manjšina dijakov in je primerno za nadarjene dijake in tiste, ki izkažejo večji interes.

Učitelji vložimo veliko naporov, da določenemu deležu dijakov omogočimo samostojno raziskovalno delo na šoli, jih spodbujamo, da tudi celotni proces pripeljejo do konca. Za učitelje to pomeni v glavnem delo, ki ni del redne delovne obveze in zahteva znanje na področjih s katerimi se mnogokrat tudi sami tako poglobljeno srečamo prvič. Prednost za učitelja je vsekakor, da omogoči podrobnejši vpogled na nekem specifičnem področju, kar precej prispeva tudi k osebnemu napredku znanja učitelja. Slabost pa, da to predstavlja za učitelja precej dodatnega dela, ki poteka vzporedno ob redni delovni obvezi in je odvisno tudi od sodelovanja zunanjih mentorjev, ki se pridružijo v veliki meri s svojim prostovoljnim delom.

5. ZAKLJUČEK

Raziskovalno delo omogoča popularizacijo biološke znanosti med mladimi, katera bo imela v družbi zaradi aktualnih problemov, ki pestijo človeštvo, vedno večji pomen. V srednji šoli predstavlja raziskovalno delo pomemben prispevek k razvoju dijakovih veščin na področju znanstvene metode dela (razumevanje procesa raziskovanja, načrtovanje in eksperimenta, praktično delo v laboratoriju ali na terenu, razvijanje veščin obdelave podatkov, interpretacije rezultatov, ...) ter tudi razvijanju splošnih veščin izven bioloških znanosti kot so imeti toleranco do ovir, učenje samostojnega dela, samozavest, razumevanje, da trditve zahtevajo argumente in razvijanje karijerne poti.

Na naši šoli vsako leto učitelji na tem področju skušamo prispevati maksimalno kar odražajo tudi rezultati in predvsem znanje ter splošni interes za učenje biologije med dijaki.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Holnthaner Zorec K., Keuc Z., Bedenik B. in Fekonja R. (2011). Raziskovalno delo dijakov. Priročnik za raziskovalne naloge. II. Gimnazija Marobor.
- [2] Vilhar, B.; Zupančič, G.; Vičar, M.; Sojar, A.; Devetak, B.; Gilvert Berdnik, D. in sod. (2008). Učni načrt. Biologija: gimnazija: splošna gimnazija. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- [3] Stanford J.S. in Duwel L.E. (2013). Engaging Biology Undergraduates in the Scientific Process Through Writing a Theoretical Research Proposal. Department of Biology, Drexel University, Philadelphia, PA 19104. Volume 38(2).
- [4] Morgan W., Fraga D. in Macualey W. J. Jr. (2011). An Integrated Approach to Improve the Scientific Writing of Introductory Biology Students. *The American Biology Teacher* 73(Mar 2011):149-153
- [5] Holnthaner Zorec K. Raziskovalno delo. Dostopno na: <https://www.druga.si/dejavnosti/raziskovalno-delo/>
- [6] Undergraduate Research: Importance, Benefits, and Challenges. (2008) *Int J Exerc Sci.* 2008; 1(3): 91–95. Published online 2008 Jul 15.

DELO Z UČENCI Z MOTNJO POZORNOSTI IN KONCENTRACIJE

POVZETEK

Strokovni delavci, ki izvajamo dodatno strokovno pomoč na rednih šolah, se redno srečujemo z učenci s specifičnimi učnimi težavami. Vedno bolj opažamo, da se povečuje število učencev z motnjo pozornosti in koncentracije, ki so pogosto spregledani, oziroma deležni kritik na račun svojega vedenja, dela za šolo, izhajajoč iz pomanjkljivega poznavanja specifik dela s tovrstno populacijo s strani pedagoških delavcev. Da bi se uspešno soočili z izzivi pri poučevanju učencev z motnjo pozornosti in koncentracije, ugotavljamo, da moramo poznati delovanje možganov otrok in mladostnikov z motnjo pozornosti in koncentracije, znati opazovati težave (simptome) na nivoju pozornosti, koncentracije in hiperaktivnosti, opredeliti težave na vseh treh nivojih v vzgojno – učnem okolju in vzpostaviti povezovalno strokovno okolje, ki vključuje učitelje, svetovalne delavce, strokovnjake (specialni pedagog, psiholog...), starše in otroka, kjer se išče uspešne strategije dela z učencem. Pri svojem delu smo specialni pedagogi pomemben vir informacij in nudimo oporo ter obrazložitve, predvsem staršem in učiteljem, kako naj se soočajo s posameznimi težavami, ki se nakazujejo pri otroku, jih spodbujamo, da v učno okolje (tako v šoli kot doma), vnašajo spremembe in prilagoditve, ki so opredeljene v članku. Poslanstvo specialnih pedagogov je, da vključene v tim, ki sodelujejo v želji, da učencu pomagajo pri premagovanju specifičnih učnih težav, opolnomoči z znanjem, kako s konkretnimi pristopi pričeti oblikovati spodbudno vzgojno-izobraževalno okolje, v katerem bodo učenci z motnjo pozornosti in koncentracije uspešno osvajali znanje, se v šolskem okolju dobro počutili, bili sprejeti in dosegali optimalne rezultate.

KLJUČNE BESEDE: pozornost, koncentracija, hiperaktivnost, učne strategije, delovanje možganov.

WORK WITH STUDENTS WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVE DISORDER

ABSTRACT

Consultants in the educational process provide complementary professional assistance within primary school curriculum implementation where they're confronted with pupils with specific learning difficulties. We are constantly seeing an increasing number of pupils with attention deficit hyperactive disorders (ADHD), who are often overlooked or criticized for their behavioral deviations, indifference or insufficient effort for school diligence, and intolerance, based on the lack of knowledge and understanding of the specific characteristics and specifics of applicable working strategies with the considered population by primary school teachers. In order to successfully manage the aforementioned challenges with treating pupils with ADHD, we need to understand the brain functioning of children and adolescents with ADHD, observe problems (symptoms) at the level of attention, concentration and hyperactivity, and identify problems at all three levels in their learning environment. Finally we are required to establish an adequate cooperation between all subjects within the educational process: the teacher, the special needs and inclusive support team, psychologists, parents and not the least the pupil by which we can develop successful strategies for working with pupils who have been diagnosed or are exhibiting symptoms of ADHD. Qualified consultants are therefore an indispensable resource of knowledge, interpretation and finally support to both parents and teachers alike, about ways to approach specific child problems, encouraging them to take action, adopt necessary changes and adjustments in the learning environment (both at school and at home), as identified in this article. The mission of specialized consultants is to empower all those, who are involved in this process, with specific knowledge, approaches and tactics for creating a stimulating learning environment in which pupils with attention and concentration deficits would successfully and optimally acquire the mediated knowledge, self-confidence and acceptance in the school environment.

KEYWORDS: attention and concentration deficit, hyperactivity, teaching and learning strategies, brain functions.

1. DELOVANJE MOŽGANOV PRI OTROCIH IN MLADOSTNIKI Z MOTNJO POZORNOSTI IN KONCENTRACIJE

Motnja pozornosti in koncentracije je nevrološka motnja, saj nevrološka slika možganov pri motnji pozornosti in koncentracije kaže drugačno delovanje nevroloških povezav in drugačno nevrološko delovanje na nekaterih nivojih možganov. V ZDA, kjer se nevrološka znanost v veliki meri posveča preučevanju delovanja možganov oseb z motnjo pozornosti in koncentracije, imajo za tovrstno motnjo naziv Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Iz tega je razvidno, da angleško poimenovanje tovrstne motnje v imenu zajema tudi hiperaktivnost, slovensko poimenovanje pa le pozornost in koncentracijo.

Pri motnji pozornosti in koncentracije nevrologi ugotavljajo, da je delovanje možganov lahko drugačno na več nivojih.

Najpogostejše je delovanje možganov drugačno v sprednjem režnju, kjer je središče za pozornost. Osebe z motnjo pozornosti in koncentracije svojo pozornost hitro preusmerijo in dražljaji, kot so npr. (zvok avtomobilov, prihod nove osebe v prostor, padec predmeta z mize...) je za njih nekaj popolnoma novega, kar jim za dalj časa odteguje pozornost od prvotnega, mogoče pomembnejšega dela.

Limbični sistem uravnava izločanje dopamina in vpliva na delovanje čustvovanja in vedenja. V kolikor je pri učencu/osebi drugačno delovanje v tem delu možganov, opazimo spremembe vedenja, pogosto tudi vremensko pogojeno, lahko opazimo dobre in slabe dneve. Njihov nivo energije se pogosto spreminja.

Nekateri nehoteni gibi, nenadna sprememba položaja otroka, nemirnost, nastanejo zaradi drugačnega delovanja bazalnih ganglijev.

Na stiku med možganskima polovicama se nahaja retikularna formacija, ki uravnava pošiljanje informacij v thalamus, in v kolikor je dražljajev, informacij naenkrat preveč, je pri osebah z motnjo pozornosti in koncentracije opazna hiperaktivnost.

Statistika pravi, da je med otroci in mladostniki v svetovnem merilu nekje 5 - 6% otrok z motnjo pozornosti in koncentracije. Vzemimo nekako tako, da, če je v razredu 20 učencev, 1 do 2 imata lahko to motnjo. V splošni populaciji (prištevisi še odrasle) pa naj bi bilo kar 10% ljudi s to motnjo. Na spodnji sliki je vidno delovanje nevronov osebe z motnjo pozornosti in koncentracije v otroštvu in odraslosti. V obeh primerih gre za posnetek možganov iste osebe. Študije, ki so izvedene s strani nevrologov, ki spremljajo potek delovanja možganov oseb z motnjo pozornosti in koncentracije, potrjujejo, da z odraščanjem se določeni simptomi omilijo, s starostjo tudi izzvenijo.

Najpogosteje je tovrstna motnja genetskega izvora, lahko pa gre za pridruženo motnjo nekateri drugi, npr. za nekatere sindrome je značilen eden izmed več simptomov, tudi motnja pozornosti in koncentracije, hiperaktivnost, lahko je posledica predporodnih, obporodnih težav, lahko je pa tudi pridobljeno stanje kot posledica možganske poškodbe.

2. SIMPTOMI MOTNJE POZORNOSTI IN KONCENTRACIJE

Ali je pri učencu prisotna motnja pozornosti in koncentracije, ugotavljamo glede na simptome, ki se delijo v tri skupine:

- motnje pozornosti,

- hiperaktivnost,
- impulzivnost.

Ni nujno, da učenec ima težave na vseh treh področjih, lahko ima na enem bolj izrazito, na dveh bolj izrazito.

Motnje pozornosti se izražajo z naslednjimi simptomi:

- kratkotrajna/odkrenljiva pozornost,
- nezmožnost vztrajanja dokler ne zaključi dela,
- dela malenkostne napake,
- deluje kot, da ne posluša,
- težave z organizacijo,
- izogiba se nalogam, ki zahtevajo mentalne napore.

Hiperaktivnost zaznamo v obliki naslednjih znakov:

- nenehno gibanje,
- opazno miganje s telesom na stolu,
- ne zmore tihe igre, tihega opravljanja dejavnosti,
- pogosto govori v velikem obsegu,
- pleza, se vzpenja.

Impulzivnost se kaže z naslednjimi znaki:

- pove brez predhodnega razmišljanja,
- težko počaka,
- moti druge,
- steče v neko smer brez premisleka,
- prične reševati naloge brez predhodnega branja navodil.

Omenjeni simptomi morajo vztrajati vsaj 6 mesecev, da lahko potrdimo motnjo pozornosti in koncentracije.

Druge značilnosti teh učencev so:

- nepojasnjeno neznanje,
- zamišljenost,
- visoka sposobnost imaginacije, kreativnosti na nekem področju,
- težko prekine dejavnost, težave pri organizaciji časa,
- zavračanje pomoči, trma,
- dobrovoljnost, pozitivizem,
- nagnjenost k odvisnosti,
- pretirano slabo mnenje o sebi...

3. UČENEC Z MOTNJO POZORNOSTI IN KONCENTRACIJE V RAZREDU

Ko učenca z motnjo pozornosti in koncentracije opazujemo v njegovem šolskem okolju, pa opisujemo funkcioniranje na naslednjih področjih:

- delovno okolje: učenčeva miza je neurejena, na njej so tudi smeti, preveč pripomočkov na mizi, tudi tisti, ki jih ne potrebuje,
- funkcioniranje v razredu: pogosto ne ve, kdaj je na vrsti, vstajajo od mize, se obračajo (vrtijo) na stolu,
- urejenost šolskih potrebščin: pogrizena pisala, zmečkani (zvit) zvezki, v peresnici imajo predmete, ki jih ne potrebujejo,
- organizacija: ne ve, kaj ima na urniku, pogosto pozablja potrebščine, ne ve, kako se lotiti pospravljanja mize po likovnem pouku, pouku tehnike in tehnologije,
- zapis v zvezek: zvezek je neurejen, manjkajo mu zapiski, izpušča strani ali liste v zvezku,
- drugo: težko se prilagajajo spremembam, niso spontani.

Ne smemo pa pozabiti, da ti učenci imajo tudi pozitivne lastnosti. Najpogosteje so optimistični, pogovorljivi, nekateri učitelji povejo, da spodbujajo druge k pozitivni naravnosti. Pogosto so izrazito uspešni na nekem področju, ki ni tako zelo vezano na strukturo, organiziranost (umetnost, šport jim je lahko zelo všeč).

4. TIMSKO DELO STROKOVNJAKOV

Učenec z motnjo pozornosti in koncentracije potrebuje timsko, celostno obravnavo in podporo vseh, ki so vključeni v njegovo vzgojo in izobraževanje. Učitelj naj se najprej poveže s svetovalno službo in o svojih zapažanjih poroča le-tej. Zelo zaželeno je, da se starše povabi k sodelovanju, se pozanimamo, kako otrok funkcionira doma, kako se uči za šolo doma. Starši se najpogosteje odzovejo, žal, ko opazijo vpad ocen ali negativne ocene. Tisti, ki se dejansko učijo z otrokom doma, z njim delajo redno za šolo, se zanimajo za šolo, pa se utegnejo odzvati že sami, vsekakor pa bodo sodelovali. V kolikor je ob vsej podpori še naprej moč opaziti neuspeh pri učencu, se potem napoti otroka v Center za mentalno zdravje, kjer pridobi zdravstveno mnenje o stanju in v postopek za usmerjanje. Ko dobi odločbo in strokovno mnenje, iz katerega je razvidno, da ima simptome motnje pozornosti in koncentracije, iz odločbe to razberemo iz zapisov kot so: pri (mentalno) zahtevnejših nalogah se opazno hitro utruji, nalog ne dokonča, ima odkrenljivo pozornost, se v delo z njim vključi se specialni in rehabilitacijski pedagog, soc. pedagog, psiholog... Učenec dobi individualizirani program in v okviru njega prilagoditve, navodilo za delo doma. Če je kljub temu še neuspešen, se potem predlaga staršem, da se še enkrat obrnejo po nasvet v Center za mentalno zdravje, kjer se otroku predpiše medikamentozna podporni terapija na željo staršev in priporočilu ter spremljanju stanja s strani zdravnika.

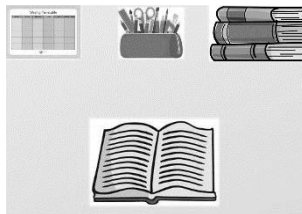
5. STRATEGIJE DELA Z UČENCI Z MOTNJO POZORNOSTI IN KONCENTRACIJE

Delo v razredu od učitelja, ki v svojih klopih ima enega ali več učencev z motnjo pozornosti in koncentracije, zahteva dobro pripravo na vzgojno-izobraževalno delo. Priporočljivo je, da delo z učencem zajema naslednje komponente:

1. Organizacija

Učencu na mizo ali drugo vidno mesto zalepimo urnik. Tako ne bo potreboval informacije, kaj ima naslednjo uro. Omogočimo mu, da ima rituale, ki mu pomagajo pri pripravi na delo (popije vodo, se sprehodi, poigra na primeren način...).

Omogočimo mu, da ima dovolj časa, da pospravi potrebščine in se pripravi na naslednji predmet, zabeleži, kaj ima za domačo nalogo.



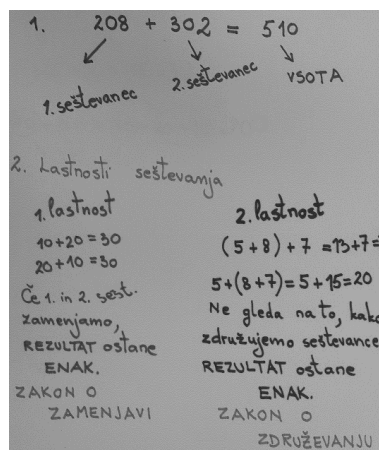
Slika 1: Ko učencu na mizi označimo, kam naj odlaga potrebščine, da ima urnik na vidnem mestu, mu omogočimo, da je bolj samostojen pri organizaciji.



Slika 2: Z napisom na vratih učenca opomnimo, da preden zapusti učilnico, preveri, ali je vzel vse svoje potrebščine s seboj.

2. Podajanje učne snovi

Priporočljivo je, da so navodila za učenca jasna, kratka, podana v krajših povedih. S podajanjem navodil, učenca vodimo, skozi opravila, naloge. Ko podajamo pisna navodila, poudarimo, kar je ključno. Daljša besedila razgradimo na kratke, smiselne enote. Priporočljivo je, da snov podkrepimo s slikami, posnetki, konkretnimi predmeti, poskusi. Skušamo delati po vodilu: od konkretnega k abstraktnemu, od osebne izkušnje do splošnega pravila.



Slika 3: Učencem z motnjo pozornosti in koncentracije so v pomoč izpiski, ki imajo različne barvne poudarke. Izpiske s ključnimi podatki si lahko tudi dajo nad učno mizo, da jih imajo na vidnem mestu.

3. Slikovna sporočila, geste

Učenci z motnjo pozornosti in koncentracije potrebujejo več učiteljeve spodbude v primerjavi z drugimi učenci. Predvsem potrebujejo oporo pred pričetkom reševanja nalog. To izhaja iz težav z organizacijo dela. Ko dobijo ustrezno pomoč, pa uspešno rešujejo naloge sami. Včasih med delom potrebujejo tiho pohvalo, lahko je tudi slikovna spodbuda.



Slika 4: Nebesedna sporočila so učencem z motnjo pozornosti in koncentracije v veliko pomoč.

4. Preverjanje in ocenjevanje znanja

Za učenca z motnjo pozornosti in koncentracije je zelo pomembno, kako je nazorno pripravljeno pisno ocenjevanje znanja. Naloge morajo biti vidno ločene med sabo (npr. s črto), pisava dovolj jasna (najprimernejša je Arial, Calibri), razmik med vrsticami nekoliko več kot 1. Daljše naloge razdelimo na manjše enote, ki jih lahko sproti preverja, ali so uspešno rešene. Priporočljivo je, da na eni strani ni preveč nalog. Po potrebi učencu označimo, katere naloge preverjajo minimalne standarde znanja.

Pri ustnem preverjanju znanja je potrebno učencu zagotoviti mirno, varno okolje. Ko znanje preverjamo na ta način moramo imeti v mislih, da se ti učenci svojih težav zavedajo, lahko jih je pred razredom sram. Ustno ocenjevanje je potrebno temu prilagoditi.

5. Zmanjšanje senzorične preobčutljivosti

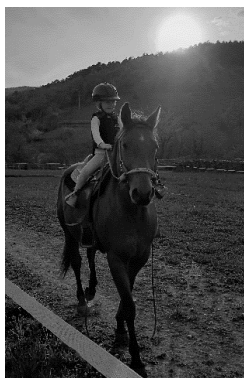
Ker so učenci z motnjo pozornosti in koncentracije občutljivi tudi na zvoke, lahko med delom uporabljamo posnete zvoke narave (šum vode, ptičje petje...) ali senčenje zvokov (white noise). V kolikor učenci veliko grizejo pisala, pripomočke, jim ponudimo gumijasta grizala. Motorično nemirnim učencem omogočimo sedenje na napihljivi blazini ali stolom, ki omogočajo zibanje.



Slika 5: Stol na sliki je namenjen učencem, ki težko sedijo pri miru, saj se ziba in učenec mora ohranjati ravnotežje na njemu.

6. Organizacija dela izven šole, sodelovanje s starši

Da bi optimalno pomagali učencu, je dobrodošlo sodelovanje s starši in njihova aktivacija pri delu z otrokom doma. Staršem svetujemo, da njihov otrok redno dela za šolo ob približno enakem času na istem mestu, je fizično aktiven, se rekreira, pomagajo otroku pri ozaveščanju svojih težav in iskanju konstruktivnih rešitev, izogibajo nezdravim navadam (televizija, videoigre, nezdrava hrana, neredno spanje...). V nekaterih literaturah je tudi priporočljiv hišni ljubljencek.



Slika 6: Za otroke z motnjo pozornosti in koncentracije je priporočljiv stik z živaljo. Izjemno spodbudna za njihov razvoj je hipoterapija, aktivnosti s konjem.

Izjemno pomembno je, da učenca z motnjo pozornosti in koncentracije pohvalimo, ko je uspešen, spodbujamo in gradimo močna področja, ga opazimo pri dejavnostih, pri katerih je uspešen, spodbujamo, da jih nadgrajuje, dopolnjuje in gradimo pozitivno razredno klimo.

6. ZAKLJUČEK

Dodatna znanja in informacije o motnji pozornosti in koncentracije bomo najpogosteje našli v literaturi in spletnih straneh v angleškem jeziku. Preden pa posežemo po tem, je priporočljivo, da se povežemo v tim in učencu nudimo celostno strokovno podporo: svetovalna služba, razrednik in drugi učitelji, specialni pedagog, psiholog, starši, saj le tako bomo z gotovostjo trdili, da smo se združili skupaj v želji, da kreiramo spodbudno učno okolje za učenca z motnjo pozornosti in koncentracije. Ti učenci so v učnem okolju lahko uspešnejši, bolj samostojni, suvereni, zaupati začnejo v svoje znanje in nenazadnje, kar je najbolj pomembno, svojih specifik se začnejo zavedati, o njih govoriti in jih sami premagovati ter se spopadati z njimi.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Edward M. Hallowell, M. D., and John J. Ratey, "ADHD 2.0 New Science and Essential Strategies for Thriving with Distraction-from Childhood Through Adulthood," New York: Ballantine Books, M. D. (2014).
- [2] Edward M Hallowell , Debra Burdick, "Mindfulness for Kids with ADHD - Skills to Help Children Focus, Succeed in School, and Make Friends," Oakland. Raincoast Books, (2018).
- [3] M. Smith, »Hyperactive Around the World?«, Social History of Medicine Vol. 30, No. 4. pp. 767-787, Oxford University Press, (2017).
- [4] S. A. Belager, »Canadian Paediatric Society clinical practice recommendations for children and adolescents with attention-deficit hyperactivity disorder«, Paediatrics&Child Health, 2018, 431 – 432, Oxford University Press, (2018).
- [5] I. M. Loe and H. M. Feldman, »Academic and Educational Outcomes of Children with ADHD«, Journal of Pediatric Psychology vol. 32 no. 6 ADHD Special Issue, reprinted by permission of Ambulatory Pediatrics, Vol. 7, Number 2, (2007).
- [6] G. Kewley and P. Latman, »100 ideas for supporting pupils with ADHD«, Bloomsbury, (2008).
- [7] Editors of Additude, »Inattentive ADHD Explained«, www.ADDitudeMag.com
- [8] J. Strong and O. M. Flanagan, "Motnja pozornosti in hiperaktivnosti za telebane", Založba Pasadena, (2011).

UPORABA MEDIACIJE KOT METODE RAZREŠEVANJA KONFLIKTA V STANOVANJSKI SKUPINI MLADINSKEGA DOMA MARIBOR

POVZETEK

Vzgojitelji v stanovanjskih skupinah Strokovnega centra Mladinskega doma Maribor imamo odgovorno in zahtevno nalogo – vzgajamo in izobražujemo otroke in mladostnike. Stanovanjska skupina Strokovnega centra Mladinskega doma Maribor je, tako kot ostala okolja, kjer se gibljejo otroci in mladostniki, kraj, kjer prihaja do konfliktov, nesoglasij in sporov. Ti so seveda sestavni del življenja, saj ima vsak svoje mnenje, svoj pogled, vrednote in prepričanja. V konflikte so vpleteni vsi otroci, mladostniki, vzgojitelji in tudi starši. Zato je še kako pomemben način kako pristopamo k reševanju konfliktov. Upoštevamo in uporabljamo vse tehnike, ki so na voljo, da čim bolj kvalitetno opravimo nalogo, ki nam je zaupana. Ena od učinkovitih oblik konstruktivnega reševanja sporov je mediacija. Za mediacijo, kot alternativno obliko reševanja sporov, sem se odločil tudi sam. Na Pedagoški fakulteti, kjer sem opravil program izpopolnjevanja - Izvajanje specialno-pedagoške in socialno-pedagoške pomoči otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter s čustvenimi in vedenjskimi težavami, sem se seznanil in naučil osnov mediacije. Na delovnem mestu vzgojitelja v stanovanjski skupini sem jo uporabil zato, ker se mi je zdelo smiselno rešiti konflikt na drugačen način, saj so se nesoglasja med mladostnicama nenehno ponavljala in sem smatral, da sta punči dovolj zreli za takšno obliko reševanja konflikta. Spoznal sem, da lahko s pomočjo mediacije uspešno rešimo konflikt, ki se ga drugače mogoče ne bi dalo. Mediacija je metoda, katero bi lahko vzgojitelji pri svojem delu večkrat uporabili. Sam jo zagotovo bom, saj sem dokazal, da je lahko uspešen primer dobre prakse.

KLJUČNE BESEDE: konflikti, mediacija, vzgojitelj, stanovanjska skupina.

TITLE: USE OF MEDIATION AS A METHOD OF RESOLVING CONFLICT IN THE HOUSING GROUP OF MLADINSKI DOM MARIBOR

ABSTRACT

Educators in housing groups of Strokovni center Mladinski dom Maribor have a responsible and demanding task - we raise and educate children and adolescents. The housing group of Strokovni center Mladinski dom Maribor, is, like other environments where children and adolescents move, a place where conflicts, disagreements and conflicts occur. They are, of course, an integral part of life, because everyone has their own opinions, their own views, values and beliefs. All children, adolescents, educators and parents are involved in conflicts. That why it is important in what way to resolve conflicts. We take into account and use all available techniques to perform the task entrusted to us as well as possible. One effective form of constructive dispute resolution is mediation. I have also decided for mediation as an alternative form of dispute resolution. At the Pedagoška fakulteta, where I carried out a programme of training - Implementation of special-pedagogical and socio-pedagogical assistance to children and adolescents with deficits in individual fields of learning and emotional and behavioural problems, I learned the basics of mediation. I used it in the workplace of an educator in a housing group because it made sense to resolve the conflict in a different way, because the disagreements between the two adolescent girls were constantly repeated and I felt that the girls were mature enough for this form of conflict resolution. I realized that with the help of mediation, we can successfully resolve a conflict that might not otherwise have been possible. Mediation is a method that educators could use more times in their work. I will definitely do it myself, as I have proven that it can be a successful example of good practice.

KEYWORDS: conflicts, mediation, educator, housing group.

1. UVOD

Konflikti, nesoglasja in spori se sestavni del našega življenja, saj si vsak izmed nas ustvari svoje mnenje, svoj pogled na svet, izkušnje, vrednote, prepričanja..., kar pa je nemalokrat izvor konfliktnih situacij. Izogniti konfliktom se ne moremo, lahko pa jih uspešno rešujemo.

Zaposlen sem kot vzgojitelj v stanovanjski skupini Strokovnega centra Mladinskega doma Maribor, v katero so nameščeni otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Pri svojem delu sem dnevno obkrožen z različnimi konflikti, manjšimi in večjimi. Od tega, kako se bom na njih odzval, pa so odvisne tudi posledice in rezultati teh konfliktov. Neobvladani konflikti so lahko tako vzrok nasilja, ki ga pri mojem delu ne manjka. Prispevajo pa tudi k drugim motnjam in so z njimi povezani. Konflikti med otroci in mladostniki so posledica različni stisk in stresa. Vsak od njih prihaja k nam s svojimi težavami in zgodbami, zato je zelo težko obdržati pozitivno klimo v stanovanju, brez nasprotij. Po drugi strani, pa lahko poznavanje zakonitosti konfliktov bistveno pripomore k boljšim in kakovostnejšim odnosom, k razumevanju drugačnosti in tako tudi strpnosti do drugače mislečih. Vsak konflikt seveda rešujem takoj, na način, ki ga poznam iz predhodnih izkušenj in znanja. Pri svojem delu za reševanje konflikta največ uporabljam pogovor in na podlagi pogovora, preko pogajanj najprej z vsakim udeležencem posebej podam nekaj možnih rešitev, ki bi v prihodnje preprečili konfliktno situacije. Da se udeleženci konflikta držijo dogovorjenega seveda podkrepim z grožnjo o odvzemu ugodnosti in morebitnih sankcijah. V spodaj opisanem primeru, pa sem se ravno zaradi ponavljajočih konfliktov med deklicama, odločil za uporabo mediacije.

2. REŠEVANJE KONFLIKTOV

Pogajanje je postopek, v katerem se udeleženci sami pogovarjajo in skušajo rešiti konflikt. Je najbolj neformalen postopek, do njega pride spontano, udeleženci sami razpravljajo o medsebojnih razlikah. Udeleženci nadzorujejo sam proces reševanja konflikta in končni cilj (Cohen, 2012).

Pri **arbitraži** je vključena tretja, nevtralna oseba, ki nadzoruje sam proces ter izid. V tem primeru arbiter določi, kako naj sprti strani rešita konflikt ter prisili sprti strani, da upoštevata arbitrovo odločitev. Koristna je kadar se sprti strani ne moreta dogovoriti ter v primeru, da ju je potrebno seznaniti s splošno veljavnimi normami in pravili (Prgić, 2010).

Mediacija je eden od načinov mirnega reševanja sporov. Gre za pogovor med dvema osebama, ki sta sprti, prisotna pa je tudi tretja oseba - mediator, ki jima pomaga, da najdeta rešitev problema. Bistveno je, da sprti osebi poslušata druga drugo in skupaj iščeta rešitev, ki bo dobra za obe.

3. MEDIACIJA

NAČELA MEDIACIJE

- **Načelo prostovoljnosti** – udeleženca se prostovoljno vključita v mediacijo in prostovoljno sprejmeta dogovor. Nikogar ne smemo prisiliti v sodelovanje k mediaciji.

- **Načelo zaupnosti** – vse informacije mediacije (vsebina, imena, mnenja in prepričanja udeležencev) so zaupne narave in jih mediator ne sme razkriti drugi osebi, ki ni vključena v proces mediacije, razen če bi informacije kogarkoli ogrožale, vključno s tem, da mediacija je ali bo potekala.
- **Načelo enakopravnosti** – mediacija mora biti enakopravna za oba, saj je cilj, da dosežeta dogovor, ki je sprejemljiv za oba (misli, čustva, želje, mnenja, interesi in potrebe obeh imajo enako težo).
- **Načelo nevtralnosti in nepristranskosti** – mediator mora biti popolnoma nevtralen oz. nepristranski. Biti mora enako naklonjen eni in drugi strani, prav tako ne sme biti bolj naklonjen eni ali drugi ideji. Mediator ne daje pobud in možnih rešitev, ne svetuje.
- **Načelo, da mediator ne posega v vsebino, ampak pospešuje dogajanja** – mediator uravnoteža moči med udeležencema, ter s tem razvija pogajanje, ne sme pa dokončno odločiti. Ustvari pogoje, znotraj katerih se lažje pogovarjajo in iščejo skupne rešitve.
- **Načelo, da mediator ne sprejema odločitev in zasleduje sporazumno rešitev** – temeljni cilj mediacije je, da mediator zasleduje rešitev, s katero se strinjajo vse vpletene strani, ne sme pa dokončno odločiti o sporu. Namesto ozračja tekmovalnosti ustvarja sodelovalno ozračje, ki pripomore k iskanju sporazumne odločitve.

5 KLJUČEV V MEDIACIJI

- **Ne obsojaj.**

Biti moramo enako naklonjeni eni in drugi strani, prav tako ne smemo biti bolj naklonjeni eni ali drugi ideji. Potrebe obeh so enake, ne obsojamo, četudi je kdo naredil kaj narobe ali koga prizadel. Razlikovati moramo osebo in njeno vedenje.

- **Ne svetuj.**

Proces vodimo tako, da sami poiščejo in najdejo rešitve in jima ne dajemo nasvetov, predlogov, rešitev. Odgovornost je njihova ona dva vodita proces in ne mi, mi smo samo mediator.

- **Vživi se v obe strani.**

Situacijo moramo gledati z obeh zornih kotov in se poskušamo vživeti v njih. Predstavljati si moramo kako se oni počutijo in jih skušamo razumeti. Sprašujemo po občutkih. Vsak vidi situacijo drugače, ima drugačna načela, vrednote,...nikoli ne smemo reči, da kaj ni res (to je njegova resnica).

- **Varuj zaupnost.**

Ves čas od samega začetka jim dajemo informacije in znake, da je mediacija zaupna in tajna. Sproti jih opozarjamo, da kaj se dogaja na procesu ne bo izvedel noben drug, da se ne rabijo bati. Tako bodo dobili občutek, da smo res tukaj samo zaradi njih in jih ne rabi biti strah (povemo, da smo nevtralni, da nismo na nobeni strani in da bosta ona dva rešila konflikt; razložimo pravila, pridobimo dovoljenje in določimo časovni okvir).

- **Pokaži svojo skrb za druge.**

Skrbimo za proces posredovanja. Trudimo se, da bi pomagali razumeti drug drugega in razrešiti konflikt. Če spoštujemo proces posredovanja, bodo tudi sprti verjeli v možno rešitev. Ne zahtevamo opravičil, delamo v smeri, da se začenjata slišati in tudi videti.

PRINCIPI DELA MEDIATORJA

- **Odgovornost za proces, ne za vsebino; Presoja o procesu, ne vsebini.**

Mediator kot tretja nevtralna oseba je odgovoren za proces mediacije in ne za vsebino spora. Osnovna mediatorjeva naloga je, da posluša, se razumevajoče odziva, zna povzemati, preokvirjati in vzpodbujati, kadar pride v komunikaciji do zastojev. Skrbi, da pogovor poteka spoštljivo, brez žaljenja, preklinjanja in groženj. Omogoča varno okolje, kjer lahko sprti stranki govorita. Smiselno uporablja korake in metode kvalitetnega pogovora. Odgovoren je za proces, ne za izhod oziroma za rešitev njunega konflikta. Nadzoruje proces reševanja konflikta in ga primerno usmerja.

- **Poslušaj, poslušaj, poslušaj!**

Uporablja komunikacijsko tehnike aktivnega poslušanja (očesni kontakt, prikimavanje, postavljanje odprtih vprašanj, ne prekinja govorca in ne skače v besedo).

Parafraziranje (povzemanje): preverja kaj je slišal; pomaga govorniku, da sliši kaj je povedal; drugemu omogoči povedano z nevtralne strani).

Preokvirjanje: očitek spremeni v željo

Tehnika opredelitve in definiranje problema: preverja kaj oba čutita v zvezi s problemom.

- **Odziv, ne reakcija.**

Pomembno je, da ju razumemo in kaj hočeta povedati, ju slišimo. Jasno jima moramo pokazati, da ju ne obsojamo (tudi pazimo na neverbalno komunikacijo - nepotrebne kretnje, odmik z očmi).

- **Spoštovanje dostojanstva drugega spodbuja zaupanje.**

Omogoča in vzpodbuja, da sprti sami najdejo rešitve, kajti le-tako lahko sprejmejo odgovornost za sprejete odločitve. Mediator mora posredovanje voditi tako, da se ne postavlja na nobeno stran, četudi misli, da ima kdo bolj prav.

- **Prostor, položaj, prisotnost.**

Pripravimo prostor (miren, urejen, zaseben). Skrbimo za varovanje zaupnosti. Obema stranema jasno kažemo, da nismo na nobeni strani in da gledamo na situacijo z obeh zornih kotov.

- **Dovoljenje in pooblastilo za vodenje pogovora. Moč izhaja iz soglasja.**

Si prostovoljno tukaj?; Oba se morata strinjata s pogoji mediacije in prostovoljno pristopiti k njej s podpisom (Ali dovolita, da jaz vodim proces?).

- **Usmerjanje na skupno, ne na razlike.**

Iščemo in ugotavljamo kaj imata skupnega, kaj ju povezuje, kje se strinjata, kako bomo prišli do rešitve in ne kaj ju razlikuje.

- **Nevtralnost = biti enako oddaljen = videti preko svojih prepričanj.**

Naši občutki in prepričanja nas ne zanimajo in ne smejo vplivati na njih. Že s postavitvijo prostora jima damo vtis, da sta enaka pred našimi očmi.

- **Spregovoriti o čustvih. Čustva so kvas.**

Prepozna čustva in jih poveže z osebo. Omogoči izražanje čustev (Kako se počutiš?).

- **Kultura razumevanja.**

Razumemo udeležence, ni pa nujno, da se z njimi strinjamo.

- **Kultura sprejemanja različnosti.**

Nam je vseeno kdo je na drugi strani; tudi nekdo, ki ne živi z našimi prepričanji, vrednotami, kulturo,...in je drugačen od nas

4. PRIMER REŠEVANJA KONFLIKTA Z MEDIACIJO

Predstavil bom konflikt, ki je nastal med dvema deklicama, katerega sem poskušal rešiti z mediacijo. Deklici sta prišli v konflikt zaradi tega, ker sta se skregali pri odhodu k nočnemu počitku, spanju. Deklici sta bili nastanjeni v isti sobi. Isti konflikti so se že večkrat ponovili in kljub reševanju teh s pogovori in predlogi, so se znova in znova ponavljali. Rešitev nesoglasij bi lahko rešili tudi tako, da bi ju premestili v različne sobe. Ta možnost je bila takrat neizvedljiva zaradi tega, ker so vsi ostali člani stanovanjske skupine bili fantje in smo ravno med njimi dosegli »homogenost razporeditve« po sobah. Pri nas odhajajo k počitku osnovnošolci do 21.00 ure in srednješolci do 22.00 ure. Obe deklici sta bili srednješolki, zato sta lahko bedeli do 22.00 ure. Prva deklica je odhajala k nočnem počitku že prej, okrog 21.00 ure, druga pa ob 22.00. Konflikt je nastal vedno takrat, ko je druga deklica prišla v sobo kasneje in seveda prebudila deklico, ki je že spala. Bila je preglasna ali pa s prižiganjem luči. Nato sta se sporekli, začeli sta se zmerjati in po navadi je prišlo tudi do kričanja ali celo fizičnega nasilja med deklicama. Nastalo situacijo smo seveda zaustavili in prekinili takoj. Konflikt smo rešili na način, ki smo ga vsi poznali, z individualnim pogovorom in s pogovorom med njima. Deklici sta obljubljali, da se ne bosta več izzivali, vse skupaj smo podkrepili še s odvzemom ugodnosti in sankcijami, v primeru ponavljanja. Deklici sta drugače dobro funkcionirali med sabo in v sami skupini. Zato sem se odločil, da v naslednjem podobnem primeru uporabim še metodo mediacije, tako sem bil ob izbruhu pripravljen drugače odreagirati. Najprej sem stopil med njiju in zaustavil kričanje in zmerjanje, ter ju umiril. Potem sem eno deklico umaknil in jo poslal

v vzgojiteljsko sobo, drugi pa svetoval naj se umiri in ostane v sobi. Tako sem tudi umiril strasti. Ker so se težave ponavljale že dlje časa in so konflikti nastajali zaradi iste zadeve, sem se odločil, da težavo rešim z mediacijo. Z vsako posebej sem se pogovoril in ju vprašal ali sta pripravljeni sodelovati v mediaciji in da težavo rešimo na drugačen način. Razložil sem jima kaj mediacija je in da jo bomo izpeljali drugi dan, ko bosta prišli iz šole. Deklici sta se z mojim predlogom strinjali. Nato sem poskrbel, da sta obe odšli mirno k počitku in sta se dobro spočili za drugi dan.

Priprava okolja in sebe

Zelo pomembno je, da se vnaprej dobro pripravimo, saj je proces odvisen od usposobljenega, samozavestnega in dobro poučenega mediatorja, ki bo v sam proces vnesel zaupanje, otrokom pa bo pomagal olajšati in oblažiti nek travmatični trenutek v njihovem življenju. Mediator poišče prostor, kjer se zagotovi, da bo mediacija potekala v mirnem okolju, brez prekinitve. V šoli je to lahko knjižnica, kabinet šolske svetovalne delavke ali razred (na vrata se lahko napiše, da se ne moti, ker v njem poteka mediacija), v Mladinskem domu Maribor pa je lahko prostor vzgojiteljska soba. Za izvajanje mediacije uredimo sobo, ki bo dajala vtis enakopravnosti, z izbiro okolja bomo otrokom v sporu nakazali, da se ne bomo postavili na nikogaršnjo stran, na ta način pa bo komunikacija že od samega začetka tekla bolj tekoče. Veliko lažje je, če sta mediatorja dva. Čas določimo tako, da ko se stvari umirijo, poležejo povabimo otroke k mediaciji in se dogovorimo, kdaj bi jo izpeljali.

Na dan mediacije sem pripravil prostor v vzgojiteljski sobi (stole sem postavil v trikotnik, enako oddaljene, pod kotom 45 stopinj). Poskrbel sem, da nas ta čas ne bi nihče zmotil (povedal ostalim mladostnikom, da nas ne motijo in zadalžil gospodinjo, da ostane v službi dokler ne končamo z mediacijo).

1. korak: Pristop k mediaciji – soglasje k začetku pogajanja

Na začetku se mediator predstavi in predstavi tudi oba otroka, ki sta vključena v konflikt. Določi osnovna pravila srečanja; predstavi koncept in proces mediacije: kaj je mediacija, da je prostovoljna, tajna (informacije ostanejo zaupne); da je on nevtralen (ni na nobeni strani, da ne svetuje in ne sodi ampak samo vodi, nadzoruje in usmerja mediacijo); pove pričakovanja (da se konflikt reši); posredovanje (vsak ima pravico povedati svoje mnenje in da imata oba enake možnosti): spoštljivo, brez obsojanja, brez kletvic, brez prekinjanja drugega; vzpostavi zaupanje v proces (oba lahko sodelujeta in izrazita svoja čustva) in oba podpišeta soglasje o strinjanju z mediacijo in s spoštovanjem predstavljenih pravil.

Zaželel sem jima dobrodošlico, jima razložil mojo vlogo mediatorja in še enkrat ponovil kaj je mediacija ter njen namen (povedal sem jima, da sami prideta do dogovora, ki bo sprejemljiv za obe in bosta obe zadovoljni - Win-Win). Določil sem točno kje bo katera sedela. Nato sem jima razložil pravila mediacije (da sem jaz nevtralen in samo vodim proces, da bosta obe povedali svojo zgodbo, da sta obe spoštljivi druga do druge in ne skačeta v besedo, ne prekinjata druge ko govori, ne obtožujeta in ne govorita žaljivk, kletvic; povedal sem, da je mediacija zaupna in da ne bo nihče izvedel kaj o tem; pridobil sem si njuno dovoljenje in določil časovni okvir (tudi,

če takrat ne bi rešili spora, kdaj bomo nadaljevali). Obe sta se s povedanim strinjali in tudi podpisali soglasje.

2. korak: Zbiranje stališč z vseh strani – posreduje stališče

Mediator vpraša kdo bo začel. Udeleženca se odločita kdo bo začel, morata se dogovoriti. Vsak udeleženec pove svojo zgodbo. Udeleženci morajo imeti priložnost, da izrazijo svoje videnje o konfliktu. Mediator mora uporabiti komunikacijske veščine aktivnega poslušanja, povzemanja in razjasnjevanja, ki pomagata vsem udeležencem razumeti situacijo in problem. Medtem, ko vsaka stran pripoveduje svoj zgodbo, jih opozori, da prekinitve niso dovoljene; neprimeren jezik ni dovoljen, žaljivo poimenovanje ipd. ni dovoljeno; mediator spretno posluša in sprašuje; je nevtralen. Vedno povzame povedano – bistvo, povzema v pogojniku. Poslušanje je najbolj pomembna spretnost mediatorja. Poslušanje je namreč ključ do učinkovite komunikacije. Brez sposobnosti učinkovitega poslušanja so lahko sporočila napačno razumljena, komunikacija lahko odpove in udeleženci lahko postanejo razočarani ali razdraženi. Pozorni moramo biti na besede in misli za besedami, čustva, ki spremljajo besede, namen sogovornikovega sporočila. Razumeti skušamo obe strani (z obeh zornih kotov); omogočiti jim moramo izražanje čustev. To pa seveda zahteva veliko truda in prakse.

3. korak: Ustvarjanje zmagovalnih rešitev – išči rešitve

Kot smo že ugotovili je mediator nepristranski in nevtralen, nudi oporo, opogumlja vse udeležence v sporu ter pomaga vsem vključenim, da dosežejo najbolj optimalno rešitev (»zmagaš-zmagam«). S pomočjo »možganske nevihte« jima pomaga oblikovati različne možnosti, ki bi lahko rešile njun problem.

4. korak: Osredotočanje na interese

Mediator skuša poiskati skupne interese sprtih strani ter oblikovati skupno rešitev, kajti le z oblikovanjem skupnih interesov lahko pridemo do sporazuma. Mediator skuša ugotoviti kaj se skriva pod navedeno konfliktno situacijo, katera čustva; poskuša odkriti skrbi in interese, ki lahko ovirajo razrešitev, poskuša ugotoviti njihove skupne točke. Pomembno je, da izvemo kaj je bil namen – namen je lahko drugačen kot je učinek oz. posledica. Mediator skrbi in vzdržuje varno in pozitivno vzdušje in pomaga udeležencem v smeri rešitve. Reševanje konflikta poteka preko mediacijskih tehnik povzemanja, izpostavljanja skupnih točk strinjanja, aktivnega poslušanja in uporabe jaz sporočil. Mediator poskuša raziskati interese udeležencev (potrebe, želje, skrbi, strahove). Potrebno je prisluhniti dejstvom zgodbi, predvsem pa občutkom in čustvom. Obvezno povzema in postavlja vprašanja, še vedno mora biti nevtralen.

Vprašal sem katera bo začela in nato sem pozorno prisluhnil njunim zgodbam in njunim občutkom, čustvom (vsaka je povzela zgodbo, kakor jo je doživela, ugotovil sem, kako je v resnici bilo, kako sta oni doživljali situacijo, kako sta se počutili). Vsaka je povedala svojo zgodbo, videnje. Prva deklica pove, da težko zaspi nazaj, ko se enkrat zbudi. Prosila naj bi drugo, da ugasne luč, ker jo moti. Ker tega ni storila in se je izgovarjala, da mora nekaj poiskati, se je razburila in ugasnila luč sama. Nakar je druga deklica ponovno luč prižgala. To jo je razjezilo do te mere, da je začela z verbalno agresijo (zmerjanje, kričanje). Druga deklica

pove, da še ni imela pripravljenih stvari za šolo in si vedno pripravi oblačila za v šolo zvečer. Tako je stopila v sobo in sploh ni vedela, da njena cimra že spi, prižgala je luč in začela iskati po sobi. Ko jo je prva deklica opozorila, ji je lepo odgovorila, da mora nujno nekaj poiskati. Ko ji je ugasnila luč, jo je seveda sama prižgala nazaj. Tako jo je cimra napadla, začela zmerjati in kričati na njo. Sama se je branila tako, da je tudi ona povzdignila glas in ji vrnila z verbalno agresijo. Nakar sem ju seveda prekinil jaz. Pomagal sem jima določiti problem, tako da sem povzel problem s strani obeh in jim postavljaj podvprašanja (bi še rada kaj dodala?). Spraševal sem po občutkih in potrebah. Naslanjal sem se na čustva (kako si se ob tem počutila?). Sodeloval sem z obema (očesni stik, kimanje) in opazoval njuno neverbalno komunikacijo (kretanje, poza). Povzel sem bistvo njunih mnenj in odkril, da imata problem samo v komunikaciji, usmerjal sem ju, da sta prišli sami do rešitve, kako se bosta sami uskladili in dogovorili glede spanja. Svetoval jima nisem nič in jima tudi nisem dajal predlogov. Ideje sem zapisoval na list papirja in postavljaj dodatna vprašanja (Kako bi lahko drugače ravnala v prihodnje?, Kaj bi se dalo narediti za rešitev problema?). Pri poslušanju sem razmišljal o možni rešitvi, ki pa je seveda nisem govoril, postavljaj sem dodatna vprašanja (Kaj si želiš?, Kako lahko prideta do sporazuma?).

5. korak: Ocenjevanje predlaganih rešitev – oceni rešitve

Mediator ovrednoti možnosti, ki sta jih sprti strani navedli s pomočjo »možganske nevihte« in obkroži tiste, ki sta jih obe strani pripravljene sprejeti.

Deklici sta sami povedali možne rešitve in nad njimi sta izbrali tisto, ki jima je najbolj ustrezala. Usmerjal sem ju v to, da dosežeta ugodno rešitev. Vprašal sem ali so rešitve dovolj dobre za obe in je ta možnost poštena?, Ali je predlog pravičen, pošten za obe?, Ali sta to sposobni izpolniti?.

6. korak: Oblikovanje sporazuma – sestavi sporazum

V zadnjem koraku sledi izdelava akcijskega načrta (KDO, KAJ, KDAJ, KJE in KAKO). Oba povesta podrobnosti za rešitev problema s katerimi se morata seveda strinjati. Mediator pomaga, da vsi vključeni dosežejo sporazum. Jasno in glasno povzame in tudi zapiše. Nihče ne sme čutiti, da je bil kakorkoli prisiljen v podpis sporazuma. Mediator mora vedno spoštovati pravico ljudi, da se lahko odločijo sami zase, vključno z odločitvami o tem, če želijo in kako želijo rešiti spor. Ni pomembno ali mediator misli, da je sporazum pošten, ampak je prepričan, da vsi vključeni mislijo, da je dogovor pošten in izvedljiv. Obe strani sporazum prebereta in podpišeta. Spodbudi ju, da se rokujeta in da je pripravljen pomagati tudi v prihodnosti. Če do dogovora ne pride, se dogovorimo kdaj bomo naslednjic nadaljevali.

Nato sem povzel povedano, predloge, ki sta jih tudi zapisali in njun dogovor. Dogovor: Prva deklica v prihodnje pove cimri kdaj gre spat. Drugi deklica v prihodnje ne prižiga več luči in si prej uredi stvari za drugi dan oz. prej pripravi potrebne stvari za šolo.

Zahteval sem, da dogovorjeno potrdita še s podpisom. Zahvalil sem se jima za sodelovanje in jima seveda čestital, ob uspešnem dogovoru. Obe sta se druga drugi tudi opravičili in se rokovali.

5. ZAKLJUČEK

Mediacija, ki sem jo zgoraj predstavil je tako rekoč tehnika reševanja konflikta, ki sem jo uporabil prvič. Edinstveno vlogo v tej zgodbi sta odigrali deklici, ki sta privolili v mediacijo, se je prostovoljno udeležili, pokazali pogum in pripravljenost za sodelovanje. Hkrati pa sta tudi meni omogočili, da sem lahko uporabil nov način dela. Deklici sta pridobili sposobnost reševanja konfliktov, kar je ena od temeljnih veščin za kakovostno življenje posameznika v sodobni družbi. Dobili sta drugačen pogled na reševanje konfliktov in prevzemanje odgovornosti za svoja dejanja. Veščine in pozitivne izkušnje reševanja sporov predstavljajo pomemben del socialne opremljenosti in so posebej dobrodošle pri mladih, saj se lahko izoblikujejo v pozitiven vzorec reševanja problemov. Vključitev mediacije v moj delovni prostor pripravlja otroke in mladostnike na življenje v družbi.

Med samo mediacijo sem se ves čas trudil, da bi se čim bolj vživel v vlogo mediatorja. Da bi mi uspelo čim bolj prepričljivo odigrati to vlogo in bi na koncu prišli do sporazuma, sem se predhodno res dobro pripravil in razmislil o tem, kako pomembna je pri tej »igri« moja vloga. Pred izvajanjem mediacije sem razmišljal o svojih izkušnjah pri reševanju konfliktov. Vloga je zahtevna, včasih kar boleča, zahteva veliko volje, moči, časa, znanja, poštenosti do sebe in drugih. Zavedam se, da mi do dobrega, izkušenega mediatorja manjka še veliko strokovnega znanja in še več prakse. Menim, pa da sem svojo prvo mediacijo opravil suvereno in brez večjih težav. Za kar sem še sam presenečen.

Reševanje konfliktov pri mojem delu se plemeniti z izkušnjami. Vsaka od njih prispeva nov kamenček v mozaik spoznavanja in vseživljenjskega učenja. Osebno čutim veliko odgovornost, da se dnevno izboljšujem na vseh področjih strokovnega dela, k prebiranju strokovne literature. Dobiti želim potrditev in občutek, da sem pri svojem delu uspešen.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Cohen, R. (2012). Vrstniki razrešujejo konflikte. Ljubljana: Zavod Rakmo
- [2] Iršič, M. (2010). Mediacija. Ljubljana: Zavod Rakmo
- [3] Prgić, J. (2010). Šolska in vrstniška mediacija: vse kar morate vedeti o mediaciji v šoli. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.

SWOT ANALIZA V ŠOLI

POVZETEK

Učitelji lahko krepimo svoje zmogljivosti na različne načine – preko dodatnega izobraževanja, samostojnega iskanja rešitev, sodelovanja s kolegi, najbolj pomembno pa je, da analiziramo svoje delo ter delo drugih učiteljev, se učimo iz napak ter dobre ideje prenašamo v prakso. V članku bom predstavila nekaj mejnikov učiteljevega profesionalnega razvoja ter pasti, na katere lahko naletimo na naši profesionalni poti. Predstavila bom SWOT analizo, ki se sicer uporablja v poslovnem svetu, a je vsestransko uporabna in primerna tudi kot pripomoček za analizo stanja v razredu ter oblikovanje novih strategij poučevanja. V anketi, v kateri je odgovarjalo 110 učiteljev razrednega pouka, so vsi odgovorili, da SWOT analize ne uporabljajo pri načrtovanju svojega dela. Le 15 % sodelujočih učiteljev pa je SWOT analizo poznalo. Namen izvedene SWOT analize je bil ugotoviti trenutno stanje v razredu – poiskala sem prednosti, slabosti, priložnosti in nevarnosti. Z opravljeno SWOT analizo sem izluščila najbolj bistvene dejavnike, ki pozitivno in negativno vplivajo na delo v našem oddelku. Oblikovala sem konkretne ukrepe, kjer sem slabosti odpravljala s prednostmi in priložnostmi, nevarnosti pa poskušala omiliti s preventivnim delovanjem in sodelovanjem s starši. SWOT analiza se je izkazala kot uporabna matrika pri zaznavanju trenutnega stanja in iskanju možnosti, kako oblikovati najbolj učinkovito in spodbudno učno okolje. SWOT analiza predstavlja nov doprinos k stroki, saj bi bilo smiselno, da bi jo učitelji pogosteje vključevali v svoje delo. Analiza omogoča lažje razumevanje trenutne situacije in kvalitetnejše načrtovaje aktivnosti, s katerimi razvijamo in izboljšujemo učno prakso.

KLJUČNE BESEDE: osnovna šola, SWOT analiza, profesionalni razvoj, analiza stanja.

SWOT ANALYSIS IN SCHOOL

ABSTRACT

Teachers can build their skills in many ways - through further training, independent research, collaboration with colleagues, but most importantly by analysing their own work and that of other teachers, learning from mistakes and putting good ideas into practice. In this article, I will present some of the milestones in a teacher's professional development and some of the traps we may encounter along the way. I will present a SWOT analysis, which is used in the business world, but is also versatile and useful as a tool for analysing the classroom situation and designing new teaching strategies. In a survey of 110 primary school teachers (1–5 grade) all responded that they do not use SWOT analysis when planning their work. However, only 15 % of participants knew what SWOT analysis is. The purpose of the SWOT analysis was to identify the current situation in the classroom - I looked for strengths, weaknesses, opportunities and threats. The SWOT analysis helped me to extract the most important factors that positively and negatively influence the work in our department. I have formulated concrete actions where I have addressed weaknesses with strengths and opportunities, and threats with preventive action and cooperation with parents. The SWOT analysis proved to be a useful matrix to perceive the current situation and to find ways to create the most effective and supportive learning environment. SWOT analysis represents a new contribution to the profession, as it would make sense for teachers to incorporate it more frequently into their work. The analysis makes it easier to understand the current situation and to plan better activities to develop and improve teaching practice.

KEYWORDS: primary school, SWOT analysis, professional development, analysis of the situation.

1. UVOD

Učitelji lahko krepimo svoje zmogljivosti na različne načine – preko dodatnega izobraževanja, samostojnega iskanja rešitev, sodelovanja s kolegi, najbolj pomembno pa je, da analiziramo svoje delo ter delo drugih učiteljev, se učimo iz napak ter dobre ideje prenašamo v prakso. V članku bom predstavila nekaj mejnikov učiteljevega profesionalnega razvoja ter pasti, na katere lahko naletimo na naši profesionalni poti. Predstavila bom SWOT analizo, ki se sicer uporablja v poslovnem svetu, a je vsestransko uporabna in primerna tudi kot pripomoček za analizo stanja v razredu ter oblikovanje novih strategij poučevanja. Naredila sem SWOT analizo svojega razreda, poiskala prednosti, slabosti, priložnosti in grožnje ter oblikovala konkretne spremembe, s katerimi lahko delujem pozitivno v oddelku.

2. PROFESIONALNI RAZVOJ UČITELJA

Učitelji se na svoji poti do poklica izobražujemo kar nekaj časa. Za opravljanje pedagoškega poklica potrebujemo približno 18 let šolanja. Še bolj pomembno pa se je zavedati, da se s pridobljeno izobrazbo izobraževanje učiteljev še ne konča, ampak se mora vsak profesionalec izobraževati in razvijati tudi ob opravljanju poklica. Pomembno je, da si dovolimo v procesu učenja spoznavati sebe, pogledati nase in vase iz različnih zornih kotov, se naučiti sprejemati povratne informacije, s pogumom vstopati v nove izzive, hkrati pa se moramo zavedati meja poklicnega vpliva in delovanja.

Kohonen (1993, v Valenčič Zuljan, 2012) je navedel naslednje značilnosti učiteljeve profesionalnosti:

- zavzetost za učence in dijake ter njihovo učenje,
- poznavanje učne snovi in načinov poučevanja,
- upravljanje in usmerjanje učenja učencev,
- zmožnost profesionalnega učenja iz izkušenj s sistematičnim razmišljanjem,
- kolegialnost – sodelovati kot član učeče se skupnosti.

Najbolj značilna lastnost učitelja profesionalca pa je sposobnost avtonomnega profesionalnega razvoja s sistematičnim študijem svojega dela, s študijem dela drugih učiteljev in s preverjanjem pedagoških idej z raziskovanjem v razredu (Valenčič Zuljan, 2012).

Huberman je v svojem poučevanju učitelju pripisal odgovornost za svoj profesionalni razvoj, kot pomembnejši dejavnik za stalno strokovno izpopolnjevanje pa je izpostavil učiteljevo osebno prizadevanje. Model učiteljevega profesionalnega razvoja je oblikoval s pomočjo strogih kriterijev, s katerimi je obdelal opis razvoja kariere kot ga vidijo, doživljajo, razlagajo in ocenjujejo učitelji sami. Izkazalo se je, da model v obdobju učiteljeve srednje kariere poteka bolj razvejano, kar poudarja, da ne gre za homogen in enoten proces, ki naj bi potekal po istih poteh oz. pri katerem bi vsi učitelji dosegli isti rezultat, vendar v različnem časovnem okviru. Huberman je opozoril na kritične točke kariere, kjer lahko učitelj zdrsne na problematično pot kariere. Na taki poti so oškodovani učitelj (postaja zagrenjen, pesimističen, veliko kritizira, ne vidi smisla v svojem poklicu), delodajalec (izgubi ustvarjalnega, zadovoljnega delavca, ki uresničuje skupno vizijo) in učenci (so prikrajšani za profesionalni učiteljev odnos) (Javrh, 2011b).

Huberman je učiteljev profesionalni razvoj razdelil v 5 faz.

Tabela 1: 5 faz učiteljevega profesionalnega razvoja po Hubermanu.

| LETA DELOVNIH IZKUŠENJ | FAZE POKLICNEGA RAZVOJA | |
|------------------------|--|--|
| 1–3 | vstop v poklic, faza preživetja in odkrivanja | |
| 4–6 | poklicna stabilizacija in utrditev | |
| 7–18 | poklicna aktivnost, eksperimentiranje | vnovična ocenitev lastnega dela, negotovost |
| 19–30 | vedrina, distančni odnosi | konservatizem |
| 31–40 | poklicno slovo | |
| | vedrina, umirjenost | zagrenjenost |

Začetna faza je faza preživetja in odkrivanja, sledi pa ji faza poklicne stabilizacije in utrditve. Tretjo fazo razdeli na dve podetapi:

- na etapo poklicne aktivnosti in eksperimentiranja: preizkušanje različnih prijemov in načinov svojega ravnanja in svoj vpliv na učence. Učiteljem se v tej fazi poveča fleksibilnost, avtonomnost, učna izkušnost in entuziazem.
- na vnovično samoovrednotenje: faza frustracije in nezadovoljstva.

Obe etapi tretje faze sta med seboj povezani in tako lahko faza aktivnosti preide v fazo vnovičnega samoovrednotenja, monotonije, razočaranja nad inovacijami in reformnimi posegi v šolstvo in streznitve.

Tudi četrta faza ima dve podetapi:

- Konservatizem: faza stabilnosti in stagniranja – za to fazo je značilno pomanjkanje in zmanjšanje poklicnih ambicij.
- Vedrina in distanca: ta faza večinoma izhaja iz faze eksperimentiranja, ni pa nujno. V to fazo uvrščamo učitelje stare od 45 do 55 let oz. učitelje med 19 in 30. letom delovne dobe.

Za četrto fazo je značilno, da učitelji postopoma izgubljajo energijo in entuziazem, vendar pa se to kompenzira z večjim samozaupanjem in samosprejemanjem. V peti fazi pa se učitelji počasi poslavljajo, pa naj bo to z vedrino in umirjenostjo ali pa zagrenjeno čakajo na pokoj (Valenčič Zuljan, 1999).

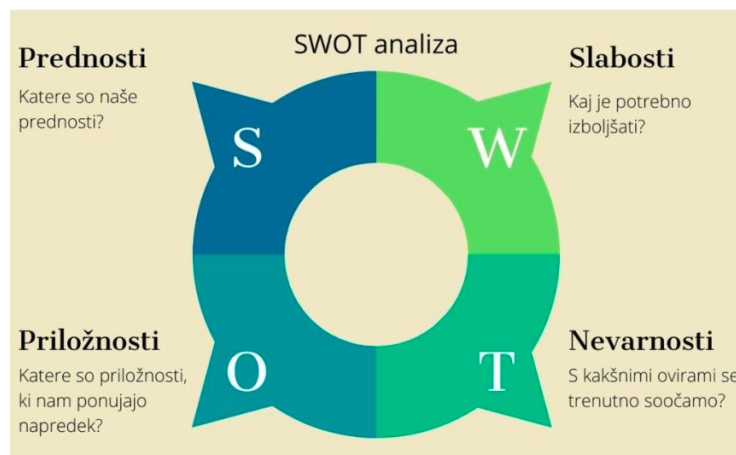
Sama imam 6 let delovne dobe. Sem trenutno na meji med 2. in 3. fazo. Do sedaj lahko potrdim, da te faze držijo. Prva tri leta so bila v službi zelo kaotična, naporna, stresna. Veliko dela sem imela z oblikovanjem lastnih pravil in vzgojnim konceptom, veliko časa sem porabila za pripravo gradiv ter še več časa namenjala birokraciji. Težko sem izluščila, kaj je res pomembno in kje lahko delo prilagodim tako, da oklestim balast. Po 3. letu mi je sistem postal bolj poznan, vedela sem kaj je pomembno in kje imam malo bolj proste roke. Dobila sem večji občutek avtonomnosti in bolj sem začela uživati v poučevanju, saj sem imela občutek, da imam bolj proste roke. S sodelavkami smo začele dobro sodelovati in iskati nove pristope in načine, da bi bilo poučevanje najbolj učinkovito in primerno otrokovemu razvoju.

Ko uvajamo nove pristope, pa je zelo pomembno, da najprej naredimo dobro analizo stanja ter po uvedeni spremembi tudi razmislimo, ali je bila sprememba smiselna.

3. SWOT ANALIZA

Za analizo stanja sem si izbrala SWOT analizo oziroma PSPN matriko, ki sicer v pedagoškem svetu ni zelo razširjena, je pa zelo razširjena v poslovnem svetu. Analiza je izjemno koristna, ker jo je moč aplicirati tako na sebe, druge osebe, način dela, okolje dela, pristop poučevanja idr. SWOT analizo lahko apliciramo na katero koli področje in je zato zelo široko uporabna, hkrati pa tudi zelo lahko razumljiva.

Pri SWOT analizi vzamemo pod drobnogled štiri dejavnike, in sicer prednosti, slabosti, priložnosti ter nevarnosti. Namen analize je pomoč pri načrtovanju širših dejavnosti oz. strateških odločitev, kam točno usmeriti poučevanje, kaj lahko opustimo, spremenimo, ojačamo ali podobno.



Slika 1: SWOT analiza.

Najprej je potrebno razmejiti prednosti/slabosti in priložnosti/nevarnosti. Prva dva aspekta se nanašata na notranje dejavnike, druga dva na zunanje dejavnike. Glavna razlika pri tem je, da imamo pri notranjih dejavnikih vpliv, da se prilagodimo, razvijemo, ali kako drugače ukrepamo. Pri notranjih dejavnikih se nahajamo v območju lastnega vpliva. Priložnosti/nevarnosti se nanašajo na zunanje dejavnike, na katere nimamo vpliva in ne moremo direktno sami narediti nič, kot le to da se prilagodimo.

Prednosti se torej nanašajo na notranje dejavnike, ki vplivajo pozitivno za doseg določenega cilja. So stvari, kjer se počutimo močne, morda boljši od ostalih, stvari, ki v praksi dobro delujejo, morda kakšna znanja, ki smo jih dobili z dodatnimi izobraževanji in dobro prenesli v šolski prostor.

Slabosti na drugi strani predstavljajo šibkosti, področja kjer bi se morali izboljšati ter področja, kjer smo resnično ranljivi.

Priložnosti so tisti del analize, ki se nanašajo na elemente izven našega vpliva, vendar pozitivno vplivajo na naše delovanje ali bodo v zunanjem okolju nastopili v bližnji prihodnosti. To so morda kakšni občinski projekti, sodelovanje z različnimi ustanovami, prireditve, razpisi, izmenjave ... Priložnosti nam omogočajo, da še hitreje izkoristimo svoje prednosti in delujejo kot vzvod. Če izkoristimo prave priložnosti, lahko naredimo bistveno več v krajšem času.

Nevarnosti so nazadnje tista najbolj pereča zadeva v analizi, ki predstavlja potencialne negativne vplive, na katere enostavno nimamo vpliva. Tukaj nam preostane zgolj to, da se v svojem bistvu prilagodimo.

Končna strategija je seveda, da gradimo na prednostih, odpravimo pomanjkljivosti, izkoristimo priložnosti ter se izognemo nevarnostim (Kos, 2022).

4. SWOT ANALIZA ŠOLSKEGA STANJA

Odločila sem se, da bom naredila SWOT analizo med letom za 1. razred, v katerem sem poučevala. Dobro je, da se jo naredi po kakšnem mesecu ali dveh, ko že dobro spoznamo razred, učence, njihove zmožnosti in starše.

| NOTRANJI DEJAVNIKI | |
|---|---|
| <p style="text-align: center;">S (prednosti)</p> <p>Razmeroma majhen odderek (19 učencev). Dobra zaloga didaktičnega materiala. Dobra IT oprema. 2 strokovni delavki v 1. razredu. Zagnani učiteljici, pozitivno naravnani. Dobro organizirana svetovalna služba.</p> | <p style="text-align: center;">W (slabosti)</p> <p>Učno šibak odderek. Tretjina učencev izrazito učno šibka (zelo slabe številske predstave, slabo slušno zaznavanje, slaba fina motorika in grafomotorika). 4 učenci tujci (slabo razumevanje slovenščine). Četrtnina učencev s prekomerno telesno težo.</p> |
| <p style="text-align: center;">O (priložnosti)</p> <p>Več praznih učilnic oz. prostorov med poukom. Povezovanje učiteljic 1. razreda (vseh oddelkov). Bogato založena šolska knjižnica.</p> | <p style="text-align: center;">T (nevarnosti)</p> <p>Vedenjski vzorci, ki jih prinesejo od doma (grde besede, kratkotrajna pozornost – potrebujejo veliko dražljajev, neurejenost, nesamostojnost). Nezainteresiranost staršev za pomoč pri učnem delu.</p> |
| ZUNANJI DEJAVNIKI | |

Glede na opravljeno analizo, sem v razred vnesla naslednje spremembe:

- Pouk sva z 2. strokovno delavko izvajali večkrat v 2 manjših skupinah v ločenih razredih (skupine so bile bolj homogene in prilagojene trenutnemu znanju).
- Veliko smo delali po skupinah, kjer je ena učiteljica delala intenzivno z majhnim številom učencev (do 4), ostali pa so imeli zadolžitve po postajah, ki jih je usmerjala druga učiteljica.
- Z vsemi učiteljicami 1. razredov smo enkrat tedensko izvajale vaje za zaznavanje in obvladovanje telesa, s katerimi smo razvijale grobo motoriko, fino motoriko, socialne-emocionalne, kognitivne in komunikacijske veščine. Velik poudarek je bil na gibanju in rokovanju z različnimi materiali, s katerimi so hkrati usvajali različne učne cilje. Vaje je za vsak teden pripravila ena učiteljica, nato pa je ves material krožil po vseh oddelkih 1. razreda. Na ta način smo si zelo olajšale delo in poskrbele, da je bil pouk povsod čim bolj kvaliteten.

- Večkrat je na pomoč priskočila tudi specialna pedagoginja ter nudila podporo učno šibkejšim učencem.
- Igrali smo se različne računalniške igrice, ki načrtno spodbujajo bogatenje slovenskega jezika.
- Učenci tujci so imeli organiziran tečaj slovenščine (za otroke in njihove starše).
- Staršem sem tedensko pošiljala kratek povzetek, kaj počnemo v šoli ter pripela nekaj idej, kako lahko vse to utrjujejo tudi doma na zabaven način (za šibkejše učence). Najbolj pozitivno se je izkazalo, da sem jim pošiljala tudi nekaj fotografij, da so videli konkretno, kako je napisano izgledalo v praksi. Na ta način so tudi bolj cenili delo učiteljic in nam večkrat pomagali pri zbiranju različnih novih materialov in izvajanju aktivnosti za utrjevanje.
- Enkrat tedensko smo se odpravili na daljši sprehod, hitro hodili, se razmigali, v vsakem vremenu.
- Vsako jutro smo začeli z gibanjem in raztezovalnimi vajami, s katerimi smo zbudili naše mišice.
- Enkrat na teden smo obiskali šolsko knjižnico in spodbujali domače branje (da so starši vsak večer brali svojim otrokom).
- Med učenci je tudi krožil bralni nahrbtnik. Ko ga je učenec dobil, je tisti teden prebral knjige iz nahrbtnika ter v poseben zvezek narisal, kaj mu je bilo najbolj všeč.
- Slabih vedenjskih vzorcev nisva mogli spremeniti, sva se pa zelo trudili, da sva nagrajevali oz. pohvalili pozitivno vedenje.
- Starše sem povabila na različna predavanja, ki so bila na šoli ali v okolici na temo varnosti na internetu, uporabe elektronskih pripomočkov, vzgojnih nasvetov ...

Ker se mi SWOT analiza zdi koristna matrika pri načrtovanju učiteljevega dela, me je tudi zanimalo, koliko učiteljev uporablja SWOT analizo pri načrtovanju svojega dela in ali SWOT analizo sploh poznajo. Dobila sem zanimive rezultate. V anketi, v kateri je odgovarjalo 110 učiteljev razrednega pouka, so vsi odgovorili, da SWOT analize ne uporabljajo pri načrtovanju svojega dela. Le 15 % sodelujočih učiteljev pa je SWOT analizo poznalo. SWOT analize učitelji razrednega pouka torej ne uporabljajo pri svojem delu.

5. SKLEP

Z opravljeno SWOT analizo sem izluščila najbolj bistvene dejavnike, ki pozitivno in negativno vplivajo na delovanje v našem oddelku. Oblikovala sem konkretne ukrepe, kjer sem slabosti odpravljala s prednostmi in priložnostmi, nevarnosti pa poskušala omiliti s preventivnim delovanjem in sodelovanjem s starši. SWOT analiza se je izkazala kot uporabna matrika pri zaznavanju trenutnega stanja in iskanju možnosti, kako oblikovati najbolj učinkovito in spodbudno učno okolje. Učitelji razrednega pouka SWOT analize ne uporabljajo pri svojem delu. Ker je SWOT analiza uporabna za izboljševanje učne prakse, bi bilo smiselno, da bi se jo predstavilo učiteljem ter jih spodbudilo, da bi jo uporabljali pri svojem delu.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Javrh, P. (2011c). *Razvoj učiteljeve poklicne poti*. Učno gradivo 4, Moč poklicne poti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- [2] SWOT analiza, Blaž Kos. Pridobljeno s: <https://www.blazkos.com/swot-analiza/>
- [3] Valenčič Zuljan, M. (1999). *Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- [4] Valenčič Zuljan, M. (2012). *Profesionalne poti pedagoških delavcev*. Vršac: Visoka šola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mikailo Palov«.
- [5] Slika SWOT analize. Pridobljeno s: <https://financnomocni.com/primer-swot-analiza-podjetja/>

SPREJETJE UČITELJA MED GLUHE IN NAGLUŠNE DIJAKE

POVZETEK

Razvoj gluhe in naglušne osebe poteka po enakih razvojnih principih kot pri slišočih, vendar izguba sluha prinaša posebnosti na posameznih področjih razvoja, in sicer na predvsem na področju razvoja jezika, govora in komunikacije. Slednje pa se odraža v specifičnostih kognitivnega, socialno-emocionalnega in motoričnega razvoja ter razvoja vedenja in osebnosti. Predvsem socialno-emocionalno področje je pri vzpostavitvi stika z dijakom še kako pomembno. V zelo podobnem položaju se znajde gluhi dijak med slišočimi ali slišoč učitelj med gluhi. V obeh primerih lahko govorimo o nekakšnem socialnem izobčenju. To privede do pomanjkanja učiteljeve avtoritete, zaradi česar je lahko ogrožen celoten proces poučevanja. Učiteljeva naloga je, da najde pot v dijakov svet preko jezika, govora in komunikacije, torej preko slovenskega znakovnega jezika. V prispevku bo predstavljena metoda poučevanja, ki se lahko izvaja skozi celotno šolsko leto, in zblíževanja učitelja, ki ne obvlada slovenskega znakovnega jezika z gluhi dijadi. Metoda lahko koristi vsem učiteljem, ki se prvič znajdejo v tujem okolju in morajo hitro zgraditi dobro razredno klimo.

KLJUČNE BESEDE: gluhi in naglušni otroci, slovenski znakovni jezik, posebne potrebe.

ACCEPTANCE OF THE TEACHER AMONG DEAF AND HARD-OF-HEARING STUDENTS

ABSTRACT

Deaf and hard-of-hearing people develop according to the same developmental principles as hearing people, but hearing loss brings with it specific features in particular areas of development, notably in the areas of language, speech and communication. The latter is reflected in specific features of cognitive, socio-emotional and motor development, as well as behavioural and personality development. The social-emotional area is particularly important in establishing contact with the pupil. The situation is very similar for a deaf pupil among hearing pupils or a hearing teacher among deaf pupils. In both cases, we can speak of a kind of social ostracism. This leads to a lack of authority on the part of the teacher, which can jeopardise the whole teaching process. The teacher's task is to find a way into the student's world through language, speech and communication, i.e. through Slovenian Sign Language. This paper will present a method of teaching that can be implemented throughout the school year and bring a teacher who does not know Slovenian Sign Language closer to deaf students. The method can benefit all teachers who are new to a foreign environment and need to build a good classroom climate quickly.

KEYWORDS: deaf and hard of hearing children, Slovene sign language, special needs.

1. UVOD

Razvoj gluhe in naglušne osebe poteka po enakih razvojnih principih kot pri slišočih, vendar izguba sluha prinaša posebnosti na posameznih področjih razvoja, in sicer na predvsem na področju razvoja jezika, govora in komunikacije. Slednje pa se odraža v specifičnostih kognitivnega, socialno-emocionalnega in motoričnega razvoja ter razvoja vedenja in osebnosti. Predvsem socialno-emocionalno področje je pri vzpostavitvi stika z dijakom še kako pomembno. V zelo podobnem položaju se znajde gluhi dijak med slišočimi ali slišoč učitelj med gluhi. V obeh primerih lahko govorimo o nekakšnem socialnem izobčenju. To privede do pomanjkanja učiteljeve avtoritete, zaradi česar je lahko ogrožen celoten proces poučevanja. Učiteljeva naloga je, da najde pot v dijakov svet preko jezika, govora in komunikacije, torej preko slovenskega znakovnega jezika.

2. ZAVOD ZA GLUHE IN NAGLUŠNE LJUBLJANA

Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana (ZGNL) je osrednja slovenska ustanova za celostno obravnavo gluhih in naglušnih otrok, oseb z govorno-jezikovno motnjo in oseb z motnjo avtističnega spektra. Pouk v srednji šoli se izvaja na štirih nivojih poklicnega izobraževanja:

- srednje strokovno izobraževanje,
- poklicno-tehnično izobraževanje,
- srednje poklicno izobraževanje in
- nižje poklicno izobraževanje.

Vsi programi na našem zavodu so programi z enakovrednim izobrazbenim standardom, s prilagojenim izvajanjem. Večja prilagoditev je ta, da je večina programov podaljšanih za dodatno šolsko leto. Slednje omogoča, da se določeni strokovni moduli poučujejo več let.

A. GLUHI IN NAGLUŠNI OTROCI

Košir navaja, da ima težave s sluhom od 3 do 5 % šoloobveznih otrok, njihov odstotek pa narašča s starostjo. Prevalenca težke okvare sluha v predšolskem obdobju znaša 0,9 na 1000 živorojenih otrok.

Naglušni otroci imajo povprečno izgubo sluha na različnih frekvencah (500, 1000, 2000 ali 400 Hz) pri manj kot 110 decibelov (dB), gluhi otroci pa pri več kot 110 dB.

Naglušne otroke lahko razdelimo v 3 skupine:

- otroci z lažjo izgubo sluha (povprečna izguba v govornem območju od 26 do 40 dB). Ti otroci lahko v tistem okolju slišijo in razumejo glasen govor, brez slušnih pripomočkov.
- otroci z zmerno izgubo sluha (povprečna izguba v govornem območju od 41 do 60 dB). Otroci že potrebujejo slušni pripomoček, imajo več težav pri sporazumevanju, še posebno v hrupnem okolju.
- otroci s težko izgubo sluha (povprečna izguba v govornem območju od 61 do 90 dB). Otroci zelo težko in okrnjeno usvajajo govor, saj veliko glasov v besedah ne slišijo ali jih slišijo popačeno, zato jih izgovarjajo pomanjkljivo. Večinoma imajo skromen besedni

zaklad ter pomanjkljivo usvajanje vseh jezikovnih ravni v govorni in pisani besedi. Otroci se večinoma sporazumevajo v slovenskem znakovnem jeziku (v nadaljevanju SZJ).

Gluhe otroke lahko razdelimo v 2 skupini:

- Otroci z najtežjo izgubo sluha (povprečna izguba v govornem območju od 91 do 110 dB), imajo slušno zaznavo le s pomočjo slušnega pripomočka. Imajo zelo skromno besedišče. Razumevanje besed, povedi in navodil je pogosto zelo šibko. Pisno razumevanje je razumljivejše od govora. Sporazumevajo se večinoma v SZJ.
- Otroci s popolno izgubo sluha – gluhi otrok (povprečna izguba v govornem območju nad 110 dB). Takšni otroci lahko slišijo le s pomočjo polžkovnega vsadka. Če otrok dovolj zgodaj dobi polžkovni vsadek, lahko govor dobro osvoji. Otroci se sporazumevajo v SZJ [1].

Kaj pomeni izguba zvoka si slišiš težko predstavljamo. Spodaj navajam nekaj različnih glasnosti vsakdanjih zvokov, ki nas spremljajo v vsakdanjem življenju:

- pogovor 6 dB
- budilka 75 dB
- traktor 90 dB
- glasna glasba v disku 1 m stran od zvočnika 100 dB
- motorna žaga 110 dB
- zvok rešilnega avtomobila 130 dB
- strel iz pištole 140 dB
- pok bobniča v ušesu 160 dB

B. POUK V SLOVENSKEM ZNAKOVNEM JEZIKU

Uporaba znakovnega jezika pri pouku omogoča, da je učna ura bolj tekoča. Informacije so bolj zgoščene, posledično se poveča obseg snovi. Če učitelj ne obvlada SZJ, je lahko pri uri prisoten tolmač. Na Zavodu za gluhe in naglušne v Ljubljani imamo tudi nekaj gluhih učiteljev. Vloga gluhih učiteljev je zelo pomembna, saj omogoča boljše in jasnejše preverjanje razumevanja znanja med gluhim učiteljem in gluhim dijakom, kot med ne gluhim učiteljem s tolmačem in gluhim dijakom. Gluhi dijaki se z gluhim učiteljem lažje identificirajo in mu bolj zaupajo [2]. Vsak učitelj na ZGNL mora opraviti 3 stopnje tečaja slovenskega znakovnega jezika. S tem doseže neko povprečno raven SZJ, kar pa gotovo ni dovolj za nivo poučevanja. Velik problem torej nastane, ko pri uri ni tolmača za SZJ.

3. AVTORITETA V ŠOLI

Avtoriteta je v Slovarju slovenskega knjižnega jezika definirana kot:

avtoriteta -e ž (ê) ugled ali vpliv, ki izhaja iz vodilnega položaja, moči, znanja:...

Ali govorimo o znanju ali položaju oziroma moči, vse si moramo kot učitelj zaslužiti, da pri učencih pridobimo avtoriteto. Robi Kroflič med drugim pravi, da je avtoriteta moč, ki nekemu dejavniku omogoča vpliv na druge predvsem brez uporabe očitne prisile [3]. To je v šolskem

okolju zelo pomembno, saj mora biti učenec že vnaprej poslušen do ukazov in navodil učitelja, ki je nadrejena oseba.

Utemeljitelj zasnove pedagoške avtoritete, Stanko Gogala, pa pravi, da o avtoriteti v šoli lahko govorimo tedaj, kadar priznamo kakega človeka toliko nad seboj in nad svojim duševnim in duhovnim obzorjem, da hočemo od njega sprejemati izobrazbene resnice in spoznanja [4]. Gogala je torej velik poudarek pri avtoriteti dal ravno moči osebnosti, učiteljevemu znanju, etično moralnemu ravnanju oziroma njegovemu pedagoškemu erosu [5]. Učenci ne morejo ceniti učitelja, če ta ne pokaže dovolj znanja, sploh ko govorimo o tako pomembnem znanju, kot je komunikacija.

4. PRIMER GRAJENJA AVTORITETE MED GLUHIMI DIJAKI

Avtoriteto, ki bi jo moral imeti kot učitelj, sem izgubil že prvo uro, ko sem stopil pred razred gluhih dijakov srednje poklicnega programa – slaščičar. To je bila resnično neka nova izkušnja, ki je kot učitelj nisem bil vajen, saj sem pred tem učil na večinski srednji šoli. Počutil sem se nekako tako, kot da bi šel učiti v neko povsem tujo državo, saj sam nisem poznal nobene kretnje. Pri uri naj bi učitelji imeli tolmača slovenskega znakovnega jezika, vendar je na šoli v prejšnjih letih vladalo veliko pomanjkanje tolmačev. Le te so izbirali za oddelke in predmete, pri katerih bi brez tolmača dijaki resnično težje sledili snovi. Moji strokovno – teoretični predmeti se jim niso zdeli tako zelo pomembni, da bi redno prihajali k mojim uram. Pričakoval sem jih lahko le na kakšni slabi polovici svojih ur.

Pripomoček, s katerim sem si veliko pomagal pri komunikaciji, je bil računalniški program Word. Vse kar sem povedal, sem hkrati tudi zapisoval. Na ta način sem upal, da bo dijakom uspelo slediti moji razlagi, nisem vedel, da gluhe otroke neprestano branje lahko zelo utruji, hkrati pa ga ne razumejo tako dobro kot ga slišišči dijaki. Worda za razlago snovi, zaradi obilice pisanja, nisem mogel uspešno uporabiti.

Pri urah, ko nisem imel tolmača SZJ, sem moral ubrati drugačno taktiko. Veliko večino ur sem namenil utrjevanju snovi. Tem uram sem rekel preprosto ure učenja kretnje. Ure sem izvajal večinoma v poznih šolskih urah, ko so dijaki bili že zelo utrujeni in zato povsem nemotivirani za sprejemanje novih informacij.

A. URE UČENJA SLOVENSKEGA ZNAKOVNEGA JEZIKA

Ure učenja kretnje so potekale tako, da smo z dijaki zamenjali mesta v pedagoškem procesu. Vsaj tako je bilo videti na prvi pogled. Gluhi dijaki so stopili pred tablo in me učili pravih kretenj. Dijaki so me učili vnaprej točno pripravljenih besed, fraz in stavkov. Le te sem pripravil vnaprej, vedno pa so se navezovali na snov predmeta. Tako so me dijaki pri predmetu posebna znanja slaščičarstva učili na primer naslednjih stavkov:

- Lager piva se dela pri temperaturi od 7 do 13 stopinj.
- Piva so lahko svetlo rumene barve ali pa temno rjava.

- V Žalcu je fontana(vodnjak) piva.
- Pivo lahko pijemo v gostilni.
- Pivo lahko kupimo v trgovini, če smo starejši od 18 let.

Vsako uro sem se naučil približno 5 stavkov, če je ostalo še kaj časa, pa smo ponovili stavke iz prejšnjih ur. Gluhi dijaki so v vlogi učitelja zelo uživali, predvsem ko so me lahko popravljali ali ko smo se smejali mojim neposrečenim kretnjam. Dijaki so stavke tako velikokrat ponovili, da jih še vedno znajo na pamet. Učne ure kretnje so se jim zelo obrestovale pri preverjanjih znanja, saj se velikokrat zgodi, da na test napišejo dobesedno enake stavke, ki smo jih imeli pri urah kretnje.

Med urami kretnje je med nami nastal res poseben odnos. Gluhi dijaki so začutili, da mi kultura gluhih veliko pomeni, zato so me sprejeli medse. Avtoriteto je uspelo meni pridobiti ne preko znanja, ampak preko močne osebnosti, ki so jo začutili dijaki. Hkrati pa smo se pri urah naučili veliko strokovnih izrazov, ki so mi prišli prav pri razlagi snovi, ko v razredu ni bilo tolmača.

5. SKLEP

Učne ure kretnje sem poizkušal izvajati v vseh razredih, kjer sem poučeval gluhe dijake. Metoda se je za neuspešno izkazala pri programih nižje poklicnega izobraževanja, kjer so dijaki z izrazito slabim bralnim razumevanjem. Takšni dijaki zelo počasi berejo, veliko napisanega pa sploh ne razumejo. Tudi njihova kretnja je bolj preprosta, kot pri dijakih višjih izobraževalnih programov. Pri ostalih razredih pa se je ta pristop izkazal kot zelo učinkovit način za ponavljanje in utrjevanje snovi, hkrati pa sem se tudi sam kot učitelj učil veččin, ki so mi prišle prav pri nadaljnjem poučevanju. Z pospešenim učenjem slovenskega znakovnega jezika, so me gluhi dijaki sprejeli v svoj socialno-emocionalni sveti, zato je lahko učni proces uspešno tekkel vsa 4 šolska leta.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Marinč, D., Vališer, A., Barborič, K., & Potočnik Dajčman, N. (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (N. Vovk Ornik, Ed.; 2. izd.). Zavod RS za šolstvo. <http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>
- [2] Urh, Brigita. 1997. *Vloga in pomen gluhih učiteljev v ljubljanskem zavodu*. V: Željan Irena, ur. COGITO, strokovno informativni bilten, 3: 52–54. Ljubljana: Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana.
- [3] Kroflič, R. (1996). *Avtoriteta v vzgoji : doktorska disertacija*. [R. Kroflič].
- [4] Gogala, S. (2005). *Izbrani spisi* (R. Kroflič, Ed.). Društvo 2000.
- [5] Kroflič, R. (2000). Avtoriteta in pedagoški eros – temeljna koncepta Gogalove vzgojne teorije. *Sodobna pedagogika*, 51(117), str. 56-83.

Z DRUGIMI NAČINI OCENJEVANJA DO KVALITETNEJŠEGA ZNANJA

POVZETEK

Ocenjevanje znanja je pomemben del učnega procesa, ki mora dati objektivno in celostno informacijo o učenčevem znanju. To mora poleg poznavanja vsebin, konceptualnega razumevanja in proceduralnih znanj, zajemati tudi procesna znanja in veščine. Slednje težje ovrednotimo s pisnim in ustnim ocenjevanjem, zato je smiselno uporabiti druge načine ocenjevanja, kjer morajo učenci uporabljati kombinacijo sposobnosti, spretnosti in znanja. V prispevku bodo preko predstavitve ocenjevanja modelov, eksperimentalnega in projektnega dela pri naravoslovju v 7. in biologiji v 9. razredu prikazane izboljšave v pridobljenem znanju, odgovornosti in motivaciji učencev za šolsko delo. Hkrati pa ugotavljamo, da ti načini ocenjevanja omogočajo bolj individualen pristop, večjo možnost povezovanja znanja in razvoj življenjsko pomembnih veščin, kot so reševanje problemov, kritično mišljenje, sodelovanje in komunikacijo, ustvarjalnost, samouravnavanje ter učenje z raziskovanjem.

KLJUČNE BESEDE: učenci, znanje, drugi načini ocenjevanja, samouravnavanje.

USING DIFFERENT METHODS OF ASSESSMENT TO GAIN QUALITY KNOWLEDGE

ABSTRACT

Assessment is an important part of the learning process, which must provide objective and comprehensive information about students' knowledge. In addition to content knowledge, conceptual understanding and procedural knowledge, it should also include the knowledge of processes and skills. The latter are more difficult to evaluate through written and oral assessment, therefore, it makes sense to use different methods of assessment, where students are expected to use a combination of abilities, skills and knowledge. The paper will present the improvements in acquired knowledge, responsibility and students' motivation for school work through the presentation of model assessment as well as experimental and project work in a 7th grade Science class and in a 9th grade Biology class. At the same time, we find out that these assessment methods enable a more individual approach, a greater opportunity to integrate knowledge and the development of skills which are important for students' future life, such as problem solving, critical thinking, collaboration and communication, creativity, self-regulation and learning through research.

KEYWORDS: students, knowledge, different methods of assessment, self-regulation.

1. UVOD

Temeljni cilj, ki mu sledimo v šoli, je učence oskrbeti s kakovostnim znanjem. Znanje je zelo kompleksna in večpomenska kategorija, ki je ni možno enoznačno opredeliti. Pojmovanje znanja danes močno presega enačenje le tega s vsebinskim znanjem, kajti vse večji poudarek dajemo razumevanju in uporabi, preko katerega pridemo do reševanja problemov ter samostojnega in kritičnega mišljenja [3]. Pomembne so torej različne vrste znanja, ki jih lahko smiselno prepletamo. Tem ciljem prilagajamo poučevanje in učenje, kjer učenci z lastno aktivnostjo konstruirajo znanje v procesu odkrivanja in izkušanja. Zato je danes vse manj pouka, kjer učitelji ponujamo nova znanja preko razlag, interpretacij in kritičnih misli, ampak sistematično spodbujamo učence, da prihajajo do razlag z lastnim odkrivanjem, da sami interpretirajo in kritično razmišljajo. Učitelji soustvarjamo spodbudno učno okolje ter raziskovalno, ustvarjalno in sodelovalno klimo [3]. Spremembam v načinu poučevanja pa morajo slediti tudi spremembe v načinu vrednotenja znanja.

Vrednotenje je odločilnega pomena za učenje. »Narava vrednotenja definira kognitivne zahteve dela, ki ga pričakujemo od učencev« [1]. Ko je vrednotenje avtentično in skladno z izobraževalnimi cilji, predstavlja orodje za podporo učenja; brez teh lastnosti pa lahko učence odvrča od učenja. Vrednotenje znanja v učnem procesu pomembno vpliva na pojmovanje znanja, učenja in poučevanja ter s tem na kvaliteto znanja učečih, saj kot pravi avtor [4]:« S tem, kaj ocenjujemo, kako vrednotimo in kako izrazimo rezultate, pošiljamo učencem sporočilo o tem, česa se je vredno učiti, kako naj se učijo, kateri vidiki kakovosti so najvažnejši in kako dobre dosežke od njih pričakujemo.« Vrednotenje, oz. ocenjevanje znanja ureja Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja, kjer v 10. členu določa načine ocenjevanja in sicer pravi, da se ocenjujejo učenčevi ustni odgovori ter pisni, likovni, tehnični, praktični in drugi izdelki, projektno delo in nastopi učencev. Ker želimo, da znanje naših učencev poleg poznavanja vsebin, konceptualnega razumevanja in proceduralnih znanj, zajema tudi procesna znanja in veščine, naravoslovne predmete poučujemo in nato ocenjujemo tudi z različnimi oblikami praktičnega dela učencev. Delo je najprimernejši način opredmetenja človekovega znanja. Če učenec svoje aktivnosti omejuje le na delo z glavo, torej misli ne poveže z delom rok, taka misel vedno ostane le na abstraktnem oz. verbalnem nivoju. Zato znanje, ki ga pokaže učenec pri praktičnem preverjanju, ni primerljivo z verbalno reprodukcijo znanja, ki ga učenec poda pri pisnem ali ustnem preverjanju [2].

2. DRUGI NAČINI OCENJEVANJA

V uvodu navedena dejstva in izkušnje pri delu z učenci, so vodila k spremembam v poučevanju in vrednotenju znanja tudi na naši šoli. Naravoslovni predmeti (naravoslovje v 6. in 7. razredu, biologija in kemija) ponujajo ogromno možnosti za druge načine ocenjevanja [4]:

- ocenjevanje izvajanja dejavnosti: eksperimentalno delo, izvajanje postopkov, okrogle mize, strokovne debate, igre vlog...
- ocenjevanje izdelkov: modeli, referati, seminarske naloge, raziskovalne naloge, poročila, portfolio...
- kombinacija: ocenjevanje izdelka in izvajanje dejavnosti oziroma predstavitve.

Pri tem je pomembno, da se držimo okvirjev, ki jih določa Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja [6]. Ocenjujemo tista vsebinska in procesna znanja in veščine, ki so opredeljeni v učnih načrtih in so se jih imeli učenci v učnem procesu priložnost naučiti oziroma pridobiti, spremljati in preveriti. S tem zagotavljamo veljavnost ocenjevanja. Ne ocenjujemo znanj in veščin, za katere nimamo podlag v ciljnih in standardih učnega načrta, čeprav jih v učnem procesu poučujemo, razvijamo in preverjamo.

Tak način dela omogoča večjo povezanost poučevanja, učenja in ocenjevanja. Nujno je, da hkrati z načrtovanjem procesa učenja načrtujemo tudi ocenjevanje znanja. Poučevanje in ocenjevanje načrtujemo po pristopu »vzratnega načrtovanja«:

1. Določimo kaj bomo ocenjevali: izbor vsebinskih in procesnih standardov znanj in pričakovanih dosežkov iz učnega načrta
2. Izberemo način ocenjevanja: model, eksperimentalno delo....
3. Opredelimo kriterije ocenjevanja: določimo lastnosti, po katerih bomo določali kakovost znanja in veščin
4. Termiski plan: določimo kdaj bomo ocenjevali
5. Načrtujemo potek pouka: dejavnosti učencev

Pomembno je, da učence v procesu učenja usmerjamo s sprotnimi kvalitetnimi povratnimi informacijami in jim omogočamo izboljševanje učnih dosežkov. Pomemben je vpogled v proces, ne le rezultat. Pred ocenjevanjem znanja, moramo učencem predstaviti kriterije ocenjevanja in preveriti, ali jih razumejo. Po ocenjevanju znanja pa opravimo z učenci analizo ocenjevanja in evalvacijo, ki nam bo omogočila iskanje izboljšav na področju poučevanja, učenja in ocenjevanja.

A) IZDELAVA MODELA CELICE IN EKSPERIMENTALNO DELO

Učenci pri naravoslovju natančneje spoznavajo celico od 6. razreda naprej. Standardi znanja v učnem načrtu za naravoslovje [7] določajo, da morajo učenci v 7. razredu razumeti, da organizme razvrščamo med bakterije, glive, rastline in živali glede na razlike v zgradbi celice, navesti morajo podobnosti in razlike v zgradbi bakterijske, glivne, rastlinske in živalske celice ter vedeti, da poteka celično dihanje v mitohondrijih, fotosinteza pa v kloroplastih (le pri rastlinah). Poznavanje tipov celic, zgradbe in delovanja je pogoj za razumevanje delovanja ostalih živih sistemov. Kljub kvalitetnemu slikovnemu gradivu in videoposnetkom, ki predstavljajo celice ter mikroskopiranje različnih celic, ima veliko učencev težave pri usvajanju te teme. Celico si predstavljajo kot dvodimenzionalno tvorbo, ki vsebuje nekaj celičnih organelov, še več težav pa jim povzročajo procesi, ki potekajo v celicah. Celica jim tako ostaja precej abstrakten pojav. Zato smo se že pred leti odločili, da učenci izdelajo trodimenzionalen model celice in ga predstavijo. Njihova spretnost, kreativnost in zadovoljstvo ob izdelku, pa je kmalu privedla do ideje, da bi model ocenili. Učenci pri pouku najprej spoznajo celice, jih mikroskopirajo, potem pa začnejo načrtovati svoj model celice. Spodbujamo jih, da uporabijo naravne materiale, ki jih naberejo doma ali v naravi. Predstavimo jim kriterije ocenjevanja (Priloga 1). Vsi dobijo tudi gradivo, kjer so opisi zgradbe in nalog posamezni celičnih organelov. Učenci izberejo kateri tip celice bodo izdelovali in si doma pripravijo načrt dela. V tem času imajo možnost, da morebitne nejasnosti, dvome, razrešimo pri pouku. Ocenjujemo

takrat, ko imamo blok uro, saj za izdelavo modela in legende učenci potrebujejo do 60 minut. Vsak učenec izdelava svoj model (Slika 1). Med delom v učilnici vladajo enaka pravila kot med pisnim ocenjevanjem. Praviloma se vsi učenci (štirje oddelki po 24-28 učencev) dobro pripravijo na ocenjevanje – prinesejo potrebščine, vedo katero celico bodo delali in poznajo naloge organelov, kar med izdelovanjem tudi dokažejo s svojimi odgovori. Takšne pripravljenosti vseh učencev ne dosežemo ne pri ustnem ne pri pisnem ocenjevanju. Čeprav je to individualno ocenjevanje, jih spodbujamo tudi k sodelovanju in medsebojni pomoči. Tako učenci materiale, ki jih ne potrebujejo več, odložijo na za to določeno mizo, nakar jih lahko uporabijo ostali sošolci. Ko končajo izdelek, ga v skladu s kriteriji ocenimo, pri čemer sodelujejo vsi učenci (Slika 2). Pri tem so objektivni in argumentirajo svoje odločitve. Ni zanemarljivo, da pri tem utrjujejo znanje o celicah, saj ocenimo preko dvajset celic. Kriterij ocenjevanja zajema znanja in veščine. Učenci vedo, da bodo uspešni ko:

- bo model kar se da ustrezno predstavljal zgradbo in delovanje celice (model bo upošteval lastnosti realnega objekta – velikostni red organelov, oblika, membrane, število posameznih organelov...),
- bodo ob izdelanem modelu lahko opisali ali razložili poznavanje in razumevanje, zgradbe celice ter fotosinteze in celičnega dihanja,
- bodo ob modelu lahko razložili tudi pomen celice za delovanje organizma kot celote,
- bodo pred samo izdelavo modela pripravili načrt modela in upošteval varnost pri delu,
- bodo pri izdelavi modela inovativni.

Prednosti ocenjevanja modela:

- večja motiviranost in angažiranost učencev,
- učenci prikažejo znanje in veščine, kar nam da bolj celostno informacijo o znanju in napredku,
- omogoča nam bolj individualiziran pristop ob upoštevanju učenčevih močnih in šibkih področij ter specifik,
- učenci lahko prikažejo znanja in veščine na različnih zahtevnostnih ravneh,
- učenci imajo možnosti razvijanja prečnih veščin (reševanje problemov, kritično mišljenje, sodelovanje in komunikacija, ustvarjalnost, samouravnavanje, učenje z raziskovanjem),
- modele lahko uporabimo kot učilo, ko spoznavamo tkiva, transport snovi ter reakcije in procesi v organizmih...),



Slika 1: Sedmošolca delata model celice.



Slika 2: Primer končnega izdelka modela rastlinske celice.

- učenci izkazujejo boljše znanje o celici.

Do podobnih ugotovitev prihajamo tudi pri ocenjevanju eksperimentalnega dela pri naravoslovju v 7. razredu. Učenci merijo različne fizikalne veličine: maso, prostornino, površino, temperaturo, obseg in čas. Ob tem prikažejo kako uspešno rokujejo z laboratorijskim priborom in pripomočki, kako so veščiji pri zapisovanju meritev in risanju naravoslovnih skic, kako dobro opazujejo ter poznajo korake raziskovalnega eksperimentalnega dela. Poleg številnih prednosti ocenjevanja praktičnega dela, pa se v tem primeru pokaže tudi bolj celostna slika o znanju učencev. Zanimivo je, da kljub praktičnemu delu pri pouku naravoslovja opazamo, da so učenci vse manj spretni pri rokovanju z laboratorijskim priborom in pripomočki. Številni ne znajo opraviti natančnih meritev in odčitati vrednosti meritve. Prav tako ne znajo oceniti realnosti dobljenih vrednosti (npr. je izmerjena temperatura vode 4 °C ali 40 °C, je izmerjena prostornina jajca 60 mL ali 260 mL...). Če bi morali to znanje dokazati zgolj s pisnim ocenjevanjem – operiranje z danimi števili, brez praktičnega dela, bi dobili učitelji napačno predstavo o njihovem znanju. Zato si je nujno potrebno vzeti čas, da z učenci pri pouku usvajamo eksperimentalne veščine in jih tudi ocenimo. Pri tem moramo poskrbeti, da ima vsak učenec v fazi učenja večkrat možnost rokovati z laboratorijskim priborom in pripomočki. Le tako bo lahko usvojeno znanje uporabil v vsakdanjem življenju, kar pa je tudi cilj učenja.

B) TRADICIONALNI BIOTEHNOLOŠKI POSTOPKI

V 9. razredu pri biologiji učencem ponudimo več možnosti, da svoje znanje prikažejo na drugačen način, kot je ustno ali pisno ocenjevanje. Učenci so zrelejši, pri učenju samostojnejši in odgovornejši, uspešnejši so pri samouravnavanju učenja, bolj so razvite eksperimentalne in prečne veščine, izražajo pa tudi že poklicne interese. Učenci imajo možnost, da so ocenjeni iz izdelave modela DNA, rodovnika z označenimi dednimi lastnostmi in analizo dedovanja le-teh, strokovne debate, analize strokovnih člankov na določeno temo, mikroskopiranja in tradicionalnega biotehnoškega postopka. Ker nam je pomembno, da učenci usvojeno znanje osmislijo in ga znajo uporabiti v vsakdanjem življenju, zadnja leta večji poudarek dajemo biotehnologiji. V skladu z učnim načrtom za biologijo [7], morajo devetošolci poleg sodobnih biotehnoških postopkov (kloniranje, genski inženiring, gensko spremenjeni organizmi), poznati tudi tradicionalne biotehnoške postopke, kjer človek s pomočjo mikroorganizmov pridobiva različne dobrine (npr. uporaba kvasovk pri proizvodnji kruha, piva in vina; uporaba mikroorganizmov pri proizvodnji mlečnih izdelkov...). Tema omogoča tudi medpredmetno povezovanje s kemijo, kjer učenci v sklopu kisikovih organskih spojin spoznavajo alkoholno vrenje in oksidacijo alkoholov. Vsak učenec si izbere en tradicionalni biotehnoški postopek, ki ga izvede po korakih raziskovalnega eksperimentalnega dela. Postavi si raziskovalno vprašanje oz. cilj, pregleda literaturo, oblikuje hipoteze, načrtuje praktično delo z potrebščinami in meritvami, opredeli spremenljivke, izvede poskus, opazuje in beleži rezultate, zapiše ugotovitve, uporabnost njegovih ugotovitev in refleksijo dela. Nalogo morajo izvesti vsi pod enakimi pogoji, ocenjena je le, če vnaprej izrazijo željo po oceni. V dveh oddelkih je letos to željo izrazila polovica učencev, v enem oddelku le posamezniki, v enem oddelku pa učenci teme niso spoznavali s praktičnim delom. O svojem delu so poročali na začetku in koncu. Najprej so predstavili cilj poskusa, napovedali hipoteze in opredelili spremenljivke. Ko so bile

te tri postavke dorečene, so nadaljevali z izvedbo, beležili rezultate, oblikovali ugotovitve in pripravili predstavitev svojega dela. Na koncu so oddali poročilo, ki so ga napisali po predlogi (Priloga 2). Oceno smo oblikovali na osnovi upoštevanja korakov raziskovalnega dela, vsebini poročila in predstavitvi izdelka. Učenci so letos delali kruh (spremenljivke so bile vrsta moke, kvas, droži, temperatura), vino (spremenljivke temperatura, kvasovke, vrsta sadnega soka), jogurt, kefir, skuta (spremenljivke kulture mlečnokislinskih bakterij, vrsta mleka, temperatura), kis (spremenljivka vrsta sadnega soka, količina očetnokislinskih bakterij), kislo zelje, kislo smetano in kombučo. Vsi učenci so predstavili svoje ugotovitve, izdelke ter oddali poročila (Slika 3).



Slika 3: Predstavitev poročil izdelave biotehnoloških proizvodov.

Najpomembnejša ugotovitev je, da so se potrudili in upoštevali navodila za izvedbo vsi, ne glede na to ali so za nalogo dobili oceno ali ne. Učenci so izbrali naloge, ki so jim bile izziv. Zanimalo jih je, kaj bodo ugotovili. Predlagali so uporabnost svojih ugotovitev in morebitne izboljšave za svoj poskus. Pomembno je, da se iz napak naučimo česa novega (npr. zakaj iz limoninega soka ne moremo narediti alkohola, iz rastlinskega mleka pa ne jogurta s klasičnimi mlečnokislinskimi bakterijami). Svoje proizvode so predstavili, nekatere so sošolci tudi poizkusili. Na svoje delo so bili praviloma ponosni. Ko smo v vseh štirih oddelkih preverili znanje, je bilo znanje v treh oddelkih, kjer so učenci praktično izvedli biotehnološki postopek veliko boljše – vsi učenci so poznali tradicionalne biotehnološke postopke, poznali prednosti teh živil in mikroorganizme, ki sodelujejo pri pripravi. Najpomembneje pa je, da znajo vsi učenci v praksi izdelati biotehnološki proizvod, čeprav živijo v mestu in se je stik s temi postopki v večini njihovih družin že izgubil.

Zanimivo je, da so učenci praviloma mnenja, da pri drugih načinih ocenjevanja na lažji način pridobijo boljšo oceno. Ko smo skupaj analizirali čas, ki ga porabijo za pripravo na ocenjevanje ter izvedbo, so povedali, da porabijo za ta način več časa, a jih način in vsebina bolj pritegne. Zato se lažje in bolj načrtovano lotijo naloge. Njihova pričakovanja so višja, prisotnega je manj stresa in negativnih občutkov. Natančno poznajo kriterije, zato vedo kaj morajo znati in izvesti. Z doseženo oceno so pri drugih načinih ocenjevanja bolj zadovoljni, kot z ocenami, ki jih pridobijo z ustnim ali pisnim ocenjevanjem. Bolj pa smo zadovoljni tudi učitelji, saj učenci

izkazujejo kvalitetnejše znanje, imajo boljšo samopodobo in so bolj motivirani za šolsko delo pri biologiji.

3. SKLEP

Praktično ocenjevanje spodbudi učenca, da že pri učenju razmišlja o povezavi teorije s prakso, kar pomeni, da tak način ocenjevanja zahteva od učenca drugačen način učenja. Praktično ocenjevanje ima veliko prednosti: je blizu življenjskim situacijam, ima dobro vsebinsko veljavnost, upošteva nekatere dimenzije znanja, ki jih druge oblike ne dosežejo, omogoča individualiziran pristop, daje priložnost verbalno manj spretnim, počasnim in kinestetičnim tipom učencev, zmanjša pritisk na učenca, pri večini poveča motiviranost za delo in krepi prečne veščine.

Ima pa tudi nekatere pomanjkljivosti: zahteva več časa in priprav, lahko zajame druge spretnosti, ki ne spadajo v področje ocenjevanja, z njim ni mogoče izvajati večjega števila preizkusov. Vendar je pozitivnih učinkov znatno več, zato velja v čim večji meri za vrednotenje znanja uporabiti druge načine ocenjevanja. Upoštevati je potrebno tudi dejstvo, da se znanost zelo hitro razvija, prihajamo do vedno novih dognanj. In tudi zato bo potrebno pri naravoslovnih predmetih čim več vsebin obravnavati projektno in medpredmetno, saj učenci na tak način svoje znanje lažje osmislijo in aktualizirajo.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Darling-Hammond, L., J. Ancess in B. Falk (1995). *Authentic Assessment in Action: Studies of Schools and Students at Work*. New York: Teachers College Press.
- [2] Jurman, B.(1989). *Ocenjevanje znanja*. Ljubljana. DZS
- [3] Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- [4] Marentič Požarnik, B. (2010). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana, DZS
- [5] Wiggins. G. (1998).*Educative Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- [6] Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v OŠ. Pridobljeno 10. 6. 2022 (Hiperpovezava: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/1999-01-2923/pravilnik-o-preverjanju-ocenjevanju-znanja-ter-napredovanju-ucencev-v-9-letni-osnovni-soli>)
- [7] Digitalni učni načrt. Pridobljeno 10. 6. 2022, (Hiperpovezava: <https://dun.zrss.augmentech.si/#/>)

PRILOGA 1

☺ KRITERIJ ZA VREDNOTENJE MODELA CELICE – 7. razred ☺

| | | |
|--|------------------------|--|
| 1. kriterij: Iz modela je razvidna vrsta celice. DA NE | | _/1 |
| 2. kriterij: Model celice je tridimenzionalen (3D). | | _/2 |
| opremljen z legendo. | | _/2 |
| estetsko izdelan. | | _/1 |
| uporabljeni so vsaj 3 različni materiali. | | _/1 |
| strokovno predstavljen. | | _/2 |
| 3. kriterij: | | |
| RASTLINSKA CELICA | ŽIVALSKA CELICA | |
| V modelu je vakuola. | _/1 | |
| Kloroplasti imajo dvojno membrano. | _/1 | |
| Celična stena ima vidne piknje. | _/1 | |
| Vidna je celična membrana. | _/1 | Vidna je celična membrana. _/1 |
| Celična membrana je selektivno prepustna. | _/1 | Celična membrana je selektivno prepustna. _/1 |
| Ima jedro. | _/1 | Ima jedro. _/1 |
| V jedru so vidni kromosomi/DNA. | _/0,5 | V jedru so vidni kromosomi/DNA. _/0,5 |
| V jedru je vidno jedrce. | _/0,5 | V jedru je vidno jedrce. _/0,5 |
| Ob jedru je endoplazmatski retikulum. | _/1 | Ob jedru je endoplazmatski retikulum. _/1 |
| Ob ER ali drugje v celici so vidni ribosomi. | _/1 | Ob ER ali drugje v celici so vidni ribosomi. _/1 |
| Model ima Golgijev aparat. | _/1 | Model ima Golgijev aparat. _/1 |
| V celici je več mitohondrijev. | _/1 | V celici je več mitohondrijev. _/1 |
| V mitohondrijih sta vidni dve membrani (zunanja gladka in notranja nagubana). | _/1 | V mitohondrijih sta vidni dve membrani (zunanja gladka in notranja nagubana). _/1 |
| Notranjost celice zapolnjuje citoplazma. | _/1 | Notranjost celice zapolnjuje citoplazma. _/1 |
| | | V celici so lizosomi. _/1 |
| 4. kriterij: | | |
| Učenec je pri delu samostojen. | _/1 | Učenec je pri delu samostojen. _/1 |
| Upošteva navodila. | _/1 | Upošteva navodila. _/1 |
| Delovna površina je urejena. | _/2 | Delovna površina je urejena. _/2 |
| Učenec upošteva pravila varnega dela. | _/2 | Učenec upošteva pravila varnega dela. _/2 |
| Št. doseženih točk: ____/28 | | Št. doseženih točk: ____/26 |
| Ocena: | | Ocena: |
| Pragovi za ocene: 28,0 – 25,0 odl (5) 24,5 – 22,5 pdb (4) 22,0 – 19,5 db (3) 19,0 – 14,0 zd (2) 13,5 – 0 nzd (1) | | Pragovi za ocene: 26,0 – 23,5 odl (5) 23,0 – 21,0 pdb (4) 20,5 – 18,0 db (3) 17,5 – 13,0 zd (2) 12,5 – 0 nzd (1) |

PRILOGA 2

Z VPRAŠANJI SKOZI KORAKE ODPRTE RAZISKAVE: Tradicionalni biotehnološki postopki POROČILO

Namen raziskave in opredelitev raziskovalnega vprašanja:

Predznanje:

Napovedovanje:

Opredelitev in kontrola spremenljivk:

Načrtovanje izvedbe raziskave (poskusa):

Zbiranje podatkov oz. rezultatov

Preverjanje veljavnosti napovedi:

(Samo)refleksija: Kaj mi je povzročalo težave pri izvedbi raziskave?

EKSKURZIJE V TUJINO – IZZIV ZA UČITELJE, NEPOZABNI SPOMINI ZA DIJAKE

POVZETEK

Namen pričujočega prispevka je predstaviti pripravo, organizacijo, izpeljavo in doprinos strokovnih ekskurzij v tujino k pouku tujega jezika, saj s kolegico anglistko za dijake Srednje šole za oblikovanje Maribor to počneva že več kot deset let. V uvodu sem nanizala nekaj razlogov, zakaj sploh organizirati ekskurzije v tujino, v nadaljevanju pa predstavila, kako poteka načrtovanje od usklajevanja programa in ogledov znamenitosti do priprave dijakov različnih letnikov in programov na samo potovanje ter informiranje staršev o ekskurziji na sestankih. Dijaki ob vsaki ekskurziji dobijo tudi zadolžitve in sicer fotografiranje, snemanje, pisanje dnevnika in podobno, saj jo ob vrnitvi domov predstavimo tudi drugim dijakom naše šole. Kljub še tako dobrim pripravam na potovanje pa lahko zmeraj gre kaj narobe – kaj vse smo že doživeli na naših izletih in na kaj naj bodo učitelji, ki še bodo pripravljali izlete v tujino, pozorni, sem opisala v nadaljevanju. Ob zaključku prispevka sem razmišljala o mnogoterih veččinah in znanjih, ki jih dijaki pridobijo ali izboljšajo na samih ekskurzijah od socializacije, učenja samostojnosti, odgovornosti, organiziranosti do seveda uporabe tujega jezika v praksi, učenja o drugih kulturah, običajih, zgodovini države... Izkušnje, ki jih dijaki dobijo na mnogih področjih ob ekskurziji v tujino, so neprecenljive, in če bo pričujoči prispevek opogumil vsaj enega učitelja za organizacijo ekskurzije za svoje dijake, je namen prispevka dosežen.

KLJUČNE BESEDE: ekskurzija, tujina, dijaki.

EXCURSIONS ABROAD – A CHALLENGE FOR TEACHERS, UNFORGETTABLE MEMORIES FOR STUDENTS

ABSTRACT

The purpose of this paper is to present the outline, organization and execution of excursions abroad, along with their contribution to foreign language classes, as my colleague and I have been organizing them for our students at the Secondary School of Design Maribor for more than a decade. In the introduction, I state some of the reasons for organizing excursions abroad, and in the following chapters, I describe the organization process – from coordinating the programme, preparing the students from different classes and programmes for the journey to informing parents at meetings. As part of every excursion, the students get specific assignments such as taking photos, filming, or writing a diary, because we prepare a presentation of the excursion for other students upon our return. Despite carefully planning ahead, we can always come across a number of difficulties – I describe what we have experienced so far and what other teachers who intend to organize similar excursions abroad should pay attention to. Finally, I discuss the variety of skills that the students acquire or improve on excursions, such as socializing, becoming independent, responsible and organized, and of course using the foreign language in practice and learning about other cultures, traditions and a country's history. The experience that the students gain in various fields are invaluable. If this paper encourages at least one teacher to organize an excursion for his or her students, its aim will be achieved.

KEYWORDS: excursion, foreign countries, students.

1. UVOD

Že od nekdaj so ekskurzije bile izjemno privlačen in zanimiv način učenja 'v živo' o najrazličnejših področjih našega življenja, pa najsi gre spoznavanje zgodovine, geografije, biologije itn. Otroci tako v osnovni kot srednji šoli z velikim veseljem zapustijo učilnice in se kljub moderni tehnologiji – video in avdio posnetkom, uporabi računalnika in raznih spletnih orodij – še vedno radi podajo raziskovat svet z vsemi svojimi čutili – in dokazano se na ekskurzijah veliko hitreje, bolje in več naučijo kot v razredu ob učbenikih. Zaradi vsega tega sva se kolegico anglistko pred več kot desetimi leti odločili, da bi v okviru učenja angleškega jezika bilo izjemno zanimivo odpeljati dijake v matično domovino tujega jezika, Veliko Britanijo, kjer bi lahko svoje znanje v živo preizkusili v pogovoru z naravnimi govorci v različnih situacijah. Žal zaradi visokih cen takšnih izletov seveda ni v rednem učnem programu, zato so izleti v Anglijo nadstandarden program, s čimer so starši dijakov tudi seznanjeni že v prvem letniku njihovega šolanja. Prvi izlet v Anglijo sva tako organizirali maja 2011, ko sva dijake odpeljali v London, Oxford in Stratford na 5-dnevno ekskurzijo; da smo napolnili avtobus, so se nam pridružili še osnovnošolci OŠ Kranj. Kljub prvotnim pomislekom, kako se bodo dijaki ujeli z osnovnošolci, so med potovanjem postali zelo dobri prijatelji in ob slovesu je steklo celo nekaj solz. Izlet je bil izjemno uspešen, dijaki so uživali ob spoznavanju Anglije, Londona, samostojno so si kupovali hrano, spominke, komunicirali z domačini in bili izjemno ponosni na svoje znanje angleškega jezika. In tako so ekskurzije v Anglijo postale stalnica na Srednji šoli za oblikovanje Maribor.



Slika 1: Naša prva ekskurzija v London, Oxford in Stratford maja 2011.

2. KAKO ORGANIZIRATI EKSKURZIJO V TUJINO

Organizacija ekskurzije ni enostavna. S kolegico sva imeli srečo, da sva že prvič izbrali agencijo, ki ima posluh za najstnike in je specializirana za ekskurzije v Anglijo. Tudi vodnik je bil izjemen tako po komunikaciji in znanju angleščine, ki smo jo uporabljali skoraj ves čas

potovanja, kot po razumevanju obnašanja in potreb odraščajočih najstnikov. Učil jih ni samo o zgodovini in kulturi Anglije in Angležev, ampak tudi o spoštljivem medsebojnem obnašanju, sprejemanju drugačnosti, uživanju ob spoznavanju sveta in pomembnosti imeti odprte oči in ušesa, ko potuješ v tujino. Zaradi vsega naštetega druge agencije sploh nisva iskali. Vedno izbereva program, ki ga agencija ponuja, nakar ga skupaj uskladimo – morda kaj izločimo, kaj dodamo, se dogovorimo, kaj bo obvezen in kaj samo opcijski ogled z doplačilom, če bo kdo želel. Ko je program sprejet in cena dorečena, obvestiva vse dijake naše šole o programu, ceni in času izvedbe ekskurzije. Že od prve ekskurzije leta 2011 vedo, da so mesta omejena glede na število sedežev v avtobusu, kar je maksimalno 48. Če se dijaki po posvetu s starši odločijo za ekskurzijo, izpolnijo prijavnico, ki jo starši podpišejo, nakar njihove podatke posredujeva agenciji. Kar se tiče plačil, vse urejajo z agencijo, ki omogoči obročno odplačevanje tistim, ki to želijo. Običajno obvestiva dijake o ekskurziji vsaj 6 ali še več mesecev pred samo izvedbo ekskurzije, da imajo dovolj časa in obrokov za plačilo. Ko so akontacije plačane in mesta zasedena, obvestiva dijake, da so mogoče le še rezervne prijave, v primeru, če kdo odpove. In skoraj zmeraj se zgodi, da kdo iz različnih razlogov potovanje odpove, včasih tudi tik pred zdajci zaradi zdravstvenih razlogov, nakar lahko vskoči dijak, ki je bil prijavljen kot rezerva.

Že od prvega izleta leta 2011, ko so dijaki, ki so bili v Angliji, svojim sošolcem povedali, kako zanimivo in doživetij polno je bilo njihovo potovanje, se mesta za najine izlete napolnijo v nekaj dneh. Prijavljajo se dijaki vseh programov in letnikov naše šole, zato je takšna ekskurzija tudi izjemna priložnost za medsebojno spoznavanje in sklepanje novih prijateljstev. Ker se velikokrat zgodi, da spijo tudi v večposteljnih sobah, se morajo naučiti tudi strpnosti, medsebojnega razumevanja, pomoči, solidarnosti.

Ko imamo formirano skupino dijakov za izlet, sledijo priprave. Že sproti so obveščeni, če so glede izleta kakšne posebnosti in kaj si morajo pravočasno urediti, npr. osebni dokument, evropsko kartico zdravstvenega zavarovanja ipd. Sledi sestanek z vsemi prijavljenimi dijaki vsaj mesec pred odhodom na ekskurzijo, ki je za vse obvezen. Na sestanku dijakom predstavim vse podrobnosti, ki jih morajo vedeti pred odhodom na izlet, npr. velikost ročne prtljage za letalo, kaj smejo imeti v njej in česa ne ipd. Veliko dijakov običajno prvič leti z letalom prav na naši ekskurziji, kar nekaj jih še nikoli ni bilo v tujini, hotelu... Prav tako jih večina prvič potuje nekam brez staršev, ki običajno poskrbijo za vse – prtljago, hrano itn. S kolegico sva ugotovili, da so prav ti sestanki, kjer z dijaki predebatiramo vse podrobnosti, ki se nanašajo na samo potovanje, izjemno pomembni. Prav zaradi vseh podrobnosti, ki jih na njih izvedo, običajno na samem potovanju nimamo nobenih težav.

Približno dva tedna pred odhodom sledi sestanek s starši in dijaki. Tudi ta je za vse obvezen, če kakšen starš ne utegne, se mora oglasiti na šoli kakšen drug dan, saj se z vsakim želiva osebno pogovoriti. Na tem sestanku še enkrat predebatiramo vse podrobnosti izleta, od samega programa, ogledov, nočitev, kot tudi obnašanje in disciplino na izletu. Vseh dijakov seveda ne pozna in izjemno pomembno je, da veva za vse zdravstvene posebnosti posameznega dijaka, morebitne kronične bolezni, jemanje zdravil ipd. Starši ob koncu sestanka podpišejo izjavo, s katero potrjujejo, da so naju obvestili o vseh posebnostih svojega otroka ter da so seznanjeni s hišnim redom oziroma predpisanim obnašanjem na izletu. Prav tako morajo zapisati svoje telefonske številke, na katere so zmeraj dosegljivi, sami pa imava telefonske številke vseh

prijavljenih dijakov. Običajno po sestanku še kakšen starš ostane na individualnem pogovoru, da nama zaupa svoje skrbi in pomisleke. Na tem sestanku starši ne spoznajo samo naju s kolegico, ki organizirava izlete, ampak tudi spremljevalne profesorje, saj običajno skupino dijakov spremljamo 4 profesorji, če je dijakov več kot 40. Po najinih izkušnjah skozi leta priprav in organizacij izletov so starši izjemno zadovoljni s pripravami na izlet in sestanki, saj se jih zmeraj udeležijo skoraj vsi.

3. CILJI EKSKURZIJ

A. UPORABA ANGLEŠČINE V PRAKSI

Seveda je prvi in osnovni cilj ekskurzije v Veliko Britanijo spoznati deželo, ljudi, kulturo, zgodovino 'v živo' in uporabljati angleščino v stiku z naravnimi govorcji 'as much as you can'. Ta cilj je zmeraj dosežen in seveda tudi presežen. Dijaki z lahkoto in veseljem naročajo hrano v restavracijah, kupujejo spominke in oblačila v trgovinah, se pogovarjajo s trgovci, natakarji, receptorji, pravzaprav v tem kar uživajo. Redki so, ki ob uporabi angleščine z naravnim govorcem čutijo zadrego, morda samo v primeru, ko ga zaradi narečja ne razumejo in ga je treba pozorno poslušati ali prositi, da kaj ponovi. Na ekskurzijah najbolj uživajo, ko imajo prosti čas za kosilo, samostojne ogledje ali nakupe. Dandanes postaja angleščina njihov drugi 'materni' jezik, predvsem zaradi uporabe računalnika in socialnih omrežij, saj velikokrat slišim, da tudi na šolskih hodnikih komunicirajo v angleščini. Zato so verjetno toliko bolj veseli, ko imajo priložnost svoje znanje angleščine preizkusiti z 'native speakerji'. Na naših ekskurzijah sem že 'zalotila' dijake, ki so z domačini debatirali o Sloveniji, svojih načrtih glede študija, spet drugi so se fotografirali z mladimi angleškimi vplivneži, ki so jih srečali na ulici.

B. SOCIALIZACIJA

Zanimivo je opazovati, kako na začetku ekskurzij dijaki večinoma 'buljijo' v svoje telefone, po dnevu ali dveh pa tišino na avtobusu zamenja vesel živžav, ko se dijaki med seboj spoznajo in navežejo stike. V današnjem svetu socialnih omrežij so se čisto odvadili komunicirati iz oči v oči in brez telefonov. Večdnevna ekskurzija, sedenje drug ob drugem na avtobusu in spanje v večposteljnih sobah pa jih nezavedno prisilijo v pogovor, izmenjavo mnenj, pripovedovanje o sebi in svojih izkušnjah, skratka k spoznavanju. Med različnimi letniki in programi se stkejo prijateljske vezi, nekateri manj zgovorni dijaki se začnejo pogovarjati, ne samo med seboj, ampak tudi z nami, učitelji. In vezi ostajajo tudi po prihodu domov, saj se na hodnikih srečujejo, ustavljajo in pogovarjajo.

C. SAMOSTOJNOST, ORGANIZIRANOST, ODGOVORNOST

Nekateri se učijo samostojnosti in organiziranosti tako, da si morajo prvič sami pakirati kovčke in poskrbeti, da v hotelskih sobah nič ne pozabijo, drugim je težava razpolaganje z denarjem, saj morajo preračunati, koliko vsak dan potrebujejo za hrano in spominke, da jim ga dovolj ostane še za zadnji dan. Prav tako je treba priti ob dogovorjeni uri na dogovorjeno mesto, pravočasno vstati za zajtrk ipd. Odgovornost izražajo z upoštevanjem navodil učiteljev, saj lahko le tako ekskurzija poteka po načrtih, ki smo si ji zadali.

D. MEDSEBOJNA POMOČ

Vesetje je opazovati, kako dijaki skrbijo drug za drugega, si posojajo polnilce ali adapterje, delijo hrano med seboj, zbujejo drug drugega za zajtrke. Vse to in še mnogo več lahko dijaki doživijo in se naučijo samo na ekskurzijah, ko so postavljeni v novo okolje, z novimi ljudmi in pred preizkušnje, ki jih bogatijo, utrjujejo, dvigujejo samozavest in učijo samostojnosti in odgovornosti ter jih tako pripravljajo na življenje, ki je pred njimi.

Nenazadnje se na takšnih izletih krepijo vezi tudi med nami, učitelji, in našimi dijaki. Skupaj smo 24 ur, v dobrem in slabem, dijaki nas vidijo zvečer, preden utrujeni popadamo v posteljo, zjutraj, ko skupaj z njimi zaspano zehamo ob zajtrku. Nezavedno si postajamo bližji, bolj domači. Na izletu smo družina, ki mora, čeprav je različna, funkcionirati in delati skupaj v dobro vseh. Kljub najskrbnejšim pripravam pa je na ekskurzijah včasih šlo kaj narobe. V nadaljevanju bi rada opozorila vse učitelje, ki bodo v prihodnje organizirali ekskurzije v tujino, na kaj morajo biti pozorni.

4. KO GRE KAJ NAROBE - NASVETI ZA UČITELJE

A. POSTANKI ZA STRANIŠČE

Že na prvih izletih sva s kolegico ugotovili, da daljše potovanje z avtobusom lahko pomeni problem za dijake, ki so med poukom navajeni hoditi na stranišče, pa če ga zares potrebujejo ali ne. Dijake pred ekskurzijo zato izrecno opozoriva, da bodo postanki avtobusa približno vsake 3 ure in da naj med vožnjo ne pijejo, saj avtobus ne more in ne bo ustavljal vsakič, ko bi kdo moral na stranišče. Prav tako opozoriva dijake, da morajo obvezno na stranišče po kakšnem postanku in ogledu, ko nas spet čaka daljša vožnja z avtobusom. Čeprav je čakanje, da se vsi dijaki vrnejo s stranišča, zamudno, pa si zanj pred ogledom znamenitosti vedno vzamemo čas, saj morda kasneje stranišča ne bodo na voljo.

B. ROČNA PRTLJAGA, ODDAJA KOVČKOV

Izjemno pomembno je, da dijaki vedo točne dimenzije ročne prtljage in da jo morajo meriti s kolesi. Prav tako priporočamo, da prtljago oz. kovček doma stehtajo, saj je tudi teža predpisana. Nekoč neka dijakinja ni izmerila svojega kovčka in ker je bil prevelik, je morala doplačati kar precejšnjo vsoto denarja – po nepotrebnem. Ob povratku z letalom lahko zaradi nakupovanja kovčki postanejo pretežki – težavi se izognemo tako, da si dijaki medsebojno razdelijo prtljago, prav tako pa tudi profesorice vzamemo stvari dijakov v svoje kovčke, da porazdelimo težo. Dandanes je oddajanje prtljage na letališčih že večinoma avtomatizirano – pomembno je, da dijakom pokažemo postopek oddajanja prtljage in označevanje le-te z nalepko ter jim pri tem seveda pomagamo. Nekoč neka dijakinja ni počakala na profesorico in je sama oddala kovček – brez nalepke. Samo upali smo, da pride kovček z nami do Londona, in na srečo je prišel, dijakinja pa si bo za vedno zapomnila, da mora upoštevati navodila.

C. POTOVANJE Z GIBALNO OVIRANIM DIJAKOM

Oktober 2015 smo odšli na potovanje Pariz – London. Z avtobusom smo se odpeljali proti Parizu, kasneje pa s trajektom prečkali Rokavski preliv in se peljali do Londona, vračali pa smo se z letalom. Z nami je takrat šel tudi dijak na invalidskem vozičku. Seveda so bile priprave na potovanje z gibalno oviranim dijakom malo težje. Poskrbeti je bilo treba, da ga je spremljal spremljevalni učitelj, ki mu je pomoč nudil že v šoli. Prijazen mlad profesor, njegov

spremljevalec, je bil fizično dovolj močan, da ga je vso pot prenašal v in iz avtobusa, pomagali pa smo tudi vsi ostali učitelji in dijaki, saj so bile vedno kje kakšne stopnice, kjer ga je bilo treba nesti. Poiskati je bilo treba tudi prilagojena stranišča ter dvigala ob ogledu znamenitosti, a zmeraj nam ni uspelo. Žalostni smo bili, ko ga varnostniki niso spustili v dvigalo do vrha Eifflovega stolpa, kljub kupljeni karti in zatrdilu blagajničarke, da bo lahko šel do vrha. Celo prigovarjanje naše francoske vodnice ni pomagalo. Takrat smo vsi na lastni koži občutili, kako prikrajšani so lahko za marsikaj, a naš dijak se je imel na potovanju vseeno lepo, za kar so v veliki meri poskrbeli tudi njegovi sošolci, ki so mu ves čas pomagali.



Slika 2: Ekскурzija v Pariz in London oktobra 2015.

D. MOBITELI IN TELEFONSKE ŠTEVILKE

Čeprav so mobiteli pri pouku večer problem, saj jih dijaki kljub prepovedi kar naprej uporabljajo, pa so na potovanju del obvezne 'opreme'. Dijake opozarjamo, da poskrbijo, da si jih v hotelu vsak večer napolnijo in da imajo zvonjenje na glas, saj jih le tako lahko pokličemo, če se kje izgubijo, pa seveda tudi oni nas. Na ekskurzijah smo zmeraj razdeljeni v manjše skupine – vsak profesor spremljevalec je zadolžen za 10–12 dijakov in ima vse njihove številke, prav tako dijaki njegovo. Zgodilo se je že, da dijaki ob uri niso bili na dogovorjenem mestu, pa smo jih poklicali. Žal smo nekoč zaradi dveh dijakov zamudnikov zamudili rezerviran vstop v muzej Madame Tussaud's in samo spretnosti in požrtvovalnosti vodnika se lahko zahvalimo, da nam je uredil vstop naslednje jutro, drugače bi šle vsem kupljene karte v nič. Na zadnji ekskurziji letos maja na Škotskem dijak ni vedel, kako priti do hotela, čeprav smo ga imeli v centru Edinburgha. Na srečo se je spomnil in me poklical, nakar sem ga šla iskat na dogovorjeno mesto, kjer smo se ta dan zbirali.

E. RAZPOLAGANJE Z DENARJEM

Posebno poglavje je denar, ki ga imajo dijaki s seboj. Staršem zmeraj predlagava okvirno vsoto, ki zadostuje za nakup hrane in majhnih spominkov na potovanju. Prav tako jih informiramo o tečaju funta in jim pokažemo kovance, da jih prepoznajo in spoznajo njihovo vrednost. A zgodi

se, da kak dijak še nikoli ni imel pri sebi toliko gotovine in si ne zna razporediti denarja na posamezne dneve, kar pomeni, da že prvi ali drugi dan zapravi večino denarja. Zmeraj jih opozarjamo, koliko naj največ porabijo za hrano, kje se dobi poceni in dobra hrana in najugodnejši spominki. Ostalo je v njihovih rokah in organizaciji. Nekoč je neka dijakinja že prvi dan zapravila skoraj ves denar, saj si je na tržnici v Londonu nakupila kup oblačil. Da je imela do konca potovanja za hrano, smo ji denar posodili učitelji in vodnik. Upamo, da si bo v prihodnje znala denar bolje razporediti.

5. SKLEP

Organizacija ekskurzij v tujino ni enostavna in zahteva precej priprav in načrtovanja, če želimo, da na njih vse poteka brezhibno ter v zadovoljstvo in veselje vseh udeleženi. Pomembno je, da se učitelji zavedamo, da kljub morebitnim nevšečnostim, ki se na poti zgodijo, ostanemo strpni, razmišljamo pozitivno in delujemo vzpodbudno, da nam dijaki zaupajo in se zavedajo, da tudi oni nosijo velik del odgovornosti za brezhiben potek našega potovanja. Bogastvo, ki ga nudijo potovanja v tujino dijakom, je neprecenljivo – od širjenja obzorja, krepitve samozavesti, odgovornosti, spoštovanja do drugačnosti, sprejemanja drugih kultur in navad. Nenazadnje se šele na potovanju v tujino dijaki zavejo, kako pomembno je znanje tujega jezika, ki skupaj s prijaznim nasmehom odpira vsa vrata – in srca.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Bouchrika, I. (2021, March 2). *The educational value of field trips: advantages and disadvantages*. Research. <https://research.com/education/the-educational-value-of-field-trips>
- [2] *Ways field trips strengthen your child's education*. (2020, December 15). Haymarket Children's Academy. Retrieved June 10, 2022, from <https://haymarketca.com/benefits-of-field-trips/>

UPORABA GOOGLE CLASSROOM V UČNEM PROCESU OSNOVNE ŠOLE BRŠLJIN

POVZETEK

Doba globalizacije je na nek način sprožila svetovno tekmovalnost obvladovanja, ustvarjanja in implementacije novih tehnologij. Novosti so se dotaknile tudi izobraževanja. Obdobje pandemije je pospešilo razmah šolanja na daljavo. Ena izmed obstoječih možnosti Google for Education daje učiteljem svobodo, da porabijo več časa za prilagajanje učne izkušnje ter vsebine in manj časa za njeno upravljanje in reševanje tehničnih težav. Učenci se tako naučijo reševanja problemov in veščin 21. stoletja. Glavne funkcije so naravnane v smeri dostopnosti, vključevanja in sodelovanja, ki vsakemu učencu pomagajo in omogočajo, da opravi delo po svojih najboljših močeh. V prispevku bi rad predstavil uporabnost, praktičnost in zanesljivost alternativnega celostnega informacijskega sistema Google za izobraževalne ustanove, katerega uporablja naša šola od leta 2012. Osredotočil se bom na spletne učilnice Google Classroom, katere so na voljo od leta 2014. S pojavom pandemije so se svetovni šolski sistemi in njihovi informacijski sistemi znašli na kritičnem preizkusu. Naše izkušnje so pokazale, da v Sloveniji nismo bili najboljšo pripravljeni na tako veliko število uporabnikov Arnesovega sistema. Spletne učilnice uporabljajo naši učenci od 4. do 9. razreda. S spoznavanjem in uporabo spletnih učilnic učenci uporabljajo enostavno in spodbudno učno okolje. Učenci tako pričnejo z digitalnim opismenjevanjem že v 1. triletju. S pomočjo integriranih Googlovih dokumentov razvijajo sodelovalne in organizacijske sposobnosti z brezpapirnimi dokumenti pa se tudi ekološko osveščajo.

KLJUČNE BESEDE: digitalna pismenost, Google spletne učilnice, brezpapirna spletna učilnica.

THE USE OF GOOGLE CLASSROOM IN THE LEARNING PROCESS OF BRŠLJIN ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT

The era of globalization has in a way triggered a global competition for the mastery, creation and implementation of new technologies. In the field of education many innovations have been done. The pandemic period accelerated the spread of distance learning. One of the existing options of Google for Education gives teachers the freedom to spend more time adapting the learning experience and content and less time managing it and solving technical problems. Pupils thus learn to solve 21st century problems and skills. The main functions are oriented towards accessibility, inclusion and cooperation, which help and enable each student to do the job to the best of their ability. In this article, I would like to present the usability, practicality and reliability of Google's alternative integrated information system for educational institutions, which our school has been using since 2012. I will focus on Google Classroom online classrooms, which have been available since 2014. European schools and their information systems have come under critical scrutiny. Our experience during pandemic has shown that in Slovenia we were not prepared well for such a large number of users of the Arnes system. Online Google classrooms are used by our students from 4th to 9th grade. By learning and using online classrooms, pupils use a simple and stimulating learning environment. Pupils start digital literacy in the first three years of schooling. With the help of integrated Google documents, they develop collaborative and organizational skills with paperless documents and also become ecologically aware.

KEYWORDS: digital literacy, Google classrooms, paperless classroom.

1. UVOD

Tehnološki gigant spreminja javno šolstvo s pomočjo nizkoprorračunskih prenosnikov in prosto dostopnimi aplikacijami. Vprašati se moramo, ali šole ne nudimo v zameno več kot dobimo. V mislih imam zasebnost in nedotakljivost naših podatkov in datotek v Googlovem sistemu za šole. Predstavniki podjetja nam zagotavljajo, da njihovi spletni avtomatizmi ne brskajo po naši pošti in dokumentih.

V vsakem primeru, jim je uspelo na račun oglaševalskega modela in kapitala, katerega jim prinaša, predstaviti šolam in drugim neprofitnim organizacijam po vsem svetu dostop do svojih storitev.

Začetek razvoja sega na začetek leta 2013. Takratni direktor skupine za razvoj aplikacije Suite for Education Jonathan Rochelle in Zach Yaskel, razvojni vodja in bivši srednješolski učitelj matematike. Skupaj s svojim timom in v tesnem sodelovanju z učitelji v ZDA so do maja 2014 zaključili beta razvoj aplikacije Google Classroom. Nato so ga ponudili v testiranje. Prijavilo se je več kot 100000 učiteljev z vsega sveta [1].

Njihova želja je bila, da naredijo spletno okolje enostavno in pregledno za učitelje. Učinkovito, enostavno in hitro naj bi učencem dali naloge, jih popravili in ovrednotili, tako bi jim ostalo več časa za delo z učenci.

2. KAKO DELUJE CLASSROOM

Google Classroom (GC) je del googlovih spletnih orodij namenjenih izobraževalnim ustanovam. Sedaj ga je možno uporabljati tudi na osebnih Googlovih računih (@gmail.com). Pravo odliko in superiornost pokaže v sodelovanju z ostalimi standardnimi Googlovimi orodji Google Docs (ekvivalent Microsoftovemu Wordu), Google Drive (ekvivalent Microsoftovemu OneDrive), Google Slides (ekvivalent Microsoftovemu Powerpointu) ter ostalimi Googlovimi aplikacijami. Tako omogoča učiteljem, da brezpapirno komunicirajo z učenci. GC ima več prednosti, kako prihraniti čas tako pri pripravi, spreminjanju (dopolnjevanju), ocenjevanju nalog kot tudi pri komunikaciji ali v načinu foruma ali videokonference (Google Meet) [2].

Dodatne ugodnosti, ki jih prinaša GC so:

- Možnost videokonference v posameznih razredih brez dodatne programske opreme (Google Meet).
- Učencem omogoča večjo organiziranost dokumentov, saj so vsi shranjeni na enem mestu (vsaka učilnica ima svojo mapo na Google drive-u, do katere imajo učitelji in učenci dostop. Učenci vidijo svoje stvari medtem ko učitelji vidijo dokumente vseh učencev).
- Učitelj lahko hitro ugotovi, kateri med učenci imajo težave z nalogami, saj ima na voljo učinkovit mehanizem za sledenje opravljenih nalog.

- Ocenjevanje je poenostavljeno s pregledovalnikom posameznih opravljenih nalog.

3. PREDNOSTI GOOGLOVIH UČILNIC

Enostavne za uporabo: Učilnica ima namensko poenostavljen vmesnik za dajanje navodil učiteljev in ostalih funkcij, katere ponuja. Sledenje rešenim nalogam učencev je enostavno prav tako tudi komunikacija z enim, vsemi ali izbranimi učenci v učilnici s pomočjo obvestil, e-pošte in komentiranja nalog ali objave (posameznikom ali skupini) [2].

Prihranijo čas: Integracija in avtomatizacija uporabe ostalih aplikacij kot so dokumenti (docs), projekcije (slides) in razpredelnice (spreadsheets), kot tudi pošiljanje dokumentov, ocenjevanje, formativno spremljanje in dajanje povratnih informacij je izredno poenostavljena.

Vse je v oblaku: Google predstavlja bolj strokovno, verodostojno in zanesljivo tehnologijo za uporabo v učnem okolju. Podobno predstavljajo pomemben del orodij za komunikacijo v realnem sektorju Googlove aplikacije za komunikacijo.

Prožnost: Aplikacija je enostavno dostopna tako učiteljem kot učencem in uporabna tako za poučevanju v razredu kot pri šolanju na daljavo. Učiteljem omogoča enostavno in avtomatizirano objavljanje nalog in ostalih prispevkov, če je potrebno tudi v več učilnicah hkrati.

Prosto dostopne: Inštitucija mora ponuditi učiteljem in učencem Googlov ekosistem za izobraževalne institucije (Google Workspace for Education Fundamentals). Učitelji lahko uporabljajo Google Classroom tudi z osebnim računom gmail, samo učenci se morajo pred vpisom v učilnico registrirati ali prijaviti v splošni gmail račun.

Prijazne do mobilnih naprav: Google classroom aplikacija je izredno odzivna in kompatibilna z vsemi mobilnimi napravami. Dostop do izobraževalnega materiala je atraktiven, prebiranje je enostavno in dostop z mobilnimi napravami je velikega pomena za dandanašji na spletu osnovani hibridni izobraževalni proces.

Eko prijazne: Googlova učilnica za svoje delovanje ne potrebuje papirnatih dokumentov, zato jo lahko poimenujemo brezpapirna. Učitelji pripravljajo svoje vire v elektronski obliki. Učenci izpolnijo učne liste, preverjanja in ocenjevanja znanja prav tako v elektronski obliki.

Izboljševanje sodelovanja in komunikacije: Učitelj pošilja obvestila učencem in jih tako obvešča o aktivnostih v učilnici ali odgovarja učencem na zastavljena vprašanja glede snovi. Učenci imajo možnost, da pišejo komentarje na zastavljena vprašanja s strani sošolcev, tako si učenci med seboj izmenjujejo znanje in izkušnje. Razvijanje komunikacije in socialnih spretnosti je ena pomembnejših funkcionalnosti spletnih učilnic. Komunicirajo lahko brez časovne omejitve, saj lahko obišejo spletno učilnico tudi izven utečenega urnika. [3].

4. ZAČNIMO Z UPORABO GOOGLE CLASSROOM

Predno začnemo z uporabo si moramo zapomniti nekaj dejstev:

- Uporabniška imena lahko pripadajo različnim domenam, katere so pristopile h Googlu, administrator jih mora pred tem vpisati na seznam zaupanja vrednih domen.
- Aplikacija teče gladko in brez težav v spletnem brskalniku Google Chrome. Deluje tudi na ostalih brskalnikih, vendar vse funkcije ne delujejo optimalno kot v Chromu.
- Samo učitelj vidi vse komentarje, tudi tiste, katere so učenci izbrisali.
- V posamezno učilnico je lahko včlanjenih do 1000 učencev in "samo" 20 učiteljev.
- Ko prvič uporabljate učilnico kot učitelj, izberite možnost Učitelj. V nasprotnem primeru, bo moral vaš skrbnik ponastaviti vaš račun na nadzorni plošči Googlovih aplikacij (spremenil bo vašo vlogo v "Učitelj").

Učitelj lahko doda v učilnico razna obvestila, različne vire (povezave, dokumente ali fotografije). Določi temo (barvno shemo) učilnice, na naslovnici lahko doda svojo fotografijo in tako dodatno poskrbi za individualizacijo učilnice.

Skupaj z učilnico kreiramo tudi mapo na Google drive-u, ki nosi isto ime kot učilnica. V tej mapi se shranjujejo vsa objavljena obvestila, naloge in viri (datoteke). V isto mapo odlagajo svoje datoteke tudi učenci učitelju v ocenjevanje, vidijo pa samo svoje izdelke.

Naslednji korak je povabilo učencev v učilnico. Učence lahko dodamo na več načinov:

1. Pošljemo jim povabilo iz učilnice na njihov šolski e-naslov.
2. Kopiramo povezavo do učilnice in jo objavimo v kakšnem elektronskem dokumentu kot hiperpovezavo.
3. Učencem projiciramo sedemmestno kodo predavanja (npr. 8a3cqYx) in se tako vpišejo v učilnico. Po končanem vpisu, kodo umaknemo, da se ne vpiše, še kakšna nepovabljen oseba.

V naslednjem koraku učitelj določi, kako bo potekala komunikacija v spletni učilnici.

Učenci lahko:

- objavljajo in komentirajo,
- učenci lahko samo komentirajo učiteljeve objave,
- učenci ne morejo objavljati niti komentirati učiteljevih objav.

Glede komentarjev je dobro vedeti, da učitelj vidi vse komentarje učencev. Na voljo ima tri možnosti glede komentarjev:

1. Pošlji komentar na vrh - ta možnost prestavi učenčev komentar na vrh *toka* z obvestili in komentarji.

2. Zbriši - tako zberemo komentar.
3. Utišaj - s to možnostjo učitelj onemogoči učencevo možnost komentiranja kjerkoli v učilnici. Seveda jo lahko kasneje zopet vključi.

Zgoraj omenjeni tok, deluje kot zid z objavami na Facebooku, zadnja učiteljeva objava je vedno na vrhu toka. Tukaj se kronološko vidijo tudi objave vseh nalog, tako da jim učenci lahko z lahkoto sledijo.

Na tem mestu moram opozoriti, da morajo biti datoteke, katere želimo dati učencem v vpogled, objavljene preko vmesnika spletne učilnice. Ni dovolj, da jih le ročno prenesemo v mapo učilnice v Google drive (učenci je ne bodo videli, ker ne bodo imeli ustreznih dovoljenj).

Spletna učilnica tesno sodeluje z Googlovimi Dokumenti za pisanje, Googlovimi prosojnicami za izdelavo predstavitev in Googlovim Koledarjem, kjer učenci in učitelji sledijo rokom objavljenih nalog.

Učenci dobijo na elektronsko pošto obvestilo o novih objavah, nalogah, komentarjev nalog ali pridobljenih ocen.

Spletno učilnico lahko kopiramo, arhiviramo ali zberemo. V kopirano ali arhivirano učilnico se prenesejo vsebine in dobijo status osnutka, katerega potem objavimo po potrebi. V kopirano učilnico se ne prenesejo vpisani učenci. V arhivirano se prenesejo vpisani učenci, vendar imajo samo vpogled vanjo in ne morejo ničesar urejati.

Posamezniki v družbi ne začnejo uporabljati inovacij ob istem času. Nekateri so nad novimi idejami in ostalimi novostmi navdušeni in jih hitro vzamejo za svoje, medtem ko jih nekateri usvojijo kasneje.

Distribucija kategorij, kako ljudje sprejmemo novosti, lahko opišemo z normalno porazdelitvijo. Inovatorji (~2%) so tisti, ki so nad novostmi navdušeni in začnejo z uporabo le-teh takoj, ko so na voljo ali pa že v testni fazi. Sledijo zgodnji posvojitelji (~14%), katerim sledi zgodnja večina (~34%) in pozna večina (~34%). Na koncu je še ~16% tistih, ki zaostajajo z uporabo novitet [4].

Vplivi na posameznika, da se odloči za uporabo novosti ali pa jo zavrne:

1. Relativna prednost nam pove, koliko je novost boljša od prejšnje verzije.
2. Kompatibilnost je stopnja, s katero posameznik asimilira novost v svoje življenje.
3. Kompleksnost nam pove, s kakšno verjetnostjo bo posameznik posvojil inovacijo glede na enostavnost uporabe [4].

5. KONTEKST IN METODA RAZISKAVE

Osnovna šola Bršljin se trudi ponuditi svojim učencem in zaposlenim najnovejšo tehnologijo, ki je trenutno na voljo. Poudarek je na prostem dostopu do tehnologije in da je tehnologija tudi v širši uporabi, ne samo v šolah ampak tudi izven nje. Izobraževanje za življenje je moto našega šolskega informacijskega opismenjevanja.

Podatke sem zbral s pomočjo ankete (poročilo ankete je zbrano na tej [povezavi](#)).

V anketi je sodelovalo 26 od 70 učiteljev, kar predstavlja 37% strokovnih delavcev. Poudariti moram, da vsi strokovni delavci ne uporabljajo Googlovih spletnih učilnic pri svojem delu. Struktura anketiranih glede na to, kaj poučujejo: 8 (30,8%) je razrednih učiteljev, 4 (15,4%) so učitelji individualne in skupinske oblike pomoči, 7 (26,9%) učiteljev poučuje družboslovne predmete na predmetni stopnji in 7 jih poučuje naravoslovne predmete na predmetni stopnji.

V študiji sem uporabil tudi rezultate anketiranih učencev iz ankete iz leta 2020, kjer smo jih spraševali o dostopnosti, uporabnosti in preglednosti spletne učilnice Google.

6. UČITELJEVA PERSPEKTIVA

Učitelji so z veliko večino, 20 (76,9%), izjavili, da v svoji karieri niso pred Google učilnicami uporabljali drugega sistema spletnih učilnic. Ostalih 6 je že pred tem uporabljalo spletne učilnice Moodle.

Med funkcionalnostmi googlove spletne učilnice se učiteljem zdi najuporabnejša stvar objavljane naloge, 21 glasov (80,8%). Učenci oddajo nalogo v obliki kateregakoli elektronskega dokumenta (pdf, fotografije ali kakšen drug elektronski dokument). Sledi ji možnost neposredne videokonference z učenci, 19 glasov (73,1%). Google Meet, videokonferenčni sistem ne potrebuje posebne programske opreme, saj deluje v spletnem brskalniku. Prav tako deluje brez posebnih težav v mobilnih napravah z Android ali iOS sistemom, kamor namestimo temu namenjeno aplikacijo.

Objave nalog v povezavi z Googlovimi dokumenti, kjer učenec dobi kopijo učiteljeve naloge, katero lahko sam dopolnjuje (npr. učni list ipd.) je z 18 glasovi (69,2%) na tretjem mestu popularnosti. Učitelj z enim klikom naredi kopijo svojega originalnega dokumenta za vse učence in jim ga pošlje v reševanje. Učenci imajo v tem dokumentu namenski gumb za oddajo naloge, kar močno poenostavi delo (brez priponk). Naloge s kvizom, v katerem učitelj označi pravilne odgovore in tako učencem takoj po rešenem in oddanem kvizu postreže z rezultatom in pravilnimi in napačnimi odgovori (povzetek učenec dobi tudi na e-pošto) so s 16 glasovi (61,5%) na četrtem mestu. Učiteljem veliko pomeni tudi časovni zamik objav, ko pripravljeno nalogo ali kakršnokoli drugo objavo pripravijo in ji določijo datum in čas v prihodnosti, ko se naj ta objavi (zvečer pripravljeno nalogo sistem avtomatično objavi naslednje jutro ali nek datum v prihodnosti, tik pred pričetkom ure). Malo manj kot polovici, 11 učiteljem (42,3%) je vseč možnost ponovnega objavljajanja preteklih objav. Učitelj mora imeti dostop do spletne učilnice, v kateri je objava, katero želi ponovno uporabiti, objavljena. Ta učilnica je lahko tudi

arhivirana (ustvarjena recimo v katerem izmed prejšnjih šolskih let). Osem učiteljev (19,2%) je prepričala možnost hkratne objave (obvestil, objav nalog, kvizov, povezav ipd.) v več učilnicah hkrati. Seveda mora biti učitelj vpisan v teh učilnicah in imeti status učitelja. Enako uporabnost ima v očeh učiteljev objava novic in opomnikov v toku. Objave v toku si sledijo kronološko, novejšje so na vrhu. Podobnost med tokom in zidom na Facebooku je zelo velika. Šestim učiteljem (23,1%) se zdi uporabnost arhiviranja učilnice za kasnejšo uporabo (arhivirano učilnico lahko uporabimo kot vir starejših objav ali jo celo v celoti kopiramo za novo šolsko leto). Diferencirane objave, različne objave namenjene različnim učencem, uporablja pet (19,2%) učiteljev.

Za primerjavo - med epidemijo smo spletne učilnice uporabljali dnevno, sedaj učitelji, 21 (80,8%) uporabljajo spletne učilnice manj kot enkrat na teden. Pet učiteljev (19,2%), jih uporablja 1-2 krat tedensko.

Na vprašanje o sodelovalni uporabnosti spletne učilnice Google z učenci so učitelji odgovarjali različno. Najpomembnejša se jim je zdelo kot oblika sodelovanja pri delu na daljavo, saj tako lahko objavljajo naloge in dokumente z razlago snovi. Uporabna se jim zdi tudi za deljenje zapiskov manjkajočim učencem, v času daljše bolezenske odsotnosti so lahko sledili pouku preko videokonference in se tako vsaj malo pridružili sošolcem v virtualnem svetu. Učitelji jo uporabljajo tudi kot sredstvo za obveščanje, sprotno podporo pouku, pošiljanju različnih nalog in virov za različne dejavnosti. Pripisujejo ji tudi uporabnost za preverjanje, utrjevanje znanja in samostojno učenje (escape room). Všeč jim je poenostavljena in poenotena pisna in videokonferenčna komunikacija.

Sodelovalno učenje v Google Classroom se jim zdi uporabno in izvedljivo z delom učencev v skupinah ali delom v dvojicah v skupnih Googlovih dokumentih. Za sodelovalno delo uporabljajo videokonferenčni sistem Google Meet, kjer se učenci dopolnjujejo, medsebojno pomagajo in nadgrajujejo. Učenci s pomočjo zadolžitev tvorijo skupen dokument in sami v celoti predstavijo tematiko, učitelj naredi le povzetek in jih pri delu dopolnjuje in usmerja.

Učitelji z ocenjevanjem niso zadovoljni, 7 učiteljev (26,9%), nima izkušenj ali ocenjevanja ne uporablja 10 učiteljev (38,5%). Devet učiteljev (34,6%) pa je z ocenjevanjem v Google Classroom zadovoljnih.

Podobno kot [5] glede intelektualne lastnine v učilnicah je mnenje deljeno, saj je samo 11 učiteljev (42,3%) mnenja, da je za intelektualno lastnino poskrbljeno, 9 učiteljev (34,6%) jih meni, da za intelektualno lastnino ni poskrbljeno. En izmed učiteljev je posebno zaskrbljen, ker imajo dostop do objav vsi učitelji, ki poučujejo v oddelku kot tudi izvajalci individualne pomoči. Učitelji se bojijo plagiatorstva med učenci, saj je avtorja vsebine elektronskega dokumenta težko določiti.

Učitelji v večini niso izpostavili kakšne pomanjkljivosti v spletni učilnici. En učitelj je izpostavil skromen urejevalnik besedil, drugi pa je izpostavil omejitev dvajsetih učiteljev na učilnico.

7. UČENČEVA PERSPEKTIVA

Učence smo leta 2020 anketirali o delu na daljavo in v sklopu ankete smo jih povprašali o Google Classroom učilnicah. Sodelovalo je 108 učencev od 4. do 9. razreda.

Učenci so takrat v veliki večini za delo na daljavo uporabljali računalnik (93% anketiranih) ali pametni telefon (65%). Tablični računalnik so opisali kot nekaj kar nimajo na voljo, ali pa ga za delo na daljavo ne uporabljajo. Všeč jim je bilo delo v Google Classroom (87%), ker so lahko pouk spremljali kar preko telefonov, tudi pisne izdelke so enostavno fotografirali in oddali kot povratno informacijo danim nalogam (enostavnost aplikacije Google Classroom za pametne telefone). Za urejanje dokumentov so uporabljali v večini računalnike zaradi večjih ekranov, preglednosti, in lažjega vnosa besedila. Zelo uspešni so se počutili pri uporabi elektronske pošte (99%). Komunikacija z učiteljem in sošolci se jim je po tej poti zdela hitra in uporabna. Izpostavili pa so težave s količino učne snovi, katere je bilo po njihovem mnenju preveč, 69% anketiranih. Podajanje učne snovi jim je predstavljalo izziv, saj so pogrešali stik z učitelji in sošolci, 47% anketiranih.

8. SKLEP

Poučevanje v 21. stoletju pomeni poučevati učencev 21. stoletja, kar pomeni pomagati in motivirati učence, da se naučijo uporabljati spretnosti 21. stoletja. Učitelji morajo zaradi tega hitro začeti z novostmi, jih posvojiti in tako zagotoviti kvalitetno poučevanje tako v klasičnih učilnicah kot tudi virtualnih, spletnih učilnicah. V osnovni šoli Bršljin tako Google Classroom predstavlja pomemben člen pri promociji hibridnega učenja in strokovnega razvoja učiteljev. Google Classroom se na Osnovni šoli Bršljin izkazuje kot odlična alternativa ostalim sistemom za spletno učenje. Učenci jo radi uporabljajo, saj je enostavna za uporabo in dostopna na pametnih telefonih, katere radi uporabljajo.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Google Classroom Wikipedija, dosegljivo na https://en.wikipedia.org/wiki/Google_Classroom, 20. 5. 2022.
- [2] Douglas, G. (2020) »Google classroom: A beginner's guide to online teaching«. Samozaložba.
- [3] Lynch, M. (2018). »10 benefits of google classroom integration.« Dosegljivo na: (<https://www.thetechedvocate.org/10-benefits-of-google-classroom-integration/>), 25. 5. 2022.
- [4] Rogers, E.M. (2000). »Diffusion of innovations (3rd ed.)«. New York: Free Press.
- [5] John, B., & Brown, S. (2000). »Growing up: Digital: How the web changes work, education, and the ways people learn«. The Magazine of Higher Learning.

PRILOGA 1

Vprašalnik za učitelje:

1. Poučujem pretežno:

- a) družboslovne predmete na predmetni stopnji
- b) razredni pouk
- c) naravoslovne predmete na predmetni stopnji
- d) individualne in skupinske oblike pomoči

2. Katerega od sistemov spletnih učilnic ste uporabljali pred Google Classroom?

- a) Moodle
- b) Začel/a sem z Google Classroom
- c) Schoology
- d) Blackboard

3. Katere so po vašem mnenju uporabne funkcionalnosti Google Classroom? (izberite največ 5 možnosti)

- a) objave novic in opomnikov v toku
- b) objave nalog
- c) objave nalog v povezavi z Google dokumenti (vsak učenec dobi kopijo svojega dokumenta)
- d) objave nalog s kvizom (preverjanje in ocenjevanje znanja)
- e) časovni zamik objav
- f) možnosti ponovnega objavljanja objav IZ drugih učilnic (tudi arhiviranih)
- g) sprotna objava v več učilnicah v katerih učim
- h) videokonference z učenci
- i) diferencirane objave
- j) arhiviranje učilnice

4. Ali redno uporabljate Google Classroom?

- a) 1 - 2 x tedensko
- b) 3 - 5 x tedensko
- c) Manj kot 1 x tedensko

5. Kdaj se vam zdi Google Classroom najbolj uporabna oblika sodelovanja z učenci?

6. Se vam zdi, da je sodelovalno učenje možno z uporabo Google Classroom? Kako?

7. Ali ste zadovoljni z načinom ocenjevanja učencev v Google Classroom?

- a) Da
- b) Ne
- c) Drugo

8. Ali je po vašem mnenju v Google Classroom zagotovljeno spoštovanje intelektualne lastnine?

- a) Da
- b) Ne
- c) Drugo

9. Želite pri uporabi Google Classroom izpostaviti kakšno pomanjkljivost?

PRILOGA 2

Vprašalnik za učence:

1 - Za pri učenju na domu in za delo na daljavo uporabljam:

| | veliko | srednje | nič | nimam na voljo |
|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| računalnik | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| tablični računalnik | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| telefon | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| učbenik | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| delovni zvezek | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| elektronska gradiva na internetu | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Drugo: | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

2 - Kako obvladam delo z računalnikom ali tablico?

- delo obvladam
- imam nekaj težav
- pogosto imam težave

3 - Kakšen način dela na daljavo ti pri učenju najbolj ustreza?

| | zelo ustreza | ustreza | ne ustreza | ne uporabljam |
|-----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| spletna učilnica Google Classroom | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| napotki na spletni strani | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | | | | |
|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| e-pošta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| socialna omrežja | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| izobraževalne oddaje na TV | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Drugo: | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

4 - Kaj vam povzroča težave pri učenju na daljavo?

| | brez težav | malo težav | hude težave |
|---------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| obseg učne snovi (preveč) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| podajanje učne snovi | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| dostop do računalnika | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| slaba internetna povezava | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Drugo: | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

3D TISK MODELOV IN UPORABA PRI POUKU KOT ORODJE ZA SOUSTVARJANJE UČENJA NA PRIMERU SREDNJE ŠOLE ZA OBLIKOVANJE MARIBOR

POVZETEK

V strokovnem članku je predstavljen razvoj, metodologija, vaje in uporaba 3D tiska kot orodja za pomoč v izobraževanju pri naključno izbranih predmetih v programih medijski tehnik, tehnik oblikovanja in frizer. Predmeti, ki so bili vključeni v raziskavo so bili: matematika, umetnost, biologija, struktura las, geografija na Srednji šoli za oblikovanje Maribor. V strokovnem članku so predstavljeni, 3D tisk kot orodje in pripomoček za izobraževanje, metodologija vaj in ob koncu testiranja 3D modelov v razredu, kot soustvarjanje učenja. Končna evalvacija je podana s podatki, ki sem jih dobila iz sodelovanja na 4 letnem projektu z naslovom 3D4Kids, Erasmus+ projekta. V uvodnem delu je podrobno opisana uporaba 3D tiska, metodologija in priprava vaj za soustvarjanje učenja glede na posamezen predmet, ki je skladen s šolskim učnim načrtom. Ob koncu testiranja s 3D modelom pri pouku so dijaki rešili digitalni anketni vprašalnik, ki je predstavljen ob koncu v poglavju ugotovitve in služi kot evalvacija in kvantitativna raziskava. Ugotovitve kažejo, da si učenci ob pomoči 3D modela lažje predstavljajo problem in poiščejo rešitev. Učencem je všečna uporaba in novo znanje iz področja 3D tiska. Učencem je zanimiva uporaba 3D modelov med poukom. Pomanjkljivosti, ki so ju videli sta bili dve. Prva je izpostavljena finančna situacija na ravni šole s pomanjkanjem sredstev, da bi imeli pri vsakem predmetu možnost tiska 3D modelov. In druga dodatno znanje, ki bi ga morali osvojiti, da bi si lahko modele natisnili sami doma, da bi lahko razvijali znanje oziroma, da bi si lahko v šoli natisnili modele za domov.

KLJUČNE BESEDE: soustvarjanje učenja, metodologija, 3D tisk, sodobna družba.

3D PRINTING OF MODELS AND USE IN CLASSROOM AS A TOOL FOR CO-CREATING LEARNING ON THE EXAMPLE OF SECONDARY SCHOOL OF DESIGN MARIBOR

ABSTRACT

The article presents the development, methodology, exercises and use of 3D printing as a tool to help educate. We have chosen randomly selected subjects in our teaching programs: media technician, design technician and hairdresser. Subjects included in the research were: mathematics, art, biology, hair structure, geography at the Secondary School of Design Maribor. Furthermore, the article presents 3D printing as a tool and tool for education, methodology of exercises and pilot testing of 3D models in the classroom, as co-creation of learning. The final evaluation is given by the data received from participating in the 4-year Erasmus+ project 3D4Kids. Introduction describes use of 3D printing, methodology and preparation of exercises for co-creation of learning in relation to each subject, which is consistent with the school curriculum. At the end of the testing pilot classes, students solved a digital survey questionnaire, which is presented at the end in the chapters of the findings and serves as an evaluation and quantitative research. The findings show that students find it easier to present a problem and find a solution with the help of a 3D model. Students enjoy the use and new knowledge in the field of 3D printing. Students are interested in using 3D models during class. The shortcomings they saw were two. The first is the financial situation at the school level with the lack of resources to be able to print 3D models for each subject. And another additional knowledge that you should acquire in order to be able to print models yourself at home, to be able to develop knowledge or to be able to print models for home at school.

KEYWORDS: Co-creation in learning, methodology, 3D printing, modern society.

1. UVOD

3D tisk je tehnologija, ki je vedno bolj razširjena na različnih gospodarskih področjih. Ob raziskovanju sem zasledila, da je tehnologija 3D tiska napredna tehnologija, ki lahko sega od tiskanja celotnih zgradb do umetnih udov, človeških kosti ali celo delujočih organov. V poglavjih, ki si sledijo v strokovnem prispevku se bom najprej osredotočila na teoretična izhodišča, zgodovino in opis tehnologije 3D tiska. Za potrebe raziskave sem si zastavila naslednji dve trditvi: 3D tisk je uporabno orodje in pripomoček za soustvarjanje učenja. Natisnjeni 3D modeli pripomorejo k boljšemu razumevanju snovi. V pomoč pri raziskovanju mi je bilo, da sem v sklopu Erasmus+ projekta KA strateška partnerstva sodelovala v projektu z naslovom 3D4kids. Cilj projekta je bil, da se je ustvarila platforma, s katero lahko vsak učitelj sname datoteke s 3D modeli, jih natisne in uporabi pri pouku. Na Srednji šoli za oblikovanje Maribor smo vključili naključno izbrane predmete iz vseh treh izobraževalnih programov. Tako smo v programih medijski tehnik, tehnik oblikovanja in frizer naključno izbrali naslednje predmete: matematika, umetnost, biologija za frizerje in geografija.

V sklopu posameznega predmeta sem z učiteljem, ki je predmet izvajal pripravila učno uro in vključila natisnjene 3D modele. Podroben postopek metodologije in opis izvedbe v razredu je opisan v poglavju z naslovom Metodologija učne ure s 3D modeli in testiranje v razredu. Bila sem prisotna pri vsaki učni uri, in pomagala pri izvedbi testiranja. Ob koncu vsake učne ure sem na skupnem vzorcu 64 učencev opravila še digitalni anketni vprašalnik in tako pridobila odgovore za potrditev zgornjih trditev.

Podrobna evalvacija, slikovni prikaz in ugotovitev so predstavljene v poglavju Pregled anketnega vprašalnika in potrjevanje hipoteze.

2. ZGODOVINA IN VRSTE 3D TISKA

V poglavju bom najprej opredelila definicijo in pomen 3D tiska. Nato bom na kratko opisala zgodovinski razvoj 3D tiska in delitev 3D tiska na različne vrste, ki so bile ključne za potrebe učne ure in tisk 3D modelov.

3D-tisk ali aditivna proizvodnja je postopek izdelave trirazsežnih trdnih objektov skoraj katere koli oblike iz digitalnega modela. 3D-tiska se doseže z uporabo aditivnega postopka, pri katerem se v različnih oblikah odlagajo zaporedne plasti materiala. 3D-tisk se razlikuje od tradicionalnih proizvodnih tehnik, pri katerih se večinoma uporablja odstranjevanje materiala z metodami, kot sta rezanje ali vrtanje (subtrakcijski postopki). Tehnologija se uporablja za prototipizacijo in porazdeljeno proizvodnjo na področjih nakita, obutve, industrijskega oblikovanja, arhitekture, inženirstva in konstrukcije, avtomobilske, letalske in vesoljske industrije, dentalne in medicinske industrije, izobraževanja, geografskih informacijskih sistemov, gradbenega inženirstva in drugje. [1]

Ob raziskovanju o nastanku 3D tiska sem naletela na zgodovinska dejstva, da naj bi razvoj 3D tiska segal v sedemdeseta leta prejšnjega stoletja. Čeprav se tehnologija zdi dokaj nova, ima za seboj kar nekaj zgodovinskih mejnikov. Po lastnem izboru in za potrebe strokovnega članka bom

predstavila dva zgodovinska mejnika, ki se hkrati nanašata tudi na dve vrsti 3D tiska glede na tehnologijo.

3D-tiskanje bi se naj prvič pojavilo leta 1970. Opisuje najpreprostejšo nalogo, in to je tiskanje v treh dimenzijah z dodajanjem slojev oz. plasti. Do leta 1980 tridimenzionalno tiskanje ni bilo patentirano, zato se je kot prvi mož 3D tiska zapisal dr. Hideo Kodama na Japonskem. Njegov patent se danes imenuje stereolitografija. [2]

Leta 1983 je izumitelj Charles Hull eksperimentiral z materiali, ki se utrjujejo ob prisotnosti UV-sevanja, in jih izpostavil skeniranemu laserju. Z utrjevanjem zaporednih slojev fotopolimernega materiala je ugotovil, da lahko izdelava trde polimerne predmete v treh dimenzijah. Tukaj se je začela pot razvoja stereolitografije, kjer mu je kmalu uspelo izdelati računalniško nadzorovano vodenje UV-laserskega žarka in leta 1986 vložil patent ter ustanovil današnje svetovno znano podjetje 3D Systems. [3].

Kratice za stereolitografijo, bom v nadaljevanju uporabila kot SLA. SLA je ena izmed vrst tehnologije 3D tiska. Največkrat se uporablja za prototipe in uporabo kalupov. Od tehnologije SLA se druga oblika 3D tiska imenuje ciljno nalaganje ali FDM (Fused Deposition Modeling). Razlika je v tehnologiji nalaganja materiala, vrsti 3D tiskalnika in uporabi materiala. Za potrebe pouka smo uporabili modele, ki bo bili natisnjeni s FDM in SLA tehnologijo. (slika 1) Material v 3D tisku imenujemo filament. Za 3D tisk modelov je bil uporabljen filament termo plastike v beli barvi. Za termo plastiko se uporablja kratica PLA (Polylactic Acid) [4].

Danes se postopek 3D tiskanja začne z izdelavo ali pridobitvijo virtualne oblike predmeta, ki ga želimo ustvariti. Ta virtualna zasnova se najpogosteje zapiše v programski datoteki CAD (Computer Aided Design). 3D modeliranje se uporabi kadar se ustvarja nov objekt ali model. 3D skenerje pa uporabimo, kadar kopiramo oz. preslikamo že obstoječ objekt. [2]

Za potrebe pouka smo podjetju, ki je v sklopu projekta 3D4Kids pripravljalo in tiskalo modele, pripravili natančno skico, dimenzije in zahteve po izgledu modela. Podjetje je nato izrisalo in pripravilo virtualno zasnovo naših modelov.



Slika 1: Modeli na sliki, ki smo jih uporabili pri predmetu matematike, in so natisnjeni s pomočjo metode FDM. Uporabljen filament je PLA v beli barvi.

Po pregledu in raziskovanju po spletu sem ugotovila tudi, da obstajajo spletne strani, ki imajo že naložene izrisane modele. Iz spletne strani, prenesemo že obstoječe 3D datoteke, ki jih nato

natisnemo. S tem hitreje in lažje pridemo do natisnjenih zelenih modelov. Ob prenosu datoteke se le-ta prenese v 3D tiskalnik in poteka proces 3D tiska. Kot že omenjeno proces 3D tiskanja naših modelov je potekal tako, da pretvori predmet v številne tanke plasti, nato pa ga zgradi od spodaj navzgor, plast za plastjo. Omenjena FDM tehnologija. Te plasti nato skupaj tvorijo trden predmet.

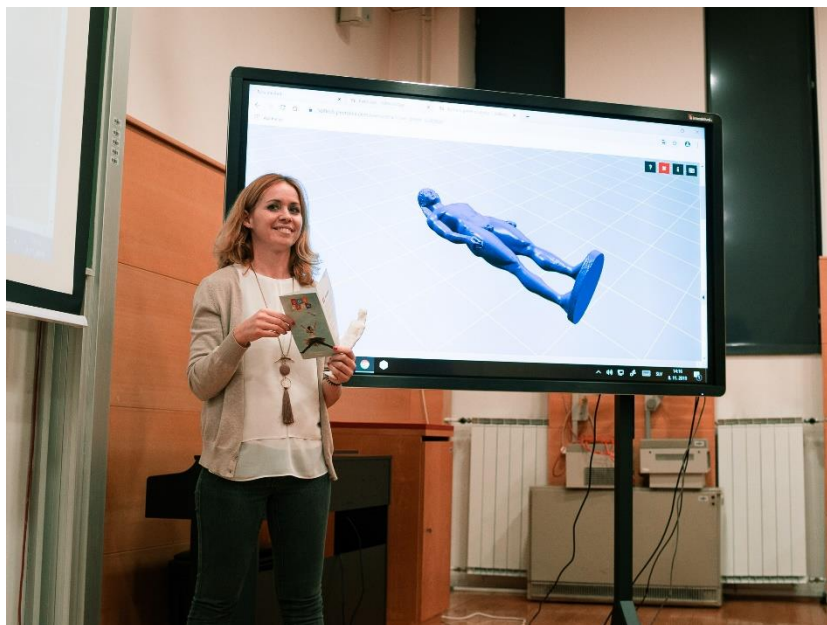
3. METODOLOGIJA UČNE URE S 3D MODELI IN TESTIRANJE V RAZREDU

Metodološko sem se potrjevanja hipoteze lotila po naslednjih korakih. Načrtovanje, usklajevanje učne ure z učiteljem, izvedba v razredu in evalvacija.

Pri načrtovanju smo v sklopu projekta 3D4kids naključno izbrali predmete na naši šoli, ki naj bi sodelovali v soustvarjanju učenja in prejeli natisnjene 3D modele. To so bili naslednji predmeti: matematika, biologija za frizerje, umetnost, geografija.

V usklajevanju sva z učiteljem, ki posamezen predmet uči določila učno uro in uporabo 3D modela in vključevanje in povezovanje učenja. Tako sva v pripravo učne ure vključila nov učni pripomoček. Natisnjen 3D model.

Izvedba je potekala v razredu, kot redna učna ura. V razredu sva bila prisotna oba, učitelj, ki poučuje predmet in moja malenkost. K vsaki učni uri sva v pripravi dodala tudi mojo metodo: razlaga. Na voljo sem imela skupaj 15 minut, da sem na začetku ure na kratko razložila postopek 3D tiskanja in uporabo, in ob koncu ure povabila učence k reševanju digitalnega anketnega vprašalnika.



Slika 3: Martina Breg, med uvodno razlago pri predmetu umetnost. Kratka predstavitev o postopku priprave 3D modela in proces 3D tiska.

Po kratkem uvodnem delu, je ura potekala kot običajna učna ura, kot je bilo načrtovano in skladno z letno učno pripravo. Učitelj, ki je predmet poučeval je k svoji snovi vključil 3D modele. Učencem jih je ali razdelil, ali so modeli krožili po razredu ali pa je učence razdelil v skupine. Metode dela so bile različne glede na posamezne predmete in načrtovane učne priprave. Enotno je bilo, da so učenci imeli možnost modele поблиžje pogledat, prijeti v roke in jih poglobljeno spoznati. Tako so tudi lažje reševali kompleksnejše naloge.



Slika 3: Primer učne ure s 3D modelom struktura las, pri predmetu biologija za frizerje.

Zadnji korak k metodologiji je bila evalvacija anketnih vprašalnikov. Zbrane digitalne podatke sem s pomočjo programa za delo s preglednicami uredila in obdelala ter jih slikovno prikazala in razložila v naslednjem poglavju.

4. PREGLED ANKETNEGA VPRAŠALNIKA IN POTRJEVANJE HIPOTEZE

V poglavju bom podrobno razložila nabor anketnih vprašanj, vzorec učencev in slikovno prikazala rezultate. V sklepnem odstavku bom potrdila hipotezo.

Anketni vprašalnik je sestavljen iz šestih izbirnih in šestih opisnih vprašanj. V tabeli 1 so prikazana vprašanja in tip vprašanja. Ob začetku reševanja je učenec vpisal osnovne podatke ime in priimek ter predmet pri katerem se je izvajalo testiranje s 3D modelom.

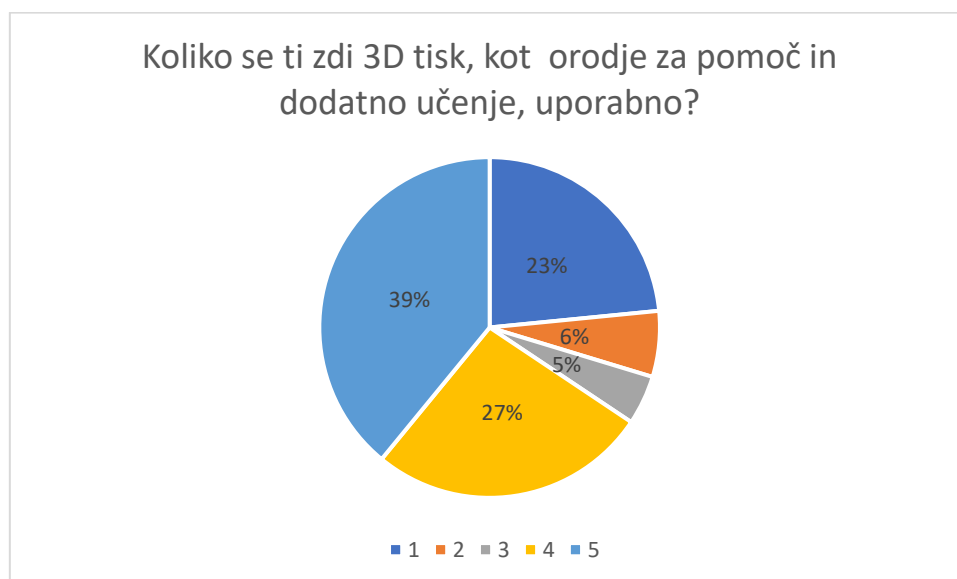
Učenci so reševali digitalni anketni vprašalnik preko spletne strani 1ka.si. Čas reševanja je bil v povprečju 10 minut.

Vzorec učencev, ki so anketo v celoti izpolnili in pravilno oddali je bil: 64.

Tabela 1: Primer anketnih vprašanj.

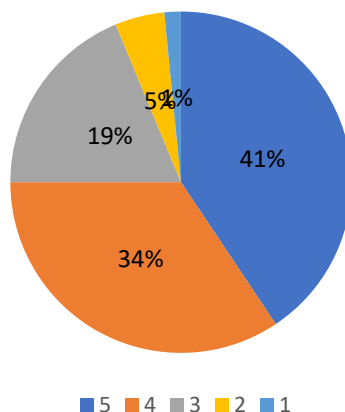
| Št. vprašanja | Primer vprašanja | Tip vprašanja |
|---------------|---|---|
| 1 | Koliko poznaš tehnologijo 3D tiska? | (1: ne poznam, 5: zelo dobro poznam) |
| 2 | Kako deluje 3D tiskalnik? | opisno vprašanje |
| 3 | Koliko se ti zdi 3D tisk, kot orodje za pomoč in dodatno učenje uporabno? | (1: neuporabno, 5: zelo uporabno) |
| 4 | Opiši ali si s pomočjo 3D učenja razvil dodatno znanje? | opisno vprašanje |
| 5 | Koliko ti je bil v pomoč 3D model za razumevanje snovi? | (1: neuporabno, 5: zelo uporabno) |
| 6 | Ali so se ti porodila nova vprašanja v zvezi z snovjo? | opisno vprašanje |
| 7 | Koliko bi ocenil učno uro? | (1: slabo, 5: zelo dobro) |
| 8 | Koliko ti je 3D model pomagal k zapomnitvi snovi? | (1: neuporabno, 5: zelo uporabno) + komentar |
| 9 | Katero poklicno področje te zanima? | opisno vprašanje |
| 10 | Meniš, da bo potrebno na tvoji poklicni poti uporabiti znanje 3D tiska? | DA/NE |
| 11 | Kakšno dodatno znanje si danes pridobil iz področja 3D tiska? | opisno vprašanje |
| 12 | Priporočila glede dodatnih nalog in vaj v sklopu 3D tiska: | opisno vprašanje |

Za potrebe potrjevanja hipoteze so me zanimali odgovori na vprašanja pod zaporedno številko: 3, 4 in 5 v tabeli. V programu za urejanje s preglednicami sem si s pomočjo tortnih grafikonov pripravila slikovni prikaz odgovorov na vprašanja pod zaporedno številko: 3, 5 in 8. Vprašanje številka 8 je imelo tudi možnost komentiranja, zato sem odgovore strnila in jih opisala v sklepu.



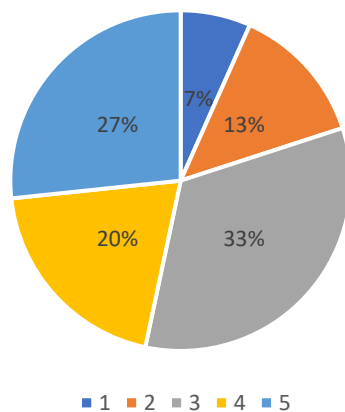
Slika 4: Prikaz tortnega diagrama na vprašanje pod zaporedno številko 3 prikazuje, da je največji delež, torej 25 dijakov, odgovorilo, da se jim zdi 3D tisk kot orodje zelo uporaben. Če k temu prištejemo še 17 dijakov, ki so zapisali, da se jim zdi 3D tisk uporabno orodje, lahko z zagotovostjo trdimo, da je več kot polovica dijakov ocenila, da je 3D tisk uporabno orodje kot pomoč za dodatno učenje.

Koliko ti je bil v pomoč 3D model za razumevanje snovi?



Slika 5: Prikaz tortnega diagrama na vprašanje številka 5 prikazuje, da je največji delež, torej 26 dijakov, odgovorilo, da se jim zdi 3D model za razumevanje snovi zelo uporaben. Če k temu prištejemo še 22 dijakov, ki so označili 3D model kot uporaben, lahko z zagotovostjo trdimo, da je več kot polovica dijakov ocenila, da jim je 3D model uporaben za razumevanje snovi.

Koliko ti je 3D model pomagal k zapomnitvi snovi?



Slika 6: Prikaz tortnega diagrama na vprašanje številka 5 prikazuje, da je največji delež, torej 26 dijakov, odgovorilo, da jim je 3D model zelo pomagal k zapomnitvi snovi. Če k temu prištejemo še 23 dijakov, ki so označili 3D model kot uporaben k zapomnitvi, lahko z zagotovostjo trdimo, da je več kot polovica dijakov ocenila, da jim je 3D model pomagal k zapomnitvi snovi.

5. SKLEP

Za potrebe raziskave sem si zastavila naslednji dve trditvi: 3D tisk je uporabno orodje in pripomoček za soustvarjanje učenja. Natisnjeni 3D modeli pripomorejo k boljšemu razumevanju snovi. Z anketnim vprašalnikom na vzorcu 64 dijakov Srednje šole za oblikovanje Maribor, lahko z za gotovostjo trdim, da sta hipotezi potrjeni. Več kot polovica učencev trdi, da je 3D tisk kot orodje uporabno. Popolnoma neuporabno se zdi 4 učencem. Model, ki smo ga uporabili pri učni uri je bil v pomoč 75% učencem. Le en učenec je na vprašanje odgovoril, da 3D model ni v pomoč pri razumevanju snovi. K zadnjem vprašanju so rezultati podobni kot pri prvih dveh. Razlika je le v tem, da so ob tem vprašanju dijaki imeli možnost komentarja. Tako so k izbirnemu tipu tudi komentirali, da si samo s pomočjo 3D modela ne bi bolj zapomnili snovi. Da kljub primeru 3D modela potrebujejo tudi razlago učitelja, podvprašanja ali izhodišča. Problem vidijo v ceni 3D tiskalnika, saj si ga večina želi imeti doma. Prav tako so izpostavili, da bi bilo smiselno, da bi pri pouku vsak učenec imel 3D model.

ZAHVALA

Zahvalila bi se vsem sodelujočim dijakom, sodelavcem učiteljem in gospe ravnateljici Srednje šole za oblikovanje Maribor, ki so omogočili in dovolili testiranje in anketiranje. Prav tako gre zahvala vsem, ki so v sklopu mednarodnega Erasmus+ projekta 3D4kids sodelovali ali pripomogli k strokovnemu prispevku.

LITERATURA IN VIRI

- [1] 3D tiskalniški sistem Univerzitetne knjižnice Maribor, 3D tisk – raziskovalni vodič, <https://libguides.ukm.um.si/c.php?g=697249>, 10. 6. 2022
- [2] L., What is Material Jetting? - 3D Printing Simply Explained, <https://all3dp.com/1/what-is-material-jetting-3d-printing-basics/>, 10.6.2022
- [3] Tadeja Muck, Igor Križanovskij – 3D-TISK, Pasadena 2015, stran 20-22
- [4] Paulo Jorge Bártolo, Stereolithography: Materials, Processes and Applications, Springer, 2011, stran 141

SLOVENŠČINA NA DVOJEZIČNI ŠOLI V AVSTRIJI – IZZIVI SODOBNEGA ČASA

POVZETEK

V prispevku bom v uvodu predstavila šoli, na katerih poučujem, in se v nadaljevanju dotaknila glavnih izzivov, s katerimi se srečujem pri svojem delu. Ti so: ne-znanje slovenščine od doma, različna nivoja sporazumevalnih zmožnosti (govorjenje in razumevanje), uporaba nemščine pri pouku slovenščine, igriv in ne prezahteven pouk, razkorak med pričakovanji sistema in dejanskim stanjem (na primeru učnih gradiv) ter težave tehnične narave. Pri vsakem izmed izzivov bom poiskala tudi rešitve. Rešitve vidim v diferenciranem pouku, izogibanju dobesednim prevodom in rabi nemščine, navajanju na kratka in jasna navodila v slovenščini, razgibanem pouku z različnimi dejavnostmi ter prilagojeni rabi učnih gradiv (s predpripravo). S svojim prispevkom želim vplivati na odločevalce, ki načrtujejo pouk slovenščine na avstrijskem Koroškem. Želim si tudi, da bi prispevek pomagal dvojezičnim učiteljem pri načrtovanju pouka slovenščine (kot tujega jezika), saj gre za zelo specifično področje, o katerem se ne govori veliko. Prispevek vidim kot odskočno desko za raziskovanje področja v prihodnje.

KLJUČNE BESEDE: slovenščina, dvojezičnost, manjšina, avstrijska Koroška, dvojezična šola.

SLOVENIAN AT A BILINGUAL SCHOOL IN AUSTRIA - CHALLENGES OF THE MODERN TIME

ABSTRACT

In the introduction, I will introduce the schools where I teach, and then touch on the main challenges I face in my work. These are: lack of knowledge of Slovene from home, different levels of communication skills (speaking and understanding), use of German in Slovene lessons, playful and not too demanding lessons, the gap between system expectations and actual situation (for example learning materials) and technical problems. I will also look for solutions to each of the challenges. I see solutions in differentiated lessons, avoiding literal translations and the use of German, getting used to short and clear instructions in Slovene, varied lessons with various activities and adapted use of learning materials (with preparation). With my contribution, I want to influence decision-makers who plan to teach Slovene in Carinthia, Austria. I would also like the paper to help bilingual teachers to plan the teaching of Slovene (as a foreign language), as this is a very specific area that is not talked about much. I see the post as a springboard for exploring the field in the future.

KEYWORDS: Slovene, bilingualism, minority, Austrian Carinthia, bilingual school.

1. UVOD

A. Predstavitev

Sem profesorica slovenščine in univerzitetna literarna komparativistka. Od januarja 2022 poučujem slovenščino na dveh dvojezičnih ljudskih šolah na avstrijskem Koroškem, 9 let sem jo poučevala na osnovni šoli Antona Tomaža Linhartaradovljica v Sloveniji, 2 leti sem jo poučevala na dvojezični srednji šoli v Celovcu (na Dvojezični trgovski akademiji), 12 let pa se ukvarjam tudi s poučevanjem slovenščine kot tujega jezika (sodelovala sem tudi s Centrom za slovenščino kot drugi in tuji jezik, ki deluje v okviru Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani).

Želja po vrnitvi v okolje, v katerem se je začela moja poklicna pot, me je torej v letu 2022 zopet pripeljala na avstrijsko Koroško. Tu opravljam delo asistenčne učiteljice za slovenščino, kar pomeni, da v sodelovanju z učitelji pripravljam učne ure za učence obeh ljudskih šol. Vključena sem torej v projekt izmenjave asistenčnih učiteljev, saj je v istem obdobju na šoli Antona Tomažaradovljica prisotna asistenčna učiteljica za namščino, ki prihaja iz Avstrije.

B. Predstavitev šol

Poučujem učence od 1. do 4. razreda, stare od 6–11 let. Obe šoli imata isto ravnateljico in ležita blizu ena drugi. Obe šoli sta tudi manjši dvojezični šoli. Na Brnci imamo 7 oddelkov, v Bekštanju pa 4. Šoli se razlikujeta v tem, da imamo na Brnci k slovenščini vpisanih toliko otrok, da je šola lahko oblikovala dvojezične oddelke. Tam imamo torej 3 dvojezične razrede, v Bekštanju pa so k slovenščini vpisani posamezni učenci, ki pouk obiskujejo skupaj z enojezičnimi sošolci. Starši torej lahko učence vpišejo k slovenščini, vendar pa to ni obvezno. Tekom šolanja jih lahko tudi izpišejo. Slovenščina je na urniku pogosto 5. šolsko uro, ko ostali učenci že zaključijo s poukom, ali v času predure (pospeševalni = dopolnilni pouk). Sama sem prisotna v 8 razredih, sodelujem pa z 9 dvojezičnimi učitelji. Dvojezični razredi so po zakonu manj številčni (v razredih, v katerih poučujem, je med 8 in 15 učencev).

2. IZZIVI PRI POUČEVANJU NA DVOJEZIČNI ŠOLI

Prvi misel na dvojezično šolo je ponavadi precej preprosta – dvojezična šola pomeni, da pouk poteka v dveh jezikih (v slovenščini in nemščini), stvar dogovora pa je, kako se bosta ta dva jezika izmenjevala (na dnevni ali tedenski ravni). Pogled od znotraj pa zgoraj omenjeno postavi na laž in odkrije se nam prava kompleksnost situacije. V nadaljevanju bom izpostavila izzive, s katerimi se srečujem pri svojem delu. Izpostavila pa bi rada tudi to, da moje izkušnje izhajajo iz poznavanja zgolj dveh ljudskih šol na Koroškem in jih ni moč posploševati. Tako sem od učiteljev na primer izvedela, da je situacija na nekaterih šolah povsem drugačna, da na ljudski šoli v Celovcu pouk poteka izmenično v slovenščini in nemščini. Tja naj bi bilo tudi vpisanih več otrok iz slovensko govorečih družin.

A. Otroci večinoma doma ne govorijo slovensko

Največji izziv, s katerim se srečujemo učitelji, je zagotovo ta, da otroci večinoma ne izhajajo iz slovensko govorečih družin. V nekaterih družinah doma govorijo v narečju (ki se precej razlikuje od knjižne slovenščine), a to je bolj redkost. Nekateri otroci imajo stare starše, ki govorijo slovensko, ti po navadi razumejo več od drugih, a kljub temu ne govorijo slovensko. Materni jeziki nekaterih otrok pa so hrvaščina, srbščina, bosanščina, ukrajinščina, španščina. Otroci, ki izhajajo iz družin, v katerih govorijo katerega od slovenščini sorodnih jezikov, so pri pouku običajno v prednosti (razumejo več, hitreje si zapomnijo besedišče). Vendar pa ni pri vseh tako – v nekaterih družinah starši z otroki govorijo nemško, otroci pa razumejo npr. hrvaško, bosansko, srbsko, ampak tega jezika ne govorijo, saj ga slišijo samo ob obisku sorodnikov.

Kljub manjšim skupinam so v razredu torej učenci z različnim predznanjem (znanjem) slovenščine, kar je za učitelja svojevrsten izziv. Lahko torej zaključim z ugotovitvijo, da na obeh šolah poučujem slovenščino kot tuji jezik (čeprav je za nekatere tudi materni jezik). To dejstvo povsem spremeni pristop k poučevanju jezika. Didaktika poučevanja jezika, razporeditev dejavnosti, razlaga določenih slovničnih tem se seveda zelo razlikuje od poučevanja slovenščine kot maternega jezika. Od učitelja slovenščine zahteva tudi dodatna znanja (ki jih lahko učitelj pridobi na izobraževanjih Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik), ki jih v procesu rednega izobraževanja na Filozofski fakulteti (do pred kratkim) ni bilo moč dobiti.

S tem izzivom se spopadam tako, da vodeni pogovor za nekatere učence razširim in jih vprašam tudi kaj, kar ni del sporazumevalnega vzorca, ki se ga učimo. Ko otroci rišejo (del naloge za natečaj Pisana promlad), se sprehajam med njimi in jim zastavljam različna vprašanja. Vprašanja diferenciram glede na stopnjo znanja jezika.

Menim, da je večkulturna situacija na šolah velika prednost. Sama pri pouku slovenščine k besedi povabim tudi učence, katerih materni jezik ni nemščina (ali slovenščina). Ostali z zanimanjem poslušajo, kako se čemu reče v drugem jeziku ali kakšne običaje imajo (ob npr. veliki noči). Menim, da je to odlična priložnost za vzgajanje v strpnosti in sprejemanju različnosti (vseh nas). Včasih zanje pripravim tudi zahtevnejše besedilo (glede na stopnjo znanja jezika) in se pri obravnavi usmerim samo na nekaj ključnih besed (te potem utrjujemo in ponavljamo, razložim pa vse), vendar si tisti, ki razumejo več, dodatno zapomnijo še kakšno besedo.

B. Razumevanje jezika in tvorjenje zapisanih ali govorjenih besedil sta na različnih nivojih

Sporazumevalna zmožnost pomeni našo zmožnost pisnega in ustnega sporočanja in sprejemanja informacij. Naša sporazumevalna zmožnost v tujem jeziku se glede na vrsto sporazumevalne zmožnosti po navadi razlikuje. Boljši smo v sprejemanju govorjenih in zapisanih besedil (torej poslušanju in branju), slabše pa nam gresta pisno in ustno sporočanje (pisanje in govorjenje). Običajno je torej, da več razumemo in manj znamo napisati ali povedati.

Pri učencih obeh šol opažam zelo veliko razliko med sprejemanjem (poslušanjem, branjem) in tvorjenjem (pisanjem in govorjenjem). Te razlike so do neke mere pričakovane, pri učencih pa so resnično zelo izrazite. Učenci večinoma lahko sledijo uri slovenščine, ki je pretežno v slovenščini, zmede pa jih vprašanje (ki ni del učenja sporazumevalnih vzorcev tiste ure), kot na primer: „Kako ti je ime?“. Zmožni so prebrati in do neke mere razumeti pesem o oblačilih, ne zmorejo pa samostojno zapisati svoje predstavitve (v kateri bi zapisali, katero šolo obiskujejo, katere jezike govorijo, kaj radi počnejo v prostem času, ...)

Domnevam, da gre pri tem za to, da je pouk vedno podobno strukturiran, učenci so učitelja navajeni in vejo, kaj v določeni situaciji reče v nemščini (pri drugih predmetih). Na podlagi tega predznanja pa potem „sklepajo“ na pomen njegovih besed v slovenščini. Domnevam, da besed torej v resnici ne razumejo v tolikšni meri, da bi jih lahko tudi sami uporabili, njihov pomen torej le prepoznajo iz sobesedila (konteksta).

S tem problemom se soočam tako, da učence sistematično navajam na kratka navodila v slovenščini. Pri svojem govoru pazim, da uporabljam preproste stavke z znanimi besedami. Učence pogosto sprašujem in pozivam k odgovoru. Napak pri izgovorjavi ne popravljam, za učencem samo ponovim besedo pravilno, vendar tega ne poudarjam. Moja „prednost“ je tudi v tem, da je nemščina moj tuji jezik in zato med govorom tudi sama delam manjše napake. Starejši učenci to opazijo, kar je zelo dobro izhodišče za pogovor o tem, da se med seboj kljub napakam razumemo in da je to najvažnejše. Trudim se jim pokazati, da lahko govorijo in da jih razumem, tudi če ni vse pravilno. Pogosto se o čem tudi pošalim, saj želim, da dodatne ure slovenščine doživljajo kot prijetne in zabavne. Kljub temu, da mora v razredu za doseganje ciljev pouka biti določena stopnja miru in tišine, jim pustim, da se o določeni temi razgovorijo (pogosto gre za kaj v zvezi s Slovenijo, z jezikom), saj želim, da se pri pouku počutijo varno in sprejeto ter slišano. Trudim se poučevati z nasmehom.

Verjamem, da odnos do mene in ur slovenščine nezavedno povezujejo tudi s slovenščino, Slovenijo in slovensko kulturo. Za to, da bo vse naštetu nosilo pozitivno konotacijo in bo šolsko okolje za učence spodbudno, smo v prvi vrsti odgovorni učitelji. Samo v prijaznem, prijetnem in spodbudnem šolskem okolju se bodo učenci počutili dovolj „varno“, da bodo poskusili spregovoriti v slovenščini.

C. Uporaba nemščine pri pouku slovenščine

Skupni jezik učitelja in vseh učencev je nemščina. Opazila sem, da so učenci navajeni oz. potrebujejo veliko nemščine tudi pri urah slovenščine, pogosto neodvisno od starosti. Slednje se mi zdi pričakovano, saj isti učitelj, ki poučuje slovenščino, poučuje te učence tudi druge predmete (vendar v nemščini). V tem primeru (in seveda tudi zaradi stopnje znanja slovenščine) torej koncept „ena oseba – en jezik“ ne more delovati.

V razredu je pogosto prisoten tudi timski učitelj, vendar otroci premalo znajo slovenščino da bi on (ona) ali jaz kot asistenčna učiteljica za slovenščino lahko isto temo, ki jo obravnavajo pri matematiki, stvarnem pouku ali angleščini vzporedno obravnavala v slovenskem jeziku.

Opažam pa, da mene učenci „povezujejo” le s slovenščino, tako da se trudim zgoraj omenjeni koncept le uveljaviti.

Sama sem pričela s postopnim uvajanjem navodil za delo v slovenščini (ta navodila morajo biti kratka). Pomene besed, ki jih ne razumejo, se trudim prikazati ali razložiti, izogibam se hitrim prevodom v nemščino. Za začetek igre vedno s slovensko izštevanko določim tistega, ki prične. K nemščini se zatečem le, če vidim, da so ostale metode neuspešne. Tudi v času odmora, pri uri športa na prostem ali drugih dejavnostih ob pouku se trudim čim več uporabljati slovenščino, kar je sicer zaradi slabšega znanja učencev težko.

Moram pa paziti tudi na to, da ves čas „lovim ravnotežje” med rabo slovenščine in nemščine. Če je slovenščine veliko ali preveč se lahko zgodi, da se učencem upre in je ne marajo. S tem potem nisem dosegla pričakovanega rezultata. Nekatere učence, ki že tako niso dovolj motivirani za učenje ali za učenje dodatnega jezika (kar slovenščina na naših dvojezičnih šolah zagotovo je) nerazumevanje mojih navodil ali vprašanj razjezi in nad nalogo obupajo, preden se je sploh lotijo. Še pomembnejše pa se mi zdi, da s pretirano rabo slovenščine (in vzbujanjem občutka, da učenci ne razumejo dovolj) ne rušim dobrega odnosa, ki sem ga do tedaj že zgradila z učenci.

D. Pouk mora biti igriv in ne prezahteven

Poučevanje slovenščine kot tujega jezika (kar moje delo, glede na opisane značilnosti učencev, zagotovo je) tako majhnih otrok je zagotovo svojevrsten izziv. Otroci v 1. razredu še niso opismenjeni, koncept šole (sedenje in poslušanje učitelja, struktura dneva) šele usvajajo. Zberejo se lahko za nekaj časa, potem je potrebno zamenjati aktivnost.

S posebno situacijo glede slovenščine na Koroškem sem se seznanila že v času poučevanja na Dvojezični trgovski akademiji v Celovcu. Na dvojezičnih ljudskih šolah se je moje vedenje o tej temi potrdilo in poglobilo. Učitelji so me kmalu seznanili z dejstvom, da učencem pri slovenščini ne dajejo domačih nalog, ker nimajo doma nikogar, ki bi jim pri nalogi lahko pomagal in tudi zato, da obremenitve za učence niso prehude (z učenjem dodatnega jezika so zagotovo bolj obremenjeni kot njihovi sošolci, ki imajo manj ur pouka).

Prevelike obremenitve učencev pogosto vodijo v razmišljanje staršev o smiselnosti pouka slovenščine in kasneje v odjavo otrok od pouka slovenščine (več odjav lahko pomeni tudi „ukinitev” dvojezičnega oddelka, torej ukinitev ur slovenščine). Na pouk vpliva torej tudi „politična situacija” in skrb ter trud, da ne bi „izgubljali” učencev in posledično, da ne bi izgubljali slovenščine kot manjšinskega jezika na Koroškem.

Pouk slovenščine kot tujega jezika mora že tako ali tako biti zanimiv, pester in poln različnih aktivnosti. Pouk tujega jezika pri otrocih pa ima še dodatne specifikke.

Pri pouku torej veliko uporabljamo Sliko jezika, sama izdelujem slikovne kartice, delovne liste, iščem načine za uporabo IKT v razredu (čeprav računalniške učilnice na šolah ni), igramo se različne jezikovne igrice. Domače naloge (po priporočilu učiteljev) učencem ne dajem. Pri pouku uporabljam različne aktivnosti (rezanje in lepljenje na ustrezno mesto, dopolnjevanje

povedi, obkrožanje pravilnega odgovora, besedilo s slikorisom, pesmi, zabavne igrice, ki ne-tekmovalno zahtevajo aktivnost vseh otrok, gibalne igre).

E. Razkorak med „pričakovani” sistema in dejanskim stanjem – učna gradiva

Opazila sem velik razkorak med pričakovani sistema in dejanskim stanjem. Opazko lahko podkrepim z dejstvom, da učenci brezplačno prejmejo učbenike (oziroma delovne zvezke), ki so namenjeni poučevanju slovenščine kot maternega jezika (sicer prilagojeni za specifične koroškega okolja). Ker delovne zvezke imajo, jih je pri pouku potrebno uporabljati. Ker pa so napisani z mislijo na dvojezične otroke, ne sledijo sodobnemu sistemu (strukturi) poučevanja slovenščine kot tujega jezika. Gradiva so napisana z mislijo na vzporedno opismenjevanje otrok (torej v nemščini in slovenščini). Med prvimi besedami za vaje v pisanju črk se tako najdejo besede, ki so z vidika poučevanja slovenščine kot tujega jezika uvrščene tudi na srednjo zahtevnostno raven in niso primerne za začetnike, sploh pa niso povezane z usvajanjem besedišča, ki bi bilo povezano z neko določeno temo. Menim, da bi se dala gradiva tudi prilagoditi in slediti ideji opismenjevanja otrok v obeh jezikih, z mislijo na to, da je slovenščina zanje tuji jezik (in s prilagoditvijo nabora besed ter njihovo povezavo v celoto).

Sama jo rešujem tako, da za „rdečo nit” pouka uporabljam svoja gradiva, občasno (in prilagojeno) pa naredimo tudi kakšno nalogo v delovnem zvezku. Včasih pripravim tudi gradivo, ki ga predelamo skupaj, preden se lotimo branja zahtevnejšega besedila v učbeniku.

Učitelje tudi seznanjam z gradivi, ki jih je izdal Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik in so napisana z mislijo na otroke, ki se slovenščine učijo kot tujega jezika. Kolikor razumem sistem, imajo do določene mere proste roke pri izbiri gradiv za naslednje šolsko leto, zato upam, da se bo kdo izmed njih le odločil za uporabo gradiv, ki bolj ustrezajo dejanski jezikovni situaciji na šoli.

F. Težave tehnične narave

Nazadnje, a ne nepomembno, pa so tu tudi izzivi tehnične narave. Šoli sta majhni in sta s tehnološkega vidika solidno opremljeni, čeprav je še prostor za izboljšave. Tako na primer učitelji nimamo možnosti barvnega tiskanja, kar se mi pri poučevanju tujega jezika (ki se ga vsi ne učijo z veseljem) majhnih otrok zdi zelo pomembno.

Težavo rešujem tako, da občasno tiskam na lastni tiskalnik.

Druga stvar, pri kateri je še prostor za izboljšave, pa je opremljenost učilnic s projektorji. Na eni izmed šol je projektor nameščen v posebni sobi, na drugi šoli pa ga sploh ni. Opremljenost učilnic (vsaj starejših dveh razredov) s projektorji bi zagotovo razširila možnosti poučevanja. Občasno bi lahko skupaj naredili kakšno interaktivno vajo (na strani Sloviklik, ki so jo pripravili pedagogi na avstrijskem Koroškem ali na strani Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik), slikovno gradivo bi jim lahko projecirala, ogledali bi si lahko kakšen kratek film s predstavitvijo določene teme, ...

Ta izziv rešujem tako, da si občasno pogledamo kakšno temo ali rešimo kviz za bralni projekt *Beri z Mišo* (v organizaciji Slovenske prosvetne zveze iz Celovca) kar na računalniku, ki je v učilnici. Pogosteje pa se seveda poslužujem tudi klasičnih didaktičnih metod s slikovnim gradivom, prikazi, didaktičnimi jezikovnimi igrami.

3. ZAKLJUČEK

V zaključku se mi zdi pomembno izpostaviti, da je pri poučevanju slovenščine na dvojezični šoli potrebno upoštevati specifičnost situacije in več časa nameniti diferenciaciji pouka. Prav tako je potrebno zmanjšati delež nemščine pri urah slovenščine in načrtno uvajati več slovenščine. Pri uporabi učbenikov in delovnih zvezkov je potrebno izvesti dodatne aktivnosti, sicer je gradivo za učence prezahtevno. Prav tako je potrebno ves čas paziti, da so aktivnosti pri pouku raznolike, saj se pozitiven odnos do učitelja in ur slovenščine prenaša naprej na pozitiven odnos do slovenščine, slovenske kulture in Slovenije. Menim, da je vloga asistenčnega učitelja slovenščine pri tem zelo pomembna, saj omogoča identifikacijo ena oseba–en jezik. Mislim, da bi bilo dobro projekt razširiti do te mere, da bi bilo na Koroškem prisotnih več asistenčnih učiteljev, ki bi krožili med šolami.

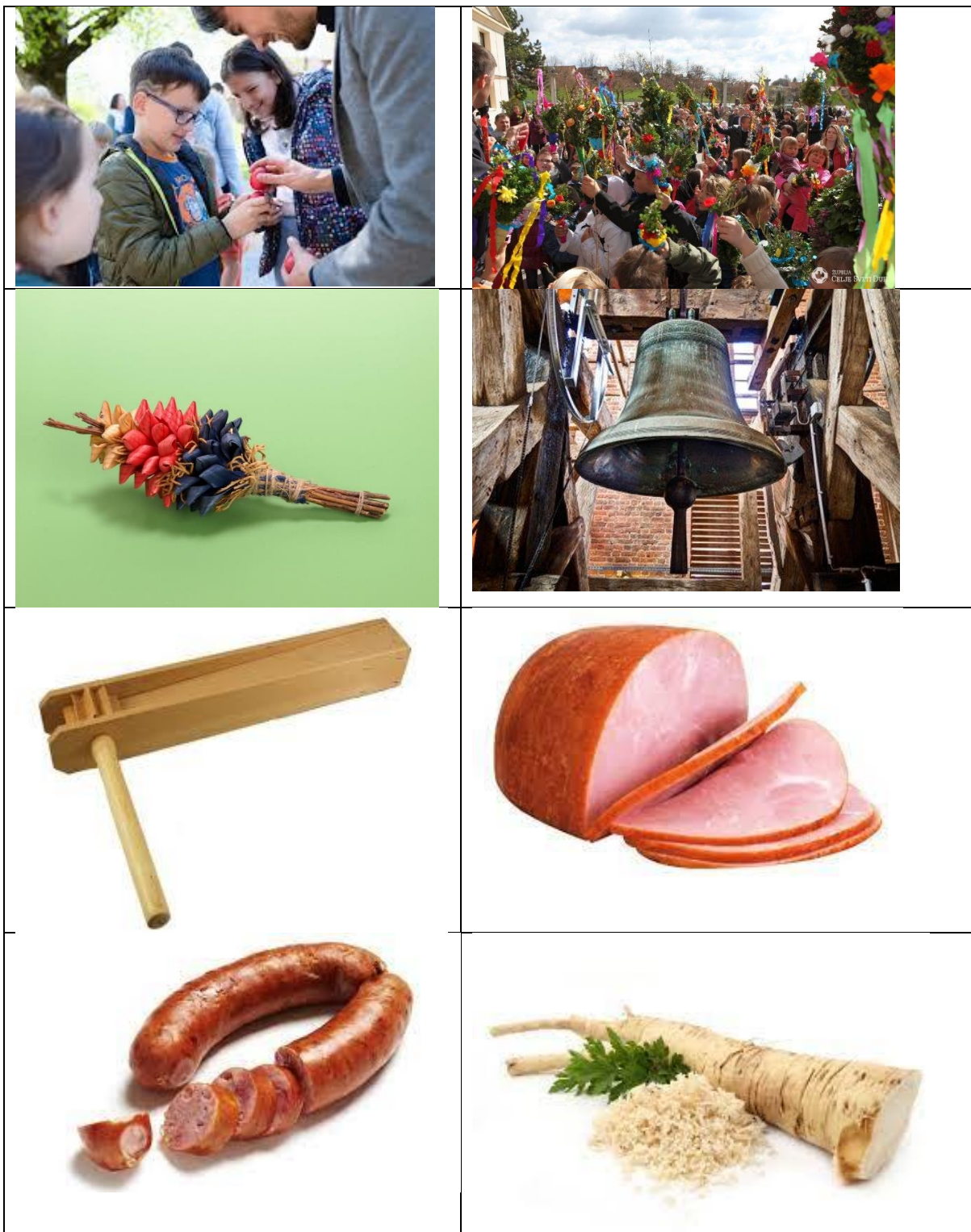
V zaključku bi rada poudarila, da občudujem otroke, ki se že pri 6 letih učijo (in govorijo) tri ali štiri jezike. Mislim, da je to odlična popotnica za življenje in vzgajanje v zavedanju, da nas različnost bogati. Poudarila bi tudi, da občudujem dvojezične učitelje, pred katerimi so res veliki izzivi, sploh v teh časih.

ZAHVALA

Nazadnje, a najpomembnejše, pa bi se rada zahvalila ravnatelju OŠ A. T. Linharta Radovljica, g. Borisu Mohoriču, ki me je podpiral pri sodelovanju v projektu. Zahvala gre tudi ge. Andrei Rasinger, ki me je kot ravnateljica sprejela na šoli, ter g. Romanu Grudnu z MIZŠ, ki je našo šolo izbral za sodelovanje v projektu ter mi omogočil čudovito izkušnjo ter gospe Sabine Sandrieser, ki v imenu Direkcije za izobraževanje dežele Koroške sodeluje v projektu (v katerem smo na šolo v Radovljici sprejeli učiteljico iz Avstrije) ter seveda Inštitutu za narodnostna vprašanja (in dr. Sabini Zorčič, ki bedi nad mojim projektom), ki financira omenjeni projekt.

PRILOGA 1

GRADIVA, KI SEM JIH IZDELALA ZA POUK





VELIKA NOČ

1. Preberi besedilo.

Velika noč (Ostern) je najpomembnejši krščanski praznik. **Veliki teden** (Karwoche) se začne s **cvetno nedeljo** (Palmsonntag) in konča na velikonočno nedeljo. Cvetna nedelja je en teden pred veliko nočjo. Na cvetno nedeljo v cerkev prinesemo **butaro (prajtelj)**. Butare v Sloveniji so rumene, rdeče in modre barve. Del velikega tedna je tudi **veliki četrtek** (Gründonnerstag). Zvečer je maša, ki je spomin na Jezusovo **zadnjo večerjo** (Letztes Abendmahl). Naslednji dan je **veliki petek** (Karfreitag). Na veliki petek **Jezus umre na križu** (Jesus stirbt am Kreuz.).

V tem času so uporabljali **raglje** (Ratsche). Z ragljami so ljudi vabili k maši. Na **veliko soboto** (Karsamstag) v cerkev k blagoslovu (Segen) nesemo: **šunko, hren, pogačo** (v Sloveniji **potico**) in **pirhe**. V nedeljo je velika noč (Ostersonntag). Za veliko noč je značilno **vstajenje** (Auferstehung) in velikonočni zajtrk: šunka, hren, pogača (potica) in pirhi. V nekaterih družinah **velikonočni zajček** (Osterhase) skriva darila. V nekaterih družinah se igrajo **igre s pirhi**.

2. Odgovori na vprašanja.

- Kaj je velika noč?

- Kaj nesemo v cerkev na cvetno nedeljo?

GLASBENA UMETNOST PRVEGA TRILETJA V GIBANJU

POVZETEK

Gibanje je prva in osnovna reakcija na ritmično-melodično dogajanje. Celostna metoda ustvarjalnega giba v šolskem procesu omogoča povezovanje telesnih, socialnih, miselnih in čustveno-doživljajskih dejavnosti pri pouku glasbene umetnosti. Je učenje skozi gibalno izražanje, pri katerem je izobraževalno orodje naše telo. Učiteljeva naloga je skrbno izbiranje gibalnih vsebin, preko katerih učenci dosegajo različne cilje glasbene umetnosti. Eden izmed izzivov trenutnega šolstva in sodobne družbe nasploh je veliko pomanjkanje gibanja pri otrocih. Posledice pomanjkanja gibanja bodo dolgoročno vplivale na kasnejše obdobje življenja otrok, zato se jih je potrebno zavedati že danes. Cilj članka je ugotoviti, kakšen vpliv ima gibanje med poukom na učence, kako gibanje deluje na skupino in posameznika v njej ter kaj opaža učitelj pri sebi in pri otrocih. Ciljna skupina članka so otroci prvih treh razredov. Ti otroci se zelo naravno in z veseljem gibajo. Namen članka in prispevek k stroki je predstavitev pozitivnih vplivov gibanja na učence in motiviranje učiteljev za pouk v gibanju, ki ga izvajam pri vseh predmetih, v tem prispevku s poudarkom na glasbeni umetnosti. Po gibalnih aktivnostih, ki so v članku podrobno predstavljene in preko katerih se učenci naučijo vse pesmi pri glasbeni umetnosti je ugotovljeno, da so učenci bolj motivirani za delo, pozornost je bolj usmerjena, koncentracija je daljša, klima v razredu sproščena. Pouk je s takim načinom dela zabaven, aktiven in dinamičen. Gibanje omogoča tudi hitrejšo in trajnejšo zapomnitev informacij, kar sodobna družba in otroci potrebujejo.

KLJUČNE BESEDE: ustvarjalni gib, glasbena umetnost, gibanje, slikopis.

MUSIC ART OF THE FIRST TRILET IN MOVEMENT

ABSTRACT

Movement is the first and basic reaction to rhythmic-melodic experience. The creative movement method in the school process allows the integration of physical, social, mental and emotional-experiential activities into the teaching of music. It is about learning through movement expression, in which the educational tool is our body. The teacher's task is to carefully choose the movement activities that allow pupils achieve different aims of the music art. One of the challenges of mainstream education and modern society in general is the great lack of movement in children. The consequences will have a long-term impact in child's future (on the later life of children), so it is necessary to be aware of them today. The aim of this article is to determine the impact of movement during lessons on students, how movement affects the group and the individual in it, and what the teacher observes in himself and in children. The target group of the article are children of the first three grades. These children move very naturally and with pleasure. The purpose of the article and the contribution to the profession is to present the positive effects of movement on students and motivate teachers to teach in movement, how I teach all subjects, in this article with emphasis on the art of music art. After physical activities, which are presented in detail in this article and through which students learn all the songs in music art, it was found that students are more motivated for work, their attention is more focused, concentration is longer and classroom atmosphere more relaxed. Teaching is fun, active and dynamic with this way of working. Movement also allows faster and more lasting memorization of information, which modern society and children need.

KEYWORDS: creative movement, musical art, movement, a rebus story.

1. UVOD

Glasba. Umetnost. Prva asociacija, ki se mi utrne ob teh dveh besedah je gibanje. Gibanje je tudi osnovno vodilo pri mojem delu profesorice razrednega pouka. Deseto leto poučujem v prvi triadi in vedno stremim k temu, da se otroci tekom celotnega učnega procesa čim več gibajo. Pouk je tako aktiven, dinamičen in zabaven, klima v razredu pozitivna, otroci in nenazadnje jaz sama pa sproščeni, motivirani za delo in povezani kot skupina. Zame zelo pomembno spoznanje je tudi to, da se otroci po gibanju lažje umirijo, hitreje pripravijo na pouk in imajo daljšo koncentracijo za delo, njihova pozornost pa je bolj usmerjena.

Učni načrt za glasbeno vzgojo predpisuje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju vsako leto po 70 ur realizacije glasbene umetnosti. Od tega le 12 % vseh operativnih ciljev, ki so zapisani v učnem načrtu, omenja gibalne dejavnosti. Učni načrt za prvo triletje navaja 15 standardov znanja pri glasbeni umetnosti, od tega 11 minimalnih standardov, znotraj katerih le en standard neposredno omenja gibanje, kar se mi osebno zdi premalo. Verjamem in vem, da lahko gibanje vključujemo v vsa tri področja glasbene umetnosti; izvajanje, ustvarjanje in poslušanje.

Namen mojega članka je razmislek in spodbuda za čim več pouka glasbene umetnosti v gibanju. V prispevku bom predstavila ustvarjalni gib kot metodo pouka, učni pristop, ki otroku omogoča celostni razvoj, saj gradi na individualnem in skupinskem izražanju ter ustvarjanju ob obravnavi učnih vsebin na vseh vzgojno-izobraževalnih področjih, s poudarkom na glasbeni umetnosti. Navedla bom prednosti poučevanja preko gibanja ter podala lastni primer in ključna spoznanja.

2. KAJ JE USTVARJALNI GIB

Ustvarjalni gib je učenje različnih vsebin na aktiven način s pomočjo telesa (Geršak, 2016).

Je pristop k poučevanju, pri katerem otroci skozi gibanje oblikujejo, ustvarjajo in uprizarjajo različne učno-vzgojne vsebine. Je učenje skozi gibalne dejavnosti, pri katerih je izobraževalno orodje naše telo. Otroci ne potrebujejo veliko motivacije, da se začnejo gibati, še posebej, če gre za ure glasbene umetnosti.

Osnovni namen gibanja ni le spodbujanje motoričnih spretnosti in sposobnosti, temveč veliko bolj kompleksen; prispevati k emocionalnemu, intelektualnemu in tudi socialnemu razvoju otroka. Preko gibalnih dejavnosti se otrok zaveda svojega telesa, prostora in časa, sočasno pa se razvijajo perceptivne funkcije, govor, višje mentalne funkcije ter ustvarjalnost. Izboljšajo se tudi sposobnosti za šolsko učenje, za komuniciranje in interakcijo (Kroflič, 1992).

Moj učni pristop temelji na poučevanju preko gibanja, večinsko aktivno, ne sedeče poučevanje. Verjamem, da je prvi korak k temu notranja motivacija učitelja za tak način dela in njegova ljubezen do gibanja. Tudi sama namreč večino aktivnosti izvajam skupaj z otroki, pri čemer dobivam občutek povezanosti, pripadnosti in zaupanja v skupini. Sama verjamem, da se enako počutijo tudi otroci. Večina gibalnih dejavnosti se zgodi spontano, v interakciji z otroki, kjer dobivam nove ideje in te se velikokrat izkažejo tudi za najbolj učinkovite. Opazim namreč

veselje ob gibanju, sproščenost otrok, krajši čas umiritve ob novi aktivnosti, daljšo koncentracijo, ob utrjevanju snovi pa boljše pomnjenje in hitrejši priklic informacij.

Geršak (2016) navaja, da se otroci učno snov hitreje in bolj učinkovito naučijo, če jo spoznavajo preko gibanja.

Pri glasbeni umetnosti sama ne uporabljam delovnih zvezkov in učenika, verjamem, da lahko večino vsebin otrokom predam preko gibanja. V nadaljevanju bom podrobneje predstavila, kako s svojimi učenci obravnavamo nove pesmi, ki jih je v prvem triletju skupaj predvidenih nekaj manj kot 100.

3. GLASBENA UMETNOST V PRVI TRIADI

V uvodu sem omenila, da je predvideno število ur glasbene umetnosti, ki jih nalaga Učni načrt za glasbeno vzgojo, v vsakem od razredov prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja 70. Izračunam lahko, da se v primeru, da se pri vsaki uri glasbene umetnosti gibamo le pet minut, skupaj v šolskem letu otroci gibajo nekaj manj kot 8 ur, če pa smo pri vsaki uri gibalno aktivni 15 minut, se ta čas poveča na dobrih 23 ur v šolskem letu.

Glede na to, da so po poročanjih in raziskavah otroci gibalno aktivni vse manj, kar je zaskrbljujoče, se mi zdi spodbuden že zgoraj naveden podatek. Če gibanje vključimo v vsako uro pouka, po mojem mnenju močno prispevamo k fizični aktivnosti naših otrok.

Učni načrt za glasbeno vzgojo za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje izpostavlja pomen spodbujanja in ohranjanja ustvarjalnosti kot nujne vsebine glasbenega razvoja. Procesi ustvarjalnosti vključujejo tudi ustvarjalno izražanje glasbenih doživetij in predstav, kar se v prvem triletju šolanja najpogosteje udejanja z ustvarjanjem novih glasbenih vsebin, gibno-plesnim ustvarjanjem, rajanjem in plesom ter likovnim in besednim izražanjem. Vse zgoraj naštetе oblike lahko izvajamo preko gibanja.

Ob pregledu Učnega načrta za glasbeno vzgojo ugotavljam sledeče:

- od 18 splošnih ciljev zasledim 4, ki omenjajo gibanje,
- od 28 operativnih ciljev pri izvajanju, ustvarjanju in poslušanju pri glasbeni umetnosti pa zasledim skupaj 6 ciljev, ki omenjajo gibanje učencev.

Glede na veliko potrebo po fizični aktivnosti otrok menim, da mora učitelj stremeti k temu, da v prav vsako učno uro vnese nekaj gibanja.

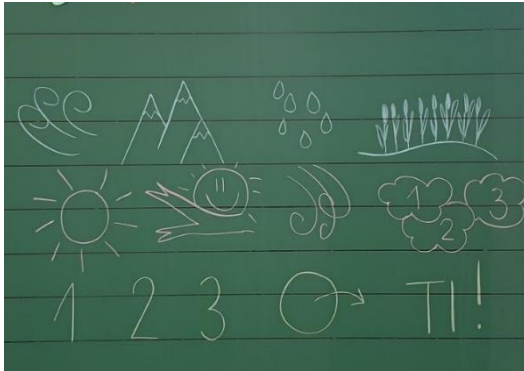
4. AKTIVNA GLASBENA UMETNOST – PRIMER POUČEVANJA

Z glasbeno umetnostjo se otroci v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju srečujejo dvakrat tedensko. Učenci se v teh treh letih, odvisno od gradiva, ki ga posamezni učitelj uporablja pri svojem delu, naučijo oziroma spoznajo več kot 90 pesmi, kar pomeni približno trideset vsako leto.

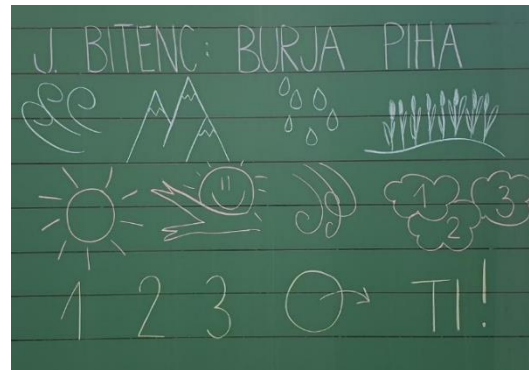
V nadaljevanju predstavljam primer učenja nove pesmi z gibanjem in pomočjo slikopisa.

4.1 UVODNI DEL UČNE URE

Učencem najprej preberem pesem ali na tablo narišem slikopis, katerega skušajo učenci razvozlati, ubesediti, kar prikazuje prva fotografija. Nato sama preberem besedilo pesmi in na tablo zapišem še avtorja in naslov, kot kaže druga fotografija.



Slika 1: Tabelska slika. Vir: Nika B. Č. (jan., 2022).



Slika 2: Tabelska slika. Vir: Nika B. Č. (jan., 2022).

Z učenci se pogovorimo o novih, neznanih besedah. Učence vedno spodbujam, da razmišljajo, kaj je s pesmijo želel sporočiti avtor.

Nato učenci večkrat poslušajo zapeto pesem. Učence spodbudim, da ob poslušanju že razmišljajo, kako bi lahko z gibanjem uprizorili besedilo pesmi.

4.2 OSREDNJI DEL UČNE URE

Učence razporedim v več skupin, običajno med 3 in 5, glede na to, koliko otrok je tisti dan pri pouku. Omogočiti želim namreč, da vsak, tudi bolj introvertiran, zadržan ali sramežljiv učenec dobi možnost, da sodeluje v skupini in doprinese k sestavljanju gibalnih spremljav s svojimi idejami. Zato skupine ne sestavlja več kot 6 članov, saj sem sčasoma ugotovila, da nekateri učenci prevzamejo vodenje skupine, ostali pa le sledijo. Vedno spodbujam aktivno sodelovanje.

Vsaka skupina poišče svoj prostor v učilnici, kjer bo sestavila gibalno spremljavo na obravnavano pesem. Pred pričetkom skupinskega dela poudarim, da vsaka skupina dela individualno ter poudarim, da verjamem, da ima čisto vsak učenec zanimive in smiselne ideje. Učenci pričnejo z gibalnim ustvarjanjem, medtem ko se v ozadju vedno znova predvaja obravnavana pesem. Učenci se v začetnem delu dogovarjajo glede gibov, usklajujejo svoje ideje, določajo, kateri predlagani gib bodo izbrali za svojo skupino. Opažam, da učenci ob sestavljanju smiselnih gibov glede na besedilo, le to hitro razumejo, saj morajo, glede na vsebino pesmi, smiselno sestaviti gibalno spremljavo. Učenci se tako nevede že učijo besedila nove pesmi. Ugotavljam, da učenci po približno štirih, petih ponovitvah gibanja začnejo s pripevanjem pesmi, kar pomeni, da se začenja proces učenja besedila. To v prvih ponovitvah ni mogoče, saj se najprej osredotočajo na gibanje in besedilo, ki ga slišijo. Pripevanje pesmi mi

da vedeti, da so učenci že prešli na naslednji korak, kjer so dovolj dobro usvojili gibalne ideje, da lahko istočasno začnejo s petjem besedila. Ko opazim, da je skupina osvojila svoje izbrane gibe, učence spodbudim, naj zraven gibanja tudi prepevajo, če tega niso storili sami. Tako učenci istočasno plešejo in pojejo pesem, kar prikazujeta fotografiji 3 in 4. Petje je ob več ponovitvah vedno bolj razločno in glasno. Takrat vem, da lahko začnemo z nastopi.



Slika 3: 1. skupina v gibanju. Vir: Nika B. Č. (jan., 2022).



Slika 4: 2. skupina v gibanju. Vir: Nika B. Č. (jan., 2022).

4.3 ZAKLJUČNI DEL UČNE URE

Po končanih gibalnih vajah se učenci usedejo na svoja mesta. Vprašam, katera skupina bi želela prva predstaviti svoje koreografije ob pesmi in vedno so otroci motivirani za nastopanje. Z rednim nastopanjem pred skupino učenci pridobivajo tudi samozavest, kar posredno omogoča lažje izražanje pri drugih predmetih; na primer pri bralni znački, govornih nastopih ...

Pričnemo z nastopi skupin. Naloga nastopajočih je, da pokažejo sestavljene gibe in zraven pojejo pesem. Ostali učenci, ki nastop opazujejo, skupino spremljajo s petjem.

Vsak nastop skupine nagradimo z bučnim aplavzom, kar da učencem motivacijo za delo, klima v razredu je ob takem načinu dela vedno pozitivna. Opažam, da lažje in brez zadrege nastopajo tudi bolj introvertirani učenci. Zelo pomembno se mi zdi tudi dejstvo, da otroci tudi konec leta natanko vedo, kje in s kom so sedeli, ko smo se učili določeno pesem in tudi, kdo je bil z njimi v skupini. Otroci ob prepevanju pesmi konec šolskega leta brez vaje, spontano plešejo in prepevajo, kot so se to naučili ob spoznavanju določene pesmi.

5. OCENJEVANJE IN OPAŽANJA

Tudi ocenjevanje glasbene umetnosti izvedem preko gibanja. Otroci v skupini zapojejo pesem, jo gibalno spremljajo in kot mi povedo, nimajo občutka, da jih ocenjujem, kot tudi, da nihče ni v stresu ali zaskrbljen. To spoznanje se mi zdi zelo pomembno, saj sproščenost pripomore k temu, da otrok lahko pokaže stvari najboljše kot zmore.

Pozitivni učinki, ki jih sama opažam pri pouku glasbene umetnosti v gibanju so samozavest otrok za nastopanje, pozitiven odnos do glasbene umetnosti in gibanja, medsebojno sodelovanje in spodbujanje otrok, kar posledično krepi odnose v skupini, pozitivna razredna klima, ki se prenaša tudi na druge predmete pri pouku, lažja in hitrejša umiritev otrok za nadaljnje šolsko delo, daljša koncentracija in boljša osredotočenost pri delu ter nenazadnje močnejša povezanost z mano, kar daje tudi meni motivacijo za vsakodnevno delo. Sama se zelo rada aktivno vključim v dejavnosti, kar otroci z veseljem sprejmejo. Učne ure glasbene umetnosti so preko gibanja zabavne, sproščene in dosežejo vse zastavljene cilje.

6. SKLEP

Ker sta mi ples in gibanje nasploh zelo blizu, zelo naravno, brez naporov in večjih priprav gibanje vključujem v pouk glasbene umetnosti v prvi triadi. Ugotavljam, da je bistveni del pouka glasbene umetnosti v gibanju prav učitelj. Brez učiteljeve želje po gibanju, vpeljevanju gibalnih dejavnosti v pouk in notranje motivacije za aktiven način dela v šoli, otroci ne morejo izkusiti tega celovitega učnega pristopa, ki učencem omogoča boljše in hitrejše razumevanje snovi, lažje izražanje, hitrejše reševanje konfliktov, boljše sodelovanje in vključevanje (tudi otrok s posebnimi potrebami) v skupino – gibanje tako posredno vpliva na celotno dinamiko v oddelku. Verjamem, da zaradi aktivnega učiteljevega vključevanja v pouk tudi otroci vzljubijo gibanje. Gibanje je namreč potreba vsakega posameznika, kar ugotavljam tudi pri otrocih, saj so po gibanju bolj motivirani za nadaljnje delo, hitreje se umirijo, koncentracija pri delu je daljša. Povezanost med človekovo telesno, gibalno dejavnostjo in psihičnimi procesi je tesno prepletena, opažam, da je pomnjenje besedil veliko hitrejše in trajnejše, če se jih otroci učijo ob gibanju. Zaključim lahko, da pri svojem delu s pomočjo gibanja opažam veliko pozitivnih vplivov slednjega, zato nameravam tak način dela vpeljevati tudi v prihodnje.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Učni načrt. Program osnovna šola. Glasbena vzgoja. (2011). Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_glasbena_vzgoja.pdf
- [2] Geršak, V. (2016). Ustvarjalni gib kot celostni učni pristop v osnovni šoli (Doktorska disertacija). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- [3] Kroflič, B. (1992). Ustvarjanje skozi gib. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- [4] Kroflič, B. (1999). Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- [5] Prgič, J. (2018). Kinestetični razred: učenje skozi gibanje: praktični priročnik z več kot 100 vajami in igrami. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
- [6] Vir fotografij 1, 2, 3 in 4 Nika Buček Čavić, osebni arhiv. Januar 2022.

TEDEN Z VRSTNIKI BREZ MOBILNIH TELEFONOV

POVZETEK

V zadnjem desetletju se v šoli soočamo z vedno večjo nezainteresiranostjo dijakov za šolsko delo. V veliki večini se že med samim poukom težko ločijo od svojih telefonov, med odmori pa jih večina poseda po klopeh na hodnikih, kjer skoncentrirano igrajo igrice na telefonu ali pa brskajo po socialnih omrežjih. Med dijaki smo izvedli anonimno anketo, s katero smo ugotavljali koliko časa dnevno preživijo z mobilnimi telefoni, s kakšnimi razlogi ter če sami menijo, da gre za neke vrste odvisnost. Zanimalo nas je tudi, ali so pripravljeni določeno obdobje (vsaj en teden) preživeti brez telefonov. Na podlagi rezultatov ankete smo se odločili pristopiti k projektu Erasmus+ z naslovom »Youth healthy life«. Dijaki so bili soočeni s situacijo, kako kvalitetno preživeti prosti čas v družbi sovrstnikov in sicer brez mobilnih telefonov in interneta ter posledično tudi brez igranja mobilnih igrice. Prosti čas so preživljali aktivno s sovrstniki ob igranju različnih športnih iger. Sodelujoči dijaki so po enem tednu ponovno izpolnili enako anketo. Rezultati nakazujejo, da so se že v enem tednu občutno izboljšale njihove komunikacijske sposobnosti, splošno počutje ter aktivno sodelovanje. Prišli smo do ugotovitve, da bi morali vzpodbujati namensko neuporabo mobilnih telefonov predvsem v prostem času. S tem bi zmanjševali odvisnost od uporabe mobilnih naprav.

KLJUČNE BESEDE: prosti čas, računalniške igrice, socialna omrežja, komunikacija.

A WEEK WITH PEERS WITHOUT MOBILE PHONES

ABSTRACT

Over the last decade, schools have been facing a growing disinterest in school work. The vast majority of them find it hard to tear themselves away from their phones during lessons, and during breaks most of them sit on benches in the corridors, concentrating on playing games on their phones or browsing social networks. We conducted an anonymous survey among students to find out how much time they spend on their mobile phones every day, for what reasons, and if they themselves consider it to be a form of addiction. We also asked whether they were willing to spend a certain period of time (at least a week) without their phones. Based on the results of the survey, we decided to join the Erasmus+ project "Youth healthy life". The students were faced with the situation of how to spend quality leisure time in the company of their peers without mobile phones and the internet and, consequently, without playing mobile games. They spent their free time being active with their peers, playing various sports games. After one week, the participating students completed the same survey again. The results show that their communication skills, general well-being and active participation improved significantly within a week. We concluded that we should encourage the deliberate non-use of mobile phones, especially in leisure time. This would reduce dependence on mobile devices.

KEYWORDS: leisure, computer games, social networks, communication.

1. UVOD

S pojavom mobilnih telefonov uporaba le-teh dnevno narašča. Že zdavnaj je uporaba mobilnih telefonov presegla osnovno uporabo telefona za opravljanje klicev in pošiljanje kratkih sporočil. Danes mobilne telefone uporabljamo tudi / predvsem za poslušanje glasbe, fotografiranje ter družabna omrežja in digitalne platforme. Po nekaterih raziskavah povprečen uporabnik preživi na družbenih omrežjih in digitalnih platformah vsaj dve uri dnevno, posamezen mladostnik pa lahko preživi na socialnih omrežjih kar 3000 ur letno. Aplikacije, ki merijo uporabo družbenih omrežij in štejejo preverjanje elektronske pošte, pri povprečnem uporabniku dosežejo 100 – 150 pogledov na telefon v enem dnevu.

Online način izvajanja pouka, ki se je uporabljal v času zaprtja šol zaradi virusa, je uporabo digitalne komunikacije ne samo povečal temveč tudi preferiral. Digitalna tehnologija ni več le najlažja dostopna oblika zamotitve in zabave, temveč je postala tudi način dela. Glede na pogostost uporabe digitalne tehnologije se pojavi vprašanje, ali je uporaba le-te še vedno v mejah normale, ali pa vsi postajamo digitalni odvisniki.

2. ANKETA

Zaradi vse večjih težav s prekomerno uporabo telefona s strani dijakov med poukom smo se odločili izvesti kratko anketo, s katero smo želeli ugotoviti kako pogosto dijaki uporabljajo telefon v enem dnevu, za kaj ga uporabljajo (klici, sporočila, glasba, fotografije, socialna omrežja...) ter ali sami to zaznavajo kot odvisnost od telefona in ali bi bili pripravljene preživeti en teden brez dostopa do mobilnega telefona in interneta. (Priloga 1)

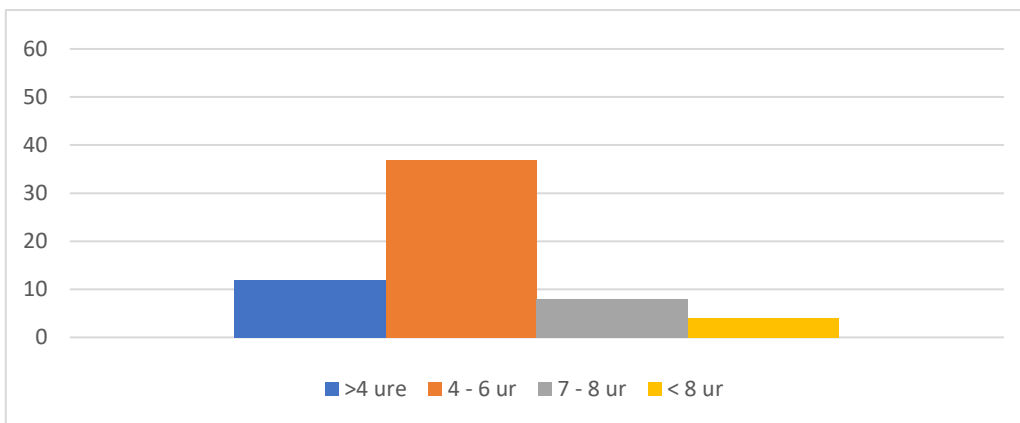
V anketi je sodelovalo enainšestdeset (61) dijakinj in dijakov Srednje poklicne in tehniške šole Murska Sobota, smeri tehnik oblikovanja in računalniški tehnik, torej smeri, pri katerih je za nemoteno učenje in delo uporaba digitalnih tehnologij nepogrešljiva. Za anketo sem izbrala dijake od prvega do tretjega letnika, torej tiste, ki še niso polnoletni.

Rezultati ankete so sledeči: 12 dijakov uporablja telefon do 4 ure na dan, 37 dijakov ga uporablja 4 – 6 ur dnevno, 8 dijakov 7 – 8 ur ter 4 dijaki več kot 8 ur dnevno.

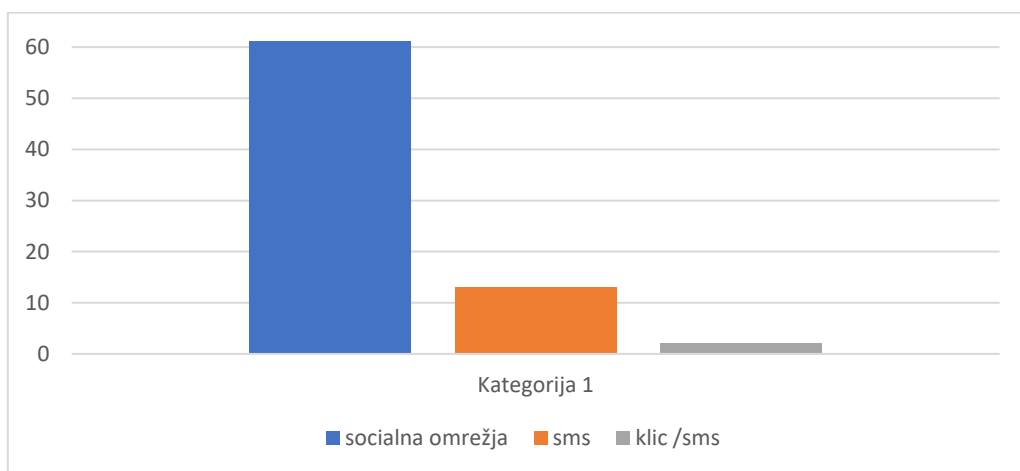
Prav vsi od anketiranih dijakov uporabljajo telefon za pregledovanje socialnih omrežij, 13 od teh še dodatno za pošiljanje kratkih sporočil ter 18 od vseh za klice in / ali kratka sporočila.

Kar 44 dijakov uporablja telefon, da se v javnosti ne počutijo osamljene, le 17 pa iz drugih razlogov, na primer iz dolgega časa.

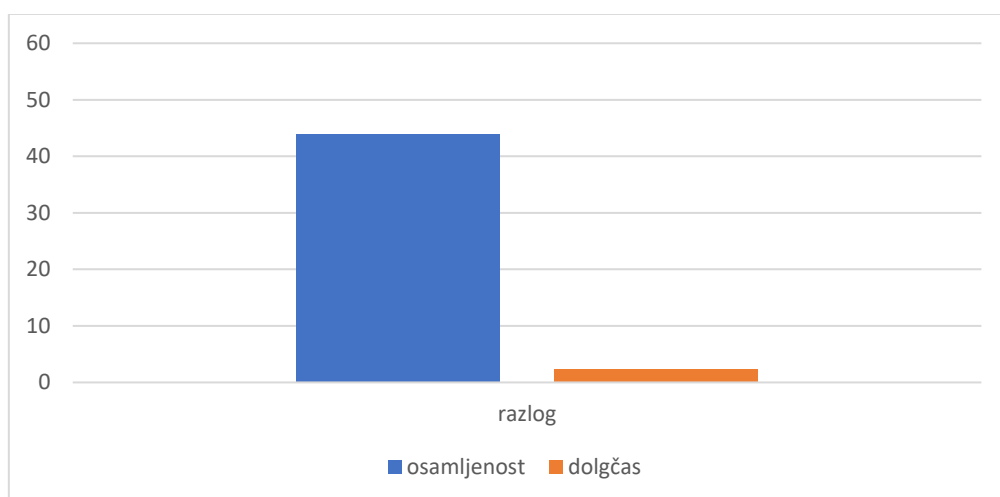
31 dijakov meni, da ni odvisnih od uporabe mobilnega telefona, 30 pa da so. Od 61 dijakov jih je samo 16 napisalo, da ne bi bili pripravljene preživeti enega tedna z vrstniki brez uporabe interneta in mobilnih telefonov.



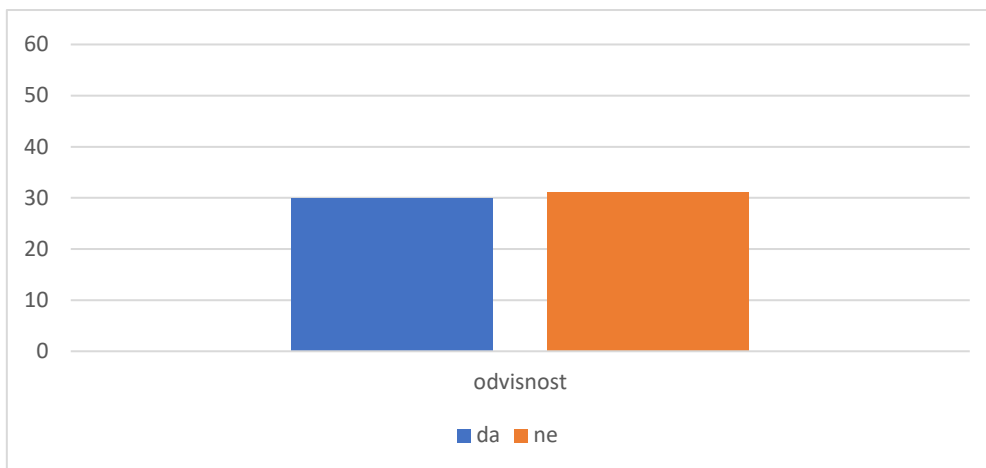
Slika 1: Čas uporabe telefona dnevno.



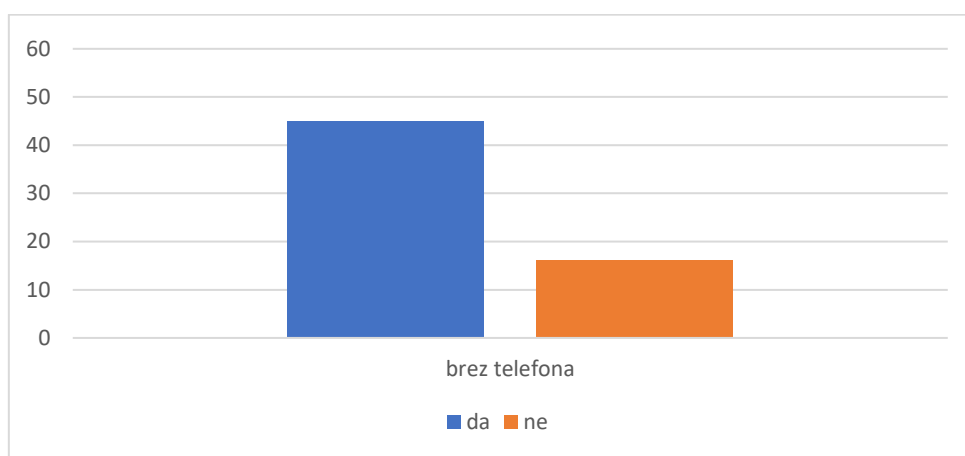
Slika 2: Za kaj uporabljajo telefon?



Slika 3: Razlogi za uporabo telefona.



Slika 4: Ali so odvisni od telefona.



Slika 5: Teden brez telefona.

3. PROJEKT ERASMUS+ »YOUTH HEALTHY LIFE«

Srednja poklicna in tehniška šola Murska Sobota že od leta 2009 aktivno sodeluje pri mednarodnih projektih financiranih s strani EU in nacionalne agencije Cmepius. V aprilu so nas kontaktirali projektni partnerji iz Španije z Asociacion cultural y deportiva Lahoya, s katerimi sodelujemo že v projektu »eSports«. Ponudili so nam sodelovanje v mednarodnem projektu z naslovom »Youth healthy life«, z namenom, da mladostnikom ponudimo oblike preživljanja prostega časa drugače, kot so navajeni, torej brez uporabe interneta in digitalnih naprav z namenom, da mladostniki sami ugotovijo ali so se sploh še pripravljene temu odpovedati in ali so sposobni preživeti en teden na takšen način.

Dijake smo izbrali na podlagi prijav. Potrebno je bilo napisati motivacijsko pismo v angleščini, v katerem so razložili, zakaj bi želeli na mobilnost v Španijo in kateri so razlogi, da naj izberemo njih. Zraven motivacijskega pisma je bilo pri izbiri ključno znanje angleškega jezika ter pozitivne ocene v šoli. Seznanjeni so bili tudi z dejstvom, da projekt promovira preživljanje prostega časa brez uporabe interneta in telefonov.

V projektu so sodelovali dijaki stari med 14 in 17 let iz Estonije, Češke, Slovaške, Španije in Slovenije. Slovenijo so zastopali štirje dijaki, dva, ki obiskujeta prvi letnik programa

računalniški tehnik ter dve dijakinji drugega letnika programa računalniški tehnik. Mobilnost je potekala od 23.5. – 30.5.2022 v španskem kraju La Mata, 40 kilometrov od Valencie ob sredozemskem morju. Dijaki in njihovi spremljevalci so bili nastanjeni v mobilnih hiškah ob morju, brez dostopa do interneta.

Bistvo projekta je, da mladi preživijo en teden brez interneta ter posledično brez uporabe digitalnih naprav (računalnikov, telefonov in pametnih ur) ter da čas organizirano preživljajo z druženjem in organiziranih športnih igrah. Ker je naslov projekta »Youth healthy life«, torej zdravo življenje mladostnikov, so bila v program vključena tudi predavanja o zdravi prehrani. Organizator je poskrbel za pripravo zdravih, polnovrednih obrokov tudi v času same mobilnosti. Da bi bili mladi v projekt karseda vključeni, je vsaka od sodelujočih držav dobila nalogo, da že doma pripravi program za en dan mobilnosti. Tako so morali predstaviti Slovenijo in njene značilnosti, mesto od kod prihajajo, šolo, v kateri se izobražujejo ter seveda športne aktivnosti za preživljanje prostega časa. Športne aktivnosti so predvsem vključevale dejavnosti na plaži (odbojka, druge igre z žogo, poligoni) in v vodi. Vedno so bile ekipe sestavljene iz dijakov iz različne države, tako da so se imeli dijaki priložnost dodobra spoznati. Ker so prišli iz petih jezikovno zelo različnih področij, se je za sporazumevalni jezik uporabljala angleščina, kar jim ni predstavljalo popolnoma nobene težave. Organizator mobilnosti je zraven tega pripravil še izlet v Valencio.



Slika 6: Športne igre na plaži.



Slika 7: Spoznavne igre.



Slika 8: Družabne igre.



Slika 9: Priprava predstavitve šole.



Slika 10: Predstavitve držav.



Slika 11: Ustvarjanje plakatov.

4. SKLEP

Ob zaključku projektne tedna so na mestu dogodka izvedli tribuno, kjer so se z dijaki pogovarjali o tem, kako so preživeli teden, ali jim je bilo težko brez digitalnih naprav in interneta, če in kdaj so najbolj pogrešali telefon ter če bi se še kdaj odločili za podobno mobilnost brez digitalnih naprav.

Vsi dijaki so priznali, da so predvsem prva dva dni zelo pogrešali telefone, predvsem zaradi navade, da vsake toliko časa preverijo na socialnih omrežjih, kaj je novega. Ravno tako jih večina ni prinesla fotoaparata in posledično niso mogli napraviti fotografij, saj so vsi navajeni le-te posneti kar s telefonom. Nihče ni pogrešal telefona za opravljanje telefonskih klicev in pošiljanje kratkih sporočil. Telefone so pogrešali tudi pri izvedbi delavnic projekta, saj so morali vse informacije, ki so jih na delavnicah potrebovali, pridobiti s pogovorom z dijaki v skupini, ker ni bilo dostopa do interneta. Priznali so, da sploh niso navajeni na kakršenkoli drugi način pridobivanja informacij, kot po spletu. Vsi so prišli do zaključka, da so dejansko bolj pogrešali telefone in internet, kot so pričakovali ter da so imeli klasične znake odtegnitve. Znaki, ki so jih pri sebi opažali prve dni brez telefona: nervoza, izguba občutka za čas, izguba zanimanja za druge aktivnosti, nihanje razpoloženja, občasno pojav agresije, iskanje možnosti, kako vseeno priti do telefon / interneta...

Po treh dneh so opazili, da vedno redkeje pomislijo na telefon in da so tudi ostali znaki začeli izzvenevati. Zanimivo je bilo tudi opažanje dijakov, da ko so dobili telefone vrnjene, se niso počutili tako srečne, kot so pričakovali in da niso takoj zapadli v stare navade brskanja po telefonu ves čas. Vsi so potrdili, da je bila izkušnja zanimiva, vendar na začetku malo neprijetna, vendar se je ta občutek po par dnevih spremenil. Ravno tako so vsi potrdili, da bi se ponovno javili za projekt preživljanj nekega obdobja brez telefonov in interneta.

Sklepna ugotovitev je bila, da so nam sicer telefoni in računalniki danes nujno potrebni in nepogrešljivi pri učenju in delu, vendar da bi se vsi skupaj morali truditi, da pa jih v prostem času uporabljamo čim manj.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Spletna stran ACD La Hoya, dostopno na <http://www.acdlahoya.org/>
- [2] Fotografije mobilnosti – Dominik Letnar (arhiv šole, SPTŠ Murska Sobota)
- [3] Osebni arhiv

PRILOGA 1

ANKETA

_____ (ime, priimek) soglašam, da prostovoljno sodelujem v Raziskovalni nalogi, in se zavedam, da bodo moji rezultati ostali anonimni.

Podpis: _____

1. Spol: Ž M

2. Starost: _____

3. Koliko časa na dan približno preživiš na telefonu? _____

4. Kakšne vsebine gledaš na telefonu? (možnih več odgovorov)

- a. Facebook
- b. Snapchat
- c. Instagram
- d. novice
- e. sms
- f. klic

5. Ali je prvo kar storiš, ko ostaneš sam nekje na javnem mestu in si obkrožen z ljudmi, da pogledaš na telefon? Če ja, zakaj je temu tako? Če ne, kakšne so alternative?

- a. JA, _____
- b. NE, _____

6. Se počutiš bolje/varneje, če si v javnosti na telefonu – ne izpadeš osamljeno, brezdelno ... ?

- a. JA b. NE

7. Misliš, da si odvisen od svojega telefona?

- a. JA b. NE

8. Misliš, da bi lahko preživel en teden v družbi sovrstnikov brez telefona in internetne povezave?

- a. JA b. NE

PRILAGODITVE ZA UČENCE Z GOVORNO-JEZIKOVNIMI MOTNJAMI

POVZETEK

V slovenskem šolskem prostoru je približno 10 % učencev s posebnimi potrebami, ki imajo govorno-jezikovne motnje. Težave imajo pri usvajanju znanj, razumevanju vsebin in govornemu izražanju. Pri vzgojno-izobraževalnem procesu učencev z govorno-jezikovno motnjo je bistvenega pomena prilagodljiv in ustvarjalen učitelj, ki zna poiskati načine, kako učencu približati jezikovno zahtevne vsebine ter se zaveda, da je potrebno graditi na učenčevih močnih področjih in ceniti njegove jezikovne napore. Pri tem je pomembno, da učitelj pozna prilagoditve, ki jih imajo učenci z govorno-jezikovnimi motnjami in le-te tudi upošteva, saj bodo ti učenci le tako hitreje napredovali in dosegali zastavljene cilje. Opravljena je bila raziskava, katere cilj je bil ugotoviti, v kolikšni meri učitelji poznajo in upoštevajo prilagoditve učencev z govorno-jezikovnimi motnjami ter kako sprejemajo inkluzijo teh učencev. Vzorec je zajemal 33 strokovnih delavcev, ki so bili v šolskem letu 2021/2022 vključeni v vzgojno-izobraževalni proces 20 učencev z govorno-jezikovnimi motnjami. Raziskava je pokazala, da večina učiteljev pozna in upošteva prilagoditve, ki jih imajo učenci z govorno-jezikovnimi motnjami. Pri upoštevanju prilagoditev učitelji pogosto naletijo na težave kot so pomanjkanje časa, oviro pa jim pogosto predstavlja tudi preveliko število učencev v razredu. Večina učiteljev je pozitivno naravnana do inkluzije in menijo, da je potrebno vsem učencem ponuditi možnost enakovrednega izobraževanja in omogočiti prilagoditve, ki jih potrebujejo. Le s poznavanjem in upoštevanjem prilagoditev bodo imeli učenci z govorno-jezikovnimi motnjami ustrezne pogoje za uspešno napredovanje.

KLJUČNE BESEDE: otroci s posebnimi potrebami, govorno-jezikovne motnje, prilagoditve, inkluzija.

ADJUSTMENTS FOR STUDENTS WITH SPEECH AND LANGUAGE IMPAIRMENTS

ABSTRACT

In the Slovenian school environment, about 10% of children with special needs have speech and language impairments. They have difficulty acquiring knowledge, understanding content and speaking. In the educational process of students with speech and language impairments, it is essential to have a flexible and creative teacher who knows how to find ways to bring the child closer to language-demanding content and is aware of the need to support the child's strong areas and appreciate his language efforts. It is important for the teacher to know the adjustments that children with speech and language impairment have, and follows them, as this is the only way for them to make progress faster, and achieve their goals. A survey was conducted to determine the extent to which teachers know and comply with the adjustments of students with speech and language impairments and how they accept the inclusive education of these students. The study included 33 professional staff who were involved in the educational process of 20 students with speech and language impairments in the school year 2021/2022. Research has shown that most teachers know and include the adaptations that students with speech and language impairments have. When considering adjustments, teachers often encounter problems such as lack of time, and they are often limited due to having too many students in the classroom. Most teachers are positive about inclusion and believe that it is necessary to offer all students the opportunity for equal education and enable the adjustments they need. Only with the knowledge and consideration of the adjustments will students with speech and language impairments have the appropriate conditions for successful progress.

KEYWORDS: students with special needs, speech and language impairments, adjustment, inclusive education.

1. UVOD

Ena izmed skupin otrok s posebnimi potrebami so otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, za katere velja, da imajo motnje pri usvajanju, razumevanju ter govornem izražanju, ki niso posledica izgube sluha. Govorna motnja v osnovni šoli je diagnosticirana takrat, ko ima učenec težave pri tempu ali hitrosti govora ter artikulacijske težave oziroma moteno izreko posameznega glasu govora. Jezikovna motnja pri učencu pa vključuje primanjkljaje razumevanja in uporabe jezikovnih prvin pri govoru, branju in pisanju. V tem primeru ima težave s semantičnimi, fonološkimi, sintaktičnimi, leksikalnimi, pragmatškimi in morfološkimi komponentami jezika (Ozbič & idr., 2014). Glede na govorno-jezikovne motnje ločimo otroke z lažjimi, zmernimi, težjimi in težkimi govorno-jezikovnimi motnjami.

2. OTROCI Z GOVORNO-JEZIKOVNIMI MOTNJAMI V OSNOVNI ŠOLI

Kadar otroci svojih primanjkljajev, kljub predhodni redni ambulantni obravnavi, ne zmorejo nadoknaditi, se njihovim staršem svetuje uvedbo postopka za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, ki je urejen z Zakonom za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Glede na intenzivnost motnje, komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami v strokovnem mnenju opredeli vrsto in stopnjo otrokovega primanjkljaja, ovire oziroma motnje ter na podlagi ugotovljenih vzgojno-izobraževalnih potreb otroka poda predlog njegove usmeritve v ustrezen vzgojno-izobraževalni program. Nato Zavod Republike Slovenije za šolstvo na podlagi strokovnega mnenja Komisije izda odločbo o usmeritvi v ustrezen program vzgoje in izobraževanja ter mu dodeli določeno število ur dodatne strokovne pomoči.

Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami se lahko usmerijo v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ali pa v prilagojen izobraževalni program z enakovrednim izobrazbenim standardom. Izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo najpogosteje obiskujejo učenci z lažjimi govorno-jezikovnimi motnjami, v redkih primerih pa tudi učenci z zmernimi govorno-jezikovnimi motnjami.

Na podlagi pridobljene odločbe mora ravnatelj šole, ki jo obiskuje učenec z govorno-jezikovnimi motnjami, imenovati strokovno skupino za pripravo in izvajanje individualiziranega programa dela. Z individualiziranim programom dela se določijo organizacija in izvedba dodatne strokovne pomoči, cilji in oblike dela na posameznih vzgojno-izobraževalnih področjih, potrebne prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, doseganju standardov in napredovanju, uporaba prilagojene in pomožne izobraževalne tehnologije, prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji ter časovna razporeditev pouka.

3. PRILAGODITVE

Prilagoditve, ki jih imajo učenci s posebnimi potrebami, morajo biti razvidne pri organizaciji časa in prostora, uporabi didaktičnih pripomočkov, načinu poučevanja in učenja ter preverjanju

in ocenjevanju znanja. Govorno-jezikovne motnje so pri učencih izražene na različne načine, zato se prilagoditve, ki jih imajo posamezniki, med seboj razlikujejo (Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija, 2006).

A. Časovne prilagoditve

Časovne prilagoditve učencev z govorno-jezikovnimi motnjami se razlikujejo od posameznika do posameznika. Prilagoditve je potrebno upoštevati tako pri podajanju snovi, kot tudi pri utrjevanju ter na koncu pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Učenci s slabšim govorom potrebujejo veliko več časa za sprejemanje, predelavo in razumevanje verbalno podanih informacij. Pri takih učencih je potrebno preveriti, če podano snov razumejo ali je posnemajo svoje sošolce. Prav tako ti učenci potrebujejo več časa, da se odzovejo na pobudo učitelja (Vovk Ornik & idr., 2011).

B. Prostorske prilagoditve

Za učence z govorno-jezikovnimi motnjami je zelo pomemben sedežni red. Zanje je najbolje, da sedijo v drugi klopi, kjer imajo dober pregled na tablo, hkrati pa so dovolj blizu učitelju, ki jim po potrebi nudi pomoč. Večina teh učencev ima težave pri selekcioniranju slušnih dražljajev, zato jim je potrebno urediti mirno okolje, brez premočnega hrupa (Vovk Ornik & idr., 2011). Zaželeno je, da imajo ob sebi sošolce, ki so jim v negotovih situacijah pripravljeni pomagati.

C. Prilagoditve didaktičnih pripomočkov in opreme

Za prenos informacij se priporoča, da učenci dobijo informacije po več čutnih poteh, torej multisenzorno. Priporoča se uporaba didaktičnih pripomočkov, kot so računalnik, video filmi, diktafon in konkretnih pripomočkov, kot so različni modeli, makete, slikovni material, risbe, fotografije in drugo. Če imajo učenci težave s priklicem besed, jim moramo omogočiti možnost uporabe slovarja. Pri teh učencih se pogosto pojavljajo tudi težave z razumevanjem pisnih gradiv. V tem primeru jim je potrebno pisna gradiva jezikovno poenostaviti ter jim pomagati pri označevanju, iskanju ključnih pojmov ter razčlenjevanju na krajše dele oziroma enote (Vovk Ornik & idr., 2011).

D. Prilagoditve poučevanja in učenja

Učenci z govorno-jezikovnimi motnjami imajo težave pri sprejemanju informacij po slušni poti, zato jim je potrebno čim več informacij posredovati po različnih senzornih poteh, kjer naj bosta v ospredju vid in tip. To lahko dosežemo z uporabo konkretnih učnih pripomočkov, s praktičnimi izkušnjami otrok in s povezovanjem s konkretnimi izkušnjami iz življenja. Navodila in vsebine morajo biti kratke, jasne in enoznačne. Potrebno je sprotno preverjanje razumevanja navodil. Za boljše razumevanje se uporablja kombinacija pisnih in ustnih navodil. Snov naj bo podana čim bolj zanimivo, s konkretnimi ponazorili (Vovk Ornik & idr., 2011).

Učitelj mora pri učencu poiskati močna področja in jih večkrat izpostaviti, saj bo s tem učencu dvignil samozavest in poskrbel za njegovo boljšo socialno sprejetost v razredu. Učenci potrebujejo tudi pomoč pri izdelavi povzetkov snovi in organizaciji zapiskov. Spodbujamo jih k iskanju ter barvnemu označevanju ključnih pojmov in izdelovanju miselnih vzorcev za lažjo zapomnitev. Obsežno gradivo jim razčlenimo na manjše enote. Pri pridobivanju in utrjevanju znanja, kjer se morajo učenci z govorno-jezikovnimi težavami izražati besedno, jim je potrebno zagotoviti več časa in ponovitev. Domače naloge naj bodo strukturirane in količinsko prilagojene tako, da jih učenec razume. Zaradi težav z govorom potrebujejo ti učenci posebno pomoč pri pripravi na govorne nastope. Le-ti morajo biti vnaprej pripravljeni, krajši, s kratkimi in jasnimi povedmi (Vovk Ornik & idr., 2011).

Pri oblikah dela ima prednost delo v manjših skupinah, projektno delo in integriran pouk. Zaželeno je, da bi obravnavanju snovi upoštevali tudi medpredmetne povezave. Če učenci snovi ne uspejo zapisati v šoli, naj imajo možnost fotokopiranja od sošolcev (Vključevanje otrok s posebnimi potrebami-vloga ravnatelja: zbornik, 2002).

E. Prilagoditve preverjanja in ocenjevanja znanja

Preverjanje in ocenjevanje znanja naj bo napovedano in vnaprej dogovorjeno. Pri ustnem preverjanju in ocenjevanju znanja ocenjujemo otrokovo znanje in ne njegove izgovorjave (Vovk Ornik & idr., 2011). Tu imajo učenci zaradi zatikanja pri govorjenju in slabše izreke daljših in težjih besed, največ težav. Ustno preverjanje je napovedano pri vseh predmetih. Večina učencev pri ustnem spraševanju ne pripoveduje samostojno. Učitelji jim pri tem pomagajo s podvprašanji, na katera učenci odgovarjajo s kratkimi odgovori (Vključevanje otrok s posebnimi potrebami-vloga ravnatelja: zbornik, 2002).

Učenci z govorno-jezikovnimi motnjami potrebujejo pri pisnem preverjanju in ocenjevanju znanja podaljšan čas pisanja. V tem primeru jim moramo zagotoviti ustrezen prostor, kjer lahko po preteku časa, ki je namenjen za pisanje ocenjevanja znanja za ostale učence, nemoteno nadaljujejo z reševanjem (Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija, 2006).

Če se pri učencih pojavljajo tudi težave z branjem in razumevanjem, jim učitelj vprašanja prebere in razloži. Navodila in vprašanja morajo biti kratka, jasna in enoznačna. Kadar se zgodi, da učenec vprašanja ne razume, ga učitelj dodatno pojasni ali pa ponazori z vizualnimi sredstvi. Kadar je snov obsežna in imajo učenci težave s koncentracijo, jim omogoči ocenjevanje v več delih (Vovk Ornik & idr., 2011).

Pri ocenjevanju izdelkov učencev z govorno-jezikovnimi motnjami mora učitelj upoštevati njihove šibke jezikovne sposobnosti. Za te učence je pogosto značilno slabo slušno razčlenjevanje in glasove in združevanje glasov ter slab spomin za zaporedja glasov. To vpliva na napačno zapisovanje besed, neupoštevanje pravopisnih pravil in napačen besedni red. Pri ocenjevanju naravoslovnih in družboslovnih predmetov je ključnega pomena, da učitelj išče vsebinsko pravilne odgovore in ne slovnično ustreznost.

4. EMPIRIČNI DEL IN REZULTATI

Raziskava temelji na vzorcu 33 strokovnih delavcev - učiteljev osnovnih šol Severnoprimske regije, ki so bili v šolskem letu 2021/2022 vključeni v vzgojno-izobraževalni proces 20 učencev z govorno-jezikovnimi motnjami. Strokovni delavci so izpolnili anonimne anketne vprašalnike. Anketiranje je bilo anonimno in individualno, čas za izpolnjevanje ni bil omejen.

Ob pomoči šolskih svetovalnih služb osnovnih šol sem prišla do podatkov, kateri učenci na šolah imajo govorno-jezikovne motnje. Pregledala sem prilagoditve, ki jih imajo učenci z govorno-jezikovnimi motnjami zapisane v individualiziranih programih dela. Nato sem sestavila anketni vprašalnik, ki je v prvem delu zajemal vprašanja vezana na poznavanje in uporabo prilagoditev vezanih na čas, prostor, uporabo didaktičnih pripomočkov in opreme, način poučevanja in učenja ter preverjanja in ocenjevanja znanja, v drugem delu je bilo vprašanje, ki se je navezovalo na težave pri upoštevanju prilagoditev, v tretjem delu pa je bilo vprašanje, ki se je navezovalo na podpiranje inkluzije. Zanimalo me je v kolikšni meri učitelji upoštevajo prilagoditve, ki jih imajo učenci z govorno-jezikovnimi motnjami zapisane v individualiziranih programih dela, s katerimi težavami se soočajo pri upoštevanju prilagoditev za učence z govorno-jezikovnimi motnjami in ali učitelji podpirajo inkluzijo teh učencev.

Tabela 1: Število (f) in strukturni odstotki (f%) učiteljev po odgovoru vezanih na časovne prilagoditve.

| Prilagoditve zapisane v individualiziranem programu dela. | Učenci, ki imajo to prilagoditev v IP. | Učitelji, ki poučujejo učence s to prilagoditvijo. | | Učitelji, ki upoštevajo to prilagoditev. | |
|--|--|--|-------|--|-------|
| | | f | f% | f | f% |
| Podaljšan čas pri obravnavi, utrjevanju in preverjanju snovi (več časa za sprejemanje, predelavo in razumevanje informacij). | 11 | 15 | 100,0 | 11 | 73,33 |
| Več dodatne razlage in različne ponovitve (multisenzornost). | 14 | 25 | 100,0 | 16 | 64,0 |
| Sprotno preverjanje razumevanja podanih informacij. | 5 | 17 | 100,0 | 12 | 70,59 |
| Skupaj | 30 | 57 | / | 39 | / |
| Aritmetična sredina (M) | | | | 68,42 | |

Časovne prilagoditve, ki so zapisane v individualiziranem programu dela učencev z govorno-jezikovnimi motnjami upošteva 68,42% učiteljev. Prilagoditvi vezani na podaljšan čas pri obravnavi, utrjevanju in preverjanju snovi ter sprotne preverjanje razumevanja podanih informacij upošteva okoli 70% učiteljev. Prilagoditev vezano na več dodatne razlage in različne ponovitve upošteva le 64% učiteljev. Iz rezultatov sklepamo, da učitelji najmanj upoštevajo dodatno razlago in različne ponovitve zaradi pomanjkanja časa.

Tabela 2: Število (f) in strukturni odstotki (f%) učiteljev po odgovoru vezanih na prostorske prilagoditve.

| Prilagoditve zapisane v individualiziranem programu dela. | Učenci, ki imajo to prilagoditev v IP. | Učitelji, ki poučujejo učence s to prilagoditvijo. | | Učitelji, ki upoštevajo to prilagoditev. | |
|--|--|--|-------|--|-------|
| | | F | f% | f | f% |
| Sedi v bližini učitelja (prostor, kjer je možen bolj neposredni stik z učiteljem). | 15 | 22 | 100,0 | 17 | 77,27 |
| Sedi ob sošolcu, ki mu je pripravljen pomagati. | 4 | 11 | 100,0 | 7 | 63,64 |
| Sedi na mestu, ki mu omogoča optimalno osredotočenost na šolsko delo. | 7 | 5 | 100,0 | 3 | 60,0 |
| Skupaj | 26 | 38 | / | 27 | / |
| Aritmetična sredina (M) | | | | 71,05 | |

V povprečju učitelji v 71,05% upoštevajo prostorske prilagoditve. Kar 15 učencev ima v individualiziranem programu dela kot prilagoditev zapisano naj sedi v bližini učitelja. To prilagoditev upošteva 77,27% učiteljev, kar je pričakovano, saj večina učiteljev želi imeti v svoji bližini učence, ki imajo različne prilagoditve oziroma težave pri šolskem delu, da jih lažje spodbujajo in jim pomagajo pri šolskem delu. Najmanj učiteljev upošteva prilagoditev, da učenec sedi na mestu, ki mu omogoča optimalno osredotočenost na šolsko delo (60,0%).

Tabela 3: Število (f) in strukturni odstotki (f%) učiteljev po odgovoru vezanih na uporabo didaktičnih pripomočkov in opreme.

| Prilagoditve zapisane v individualiziranem programu dela. | Učenci, ki imajo to prilagoditev v IP. | Učitelji, ki poučujejo učence s to prilagoditvijo. | | Učitelji, ki upoštevajo to prilagoditev. | |
|---|--|--|-------|--|-------|
| | | f | f% | f | f% |
| Možnost uporabe računalnika. | 2 | 4 | 100,0 | 3 | 75,0 |
| Možnost uporabe raznovrstnih učil, modelov, maket, slikovnega materiala. | 3 | 13 | 100,0 | 8 | 61,54 |
| Možnost uporabe slovarja. | 0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| Uporaba ustreznega pisnega gradiva (miselni vzorci, ključne besede, kratki povzetki). | 1 | 5 | 100,0 | 3 | 60,0 |
| Možnost fotokopiranja manjkajoče snovi. | 9 | 7 | 100,0 | 6 | 85,71 |
| Skupaj | 15 | 29 | / | 20 | / |
| Aritmetična sredina (M) | | | | 68,97 | |

Iz tabele 3 je razvidno, da 68,97% učiteljev upošteva prilagoditve vezane na uporabo didaktičnih pripomočkov in opreme. Največ učencev ima kot prilagoditev navedeno možnost fotokopiranja manjkajoče snovi. Dano prilagoditev upošteva 85,71% učiteljev. Učitelji najmanj upoštevajo prilagoditev uporabe ustreznega pisnega gradiva.

Tabela 4: Število (f) in strukturni odstotki (f%) učiteljev po odgovoru vezanih na način poučevanja in učenja.

| Prilagoditve zapisane v individualiziranem programu dela. | Učenci, ki imajo to prilagoditev v IP. | Učitelji, ki poučujejo učence s to prilagoditvijo. | | Učitelji, ki upoštevajo to prilagoditev. | |
|---|--|--|-------|--|-------|
| | | f | f% | f | f% |
| Multisenzorni pristop pri posredovanju, utrjevanju in preverjanju znanja. | 15 | 11 | 100,0 | 8 | 72,73 |
| Uporaba različnih didaktičnih pripomočkov in učil za nazornost pouka. | 3 | 6 | 0,0 | 4 | 66,67 |
| Učitelj išče in upošteva učenčeva močna področja. | 17 | 22 | 100,0 | 15 | 68,18 |
| Kratka in jasna navodila. | 18 | 26 | 100,0 | 26 | 100,0 |
| Preverjanje razumevanja navodil. | 19 | 21 | 100,0 | 16 | 76,19 |
| Jasne, kratke in enoznačne informacije povedane v upočasnjem tempu. | 9 | 6 | 100,0 | 5 | 83,33 |
| Ustne informacije naj bodo podkrepljene z ustreznim pisnim gradivom. | 0 | 0 | 0,00 | 0 | 0,0 |
| Členitev vsebine na manjše smiselne vsebinske enote. | 9 | 7 | 100,0 | 3 | 42,86 |
| Oblika dela: projektno delo, delo v manjših skupinah. | 0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| Upoštevanje medpredmetnih povezav. | 1 | 8 | 100,0 | 2 | 25,0 |
| Domače naloge skrbno izbrane in strukturirane glede na primanjkljaje. | 6 | 6 | 100,0 | 2 | 33,3 |
| Skupaj | 97 | 113 | / | 81 | / |
| Aritmetična sredina (M) | | | | 71,68 | |

Prilagoditve vezane na način poučevanja in učenja upošteva 71,68% anketiranih učiteljev. Pri prilagoditvah učitelji v največji meri upoštevajo, da so navodila kratka in jasna (100%), nato pa sledijo jasne, kratke in enoznačne informacije povedane v upočasnjem tempu (83,33%). Presenetljiv je podatek, da prilagoditev glede skrbno izbranih in strukturiranih domačih nalog se poslužuje le 33,3% učiteljev.

Tabela 5: Število (f) in strukturni odstotki (f%) učiteljev po odgovoru vezanih na preverjanje in ocenjevanje znanja.

| Prilagoditve zapisane v individualiziranem programu dela. | Učenci, ki imajo to prilagoditev v IP. | Učitelji, ki poučujejo učence s to prilagoditvijo. | | Učitelji, ki upoštevajo to prilagoditev. | |
|---|--|--|-------|--|-------|
| | | f | f% | f | f% |
| Napovedano pisno in ustno preverjanje in ocenjevanje znanja. | 20 | 33 | 100,0 | 31 | 93,94 |
| Možnost podaljšanega časa pri pisnem in ustnem preverjanju in ocenjevanju znanja. | 20 | 33 | 100,0 | 29 | 87,88 |
| Preverjanje in ocenjevanje znanja po potrebi poteka v več delih. | 14 | 21 | 100,0 | 11 | 52,38 |
| Možnost pisanja pisnega preverjanja in ocenjevanja znanja izven razreda. | 8 | 14 | 100,0 | 5 | 35,71 |
| Možnost ustnega ocenjevanja v manjši skupini sošolcev. | 3 | 9 | 100,0 | 4 | 44,4 |
| Preverjanje razumevanja navodil. | 20 | 33 | 100,0 | 23 | 69,70 |
| Enoznačna, enostavna in konkretna vprašanja. | 20 | 33 | 100,0 | 26 | 78,79 |
| Daljša, kompleksnejša vprašanja razčleniti na podvprašanja. | 0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| Preverjanje razumevanja vprašanj. | 15 | 19 | 100,0 | 8 | 42,11 |
| Upoštevanje specifičnosti težav pri pisanju nareka. | 4 | 6 | 100,0 | 5 | 83,33 |
| Skupaj | 124 | 201 | / | 142 | / |
| Aritmetična sredina (M) | | | | 70,65 | |

Rezultati iz tabele 5 kažejo, da prilagoditve vezane na preverjanje in ocenjevanje znanja učencev z govorno-jezikovnimi motnjami upošteva 70,65% anketiranih učiteljev. Presenetljiv je podatek, da skoraj vsi anketirani učitelji upoštevajo napovedano pisno in ustno preverjanje in ocenjevanje znanja (93,94%), sledi možnost podaljšanega časa pri pisnem in ustnem preverjanju in ocenjevanju znanja (87,88%). Učitelji najmanj upoštevajo prilagoditev možnosti pisanja pisnega preverjanja in ocenjevanja znanja izven razreda (35,71%).

Tabela 6: Število (f) in strukturni odstotki (f%) učiteljev po odgovoru glede težav s katerimi se soočajo pri upoštevanju prilagoditev za učence z govorno-jezikovnimi motnjami.

| Težave pri upoštevanju prilagoditev za učence z govorno-jezikovnimi motnjami. | Število učiteljev. | |
|---|--------------------|-------|
| | f | f% |
| Pomanjkanje časa. | 17 | 51,52 |
| Neustrezni prostorski pogoji. | 2 | 6,06 |
| Preveč učencev v razredu. | 11 | 33,33 |
| Ni nobenih težav. | 3 | 9,09 |
| Skupaj | 33 | 100,0 |

Iz tabele 6 je razvidno, da ima največ učiteljev težave pri upoštevanju prilagoditev za učence z govorno-jezikovnimi motnjami zaradi pomanjkanja časa in prevelikega števila učencev v razredu. Manjši delež učiteljev (6,06%) je mnenja, da imajo neustrezne prostorske pogoje.

Tabela 7: Število (f) in strukturalni odstotki (f%) učiteljev po odgovoru glede naravnosti do inkluzije in možnosti enakovrednega izobraževanja.

| Odnos do učencev z govorno-jezikovnimi motnjami. | Število učiteljev. | |
|---|--------------------|-------|
| | f | f% |
| Podpiram inkluzijo učencev z govorno-jezikovnimi motnjami, saj drugačnost nas bogati. Potrebno jim je ponuditi možnost enakovrednega izobraževanja. | 31 | 93,94 |
| Ne podpiram inkluzije učencev z govorno-jezikovnimi motnjami. Bolje bi bilo, da bi se izobraževali v drugem programu. | 2 | 6,06 |
| Skupaj | 33 | 100,0 |

Iz tabele 7 je razvidno, da večina učiteljev podpira inkluzijo učencev z govorno-jezikovnimi motnjami in meni, da jim je potrebno ponuditi možnost enakovrednega izobraževanja. Menim, da k temu veliko pripomore tudi okolica in vodstvo šol, ki je pozitivno naravnano k inkluziji.

5. SKLEP

Otroci in mladostniki, pri katerih so prisotne govorno-jezikovne motnje, so opredeljeni kot skupina, za katere je značilna zmanjšana sposobnost in zmožnost usvajanja, razumevanja, izražanja in smiselna uporaba govora, jezika ter komunikacije. Zaradi vseh teh odstopanj se pri otrocih pojavljajo težave pri vsakodnevem sporazumevanju in učenju, zato je pomembno, da učitelji upoštevajo prilagoditve, ki jih imajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami zapisane v individualiziranih programih dela, saj le z upoštevanjem prilagoditev bodo imeli ti otroci ustrezne pogoje za uspešno napredovanje.

Rezultati raziskave so pokazali, da skoraj 2/3 učiteljev upošteva prilagoditve, ki jih imajo učenci z govorno-jezikovnimi motnjami zapisane v individualiziranih programih dela. Učitelji največ upoštevajo prilagoditve vezane na način poučevanja in učenja, najmanj pa časovne prilagoditve. Pri upoštevanju prilagoditev učitelji največkrat naletijo na težave kot so pomanjkanje časa, oviro pa jim pogosto predstavlja tudi preveliko število učencev v razredu. Večina učiteljev je pozitivno naravnana do inkluzije in meni, da je potrebno vsem učencem ponuditi možnost enakovrednega izobraževanja.

Pri delu z učenci z govorno-jezikovnimi motnjami se moramo zavedati, da je vsak otrok osebnost, tudi v svoji drugačnosti. Ta drugačnost vodi vse okoli njega, da ga spodbujamo in mu pomagamo. Pri iskanju poti, ki bodo te učence pripeljala do željenega cilja, se mnogokrat pojavlja dvom, kdaj je te pomoči ravno prav, ne preveč in ne premalo. Pri tem moramo biti

pozorni na to, da otroku omogočimo občutek varnosti in sprejetosti in to bo vodilo do njegove sreče in uspeha (Vključevanje otrok s posebnimi potrebami-vloga ravnatelja: zbornik, 2002).

LITERATURA IN VIRI

- [1] Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, Zavod za šolstvo RS, Ljubljana, pridobljeno 5. 6. 2022 s <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>.
- [2] Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo. Dostopno na naslovu: Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (gov.si), pridobljeno dne: 7. 6. 2022.
- [3] Opara, B. (2015). Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve: pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Centerkontura.
- [4] Otroci s posebnimi potrebami: Integracija in inkluzija. (2006). Nova Gorica: Educa.
- [5] Ozbič, M., & idr.(2014). Tudi mi beremo: različni bralci z različnimi potrebami. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- [6] Vključevanje otrok s posebnimi potrebami-vloga ravnatelja: zbornik. (2002). Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- [7] Vovk Ornik, N., & idr. (2011). Delo z otroki s posebnimi potrebami. Maribor: Forum Media.
- [8] Žagar, D. (2012). Drugačni učenci. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

UPORABA DEMONSTRACIJE IN POLIGONA ZA PODAJANJE NOVE SNOVI V POSEBNEM PROGRAMU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

POVZETEK

V prispevku predstavljam pedagoško uro pri predmetu gibanje in športna vzgoja v tematskem sklopu naravnih oblik gibanj v posebnem programu vzgoje in izobraževanja. Ključni izziv predstavlja podajanje novih vsebin, saj učenci niso sposobni izvajati le nova gibanja oziroma so pri novih gibanjih neuspešni in hitro obupajo, kar pomeni, da se jih težko naučijo. Zato sem uvedla sistem, da vse ure potekajo na poligonu, kjer večino gibanj že poznajo, le ena postaja pa vključuje novo gibanje. Kot novo gibanje na poligonu so učenci spoznali plezanje po poševni podlagi. Namen tovrstnega dela je četudi so neuspešni na eni postaji poligona, so še vedno motivirani za delo, vztrajajo naprej in že na naslednji postaji so spet uspešni. Hkratna uporaba demonstracije in poligona je v posebnem programu nujna, saj si z demonstracijo učenci lažje predstavljajo, kakšno gibanje izvajajo na določeni postaji poligona. Cilj, ki ga dosežemo, ko učenci spoznajo in utrjujejo novo gibanje le na eni postaji, so motivirani učenci za delo in uspeh pri novem gibanju. Ugotavljam, da je uporaba demonstracije in poligona smotrna za podajanja nove snovi pri vseh tematskih sklopih pri predmetu gibanje in športna vzgoja, saj si učitelj zagotovi pozornost in motiviranost učencev za nova gibanja, učenci pa v gibanjih vztrajajo, kljub temu, da je gibanje zahtevnejše in se ga brez posebnega pristopa ne bi zmogli naučiti.

KLJUČNE BESEDE: poligon, učenci s posebnimi potrebami, gibanje, posebni program.

USE OF THE DEMONSTRATION AND POLYGON FOR TEACHING IN A SPECIAL NEEDS SCHOOL

ABSTRACT

In this article, I present a lesson in the thematic set of natural forms of movement in the subject of movement and physical education, in a special program of education. The key challenge is to present new content, as pupils are not only able to perform new movements or are unsuccessful and quickly give up on new movements, which means that they are difficult to learn. So I introduced a system that which all lessons take place on a polygon where most of the movements are already known, and only one station involves a new movement. As a new movement on the polygon, the pupils learned about climbing on a sloping base. The purpose of this type of work is that even if they are unsuccessful at one station of the training ground, they are still motivated to work, they persist and are successful again at the next station. The simultaneous use of the demonstration and the polygon is necessary for a special program because the demonstration makes it easier for pupils to imagine what kind of movement they are performing at a certain station of the polygon. The goal we achieve when pupils get to know and consolidate a new movement in just one station is to motivate pupils to work and succeed in the new movement. I find that the use of demonstration and polygon is useful for teaching new material in all thematic areas in the subject of movement and physical education, as the teacher ensures the attention and motivation of pupils for new movements, and pupils persist in movements, even though the movement is more demanding and they would not be able to learn it without a special approach.

KEYWORDS: polygon, pupils with special needs, movement, a special program.

1. UVOD

V otrokovem razvoju je gibalna dejavnost ena izmed najpomembnejših področij. Z ustreznimi gibalnimi dejavnostmi otrok vplivamo na gibalne in funkcionalne sposobnosti razvijamo pa tudi spoznavne, socialne in čustvene sposobnosti ter lastnosti. Z različnimi gibalnimi aktivnostmi otroci spoznavajo okolje okoli sebe in krepijo zdravje (Videmšek in Pišot, 2007).

Gibalna sposobnost je tista, ki že v otroštvu predstavlja pomembno razvojno spodbudo, koristno za krepitev, varovanje zdravja in oblikovanje navad in vedenjskih vzorcev za zdrav življenjski slog v vseh obdobjih. Pravočasno je potrebno ukrepati, saj se tvegano vedenje, ki ima lahko negativne posledice na zdravje, pojavlja že v otroštvu in se nadaljuje v poznejših življenjskih obdobjih (Šimunič, Volmut in Pišot, 2010).

Učenci, ki so všolani v posebni program vzgoje in izobraževanja imajo na prvi stopnji tri ure gibanja in športne vzgoje. Tri ure so razmeroma malo, zato je pomembno, da so te ure maksimalno izkoriščene in učinkovite. Pomembno je, da učenci čim hitreje usvojijo nova gibanja in jih čim dlje utrjujejo. S tem, ko so učenci gibalno aktivni vplivamo na njihovo samopodobo, na njihovo idealno telesno maso in z vsem tem na njihovo kakovostno življenje.

Vsebina športnih programov naj izhaja iz otroka – najprej upoštevamo, da se prilagaja njegovim sposobnostim, lastnostim, potrebam in interesom. Vadba mora biti prijetna in prilagojena posamezniku, tako da bodo vsi otroci pri tem doživljali kar najbolj prijetne občutke (Videmšek in Pišot, 2007).

2. POSEBNI PROGRAM VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

V posebni program vzgoje in izobraževanja se usmerjajo učenci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju ter otroci z avtističnimi motnjami. Ti učenci vse življenje potrebujejo različne stopnje pomoči, saj motnja v duševnem razvoju traja od rojstva do smrti. Zaradi znižanih intelektualnih sposobnosti niso ti učenci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju nikoli popolnoma samostojni (Grubešič, 2014).

Posebni program se deli na tri dele:

- obvezni del, ki traja 9 let in vključuje tri stopnje (prvo, drugo, tretjo);
- nadaljevalni del, ki traja 3 leta in vključuje četrto stopnjo;
- nadaljevalni del, ki traja 8 let (raven Učenje za življenje in delo) ter vključuje peto in šesto stopnjo (Grubešič, 2014).

3. GIBANJE IN ŠPORTNA VZGOJA

Osebe z motnjami v duševnem razvoju s pomočjo gibanja in športa izboljšujejo tiste značilnosti, ki jih najbolj potrebujejo. To so motivacija, koncentracija, sproščanje, socializacija, samozaupanje in samozavest. Obvladovanje športne aktivnosti jim poleg zdravega načina

življenja omogoča enakovredno vključevanje v okolje in koristno preživljanje prostega časa (Srebod, 2004).

V učnem načrtu za gibanje in športno vzgojo so splošni cilji:

- zadovoljevanje osnovnih potreb po gibanju in igri;
- pridobivanje številnih gibalnih izkušenj in športnih znanj;
- zavedanje lastnega telesa in svojih gibalnih sposobnosti;
- prilagajanje gibalnih zahtev sposobnostim posameznika;
- pridobivanje zaupanja v sposobnosti posameznika;
- razvijanje ustvarjalnosti na gibalnem področju;
- vključevanje v okolje in vzpodbujanje komunikacije;
- sproščanje napetosti, razbremenitev in sprostitvev;
- čustveno in razumsko dojetje športa;
- navajanje na samoodločanje;
- aktivno preživljanje prostega časa ob športno – rekreativnih dejavnostih;
- sodelovanje in tekmovanje na športnih prireditvah (Srebod, 2004).

A. NARAVNE OBLIKE GIBANJA

Naravne oblike gibanja so tisto področje, ki predstavljajo gibalno osnovo, na kateri bo otrok lahko izgrajeval zahtevnejša gibanja. Sestavljajo gibalno abecedo človeka, eno izmed najpomembnejših nalog gibalnega učenja. Naravne oblike gibanj predstavljajo tisti gibalni minimum, ki bi ga moral obvladati vsak mladostnik po koncu svojega osnovnega šolanja, če ga ni spoznal oziroma usvojil že prej (Pistotnik, Pinter in Dolenc, 2002).

Naravne oblike gibanja se v začetnem delu vadbene enote lahko uporabijo za ogrevanje. Ogrevanje zavzema funkcionalno proizvodnjo toplote, psihično in gibalno komponento priprave na dejavnost. Ogrevanje v športu naj bi se začelo z lahkotnejšim, dinamičnim gibanjem (teki, poskoki, lazenja, dinamične oblike plazenj). V glavnem delu vadbene enote naravne oblike gibanja lahko uporabimo za razvoj gibalnih sposobnosti (moč, koordinacija, hitrost, ravnotežje, preciznost in gibljivost), pridobivanje gibalnih informacij (gibalno učenje) in utrjevanje gibalnih spretnosti. V zaključnem delu vadbene enote skušamo z naravnimi oblikami gibanj doseči psihofizično umiritev vadečih – hoja, umirjena plazenja in lazenja, igre preciznosti itn. (Pistotnik, Pinter in Dolenc, 2002).

Izvajajo se v osnovnih oblikah, v olajšanih in oteženih razmerah. Gibanja se najprej izvajajo prosto (brez pripomočkov), kasneje jih lahko popestrimo in otežimo z uporabo drobnih rekvizitov (kolebnice, žoge, palice ipd.) ali pomožnih in glavnih orodij (klopi, skrinje, bradlje, drogovi, krogi ipd.). Najpogosteje naravne oblike gibanj uvrščamo v preproste igralne oblike. Zaradi večje vadbene motivacije, ki jo spodbudi igra, hitreje dosežemo želene učinke vadbe (Pistotnik, Pinter in Dolenc, 2002).

Naravne oblike gibanja so (Pistotnik, Pinter in Dolenc, 2002):

- lokomocije,
- plazenja, lazenja, hoja, tek, padci, plezanja in skoki,

- manipulacije,
- meti in lovljenja predmetov, udarci in blokade udarcev ter prijemi,
- sestavljena gibanja,
- potiskanja, vlečenja, dviganja in nošenja.

B. OBLIKA DELA - POLIGON

Poligon je oblika dela, ki sem jo uporabila v učni uri. Poligon je izredno učinkovit pri mlajših starostnih skupinah, saj ne omogoča izrazite individualizacije dela. Z vsebinami razvijamo predvsem gibalne sposobnosti in utrjujemo gibalna znanja. Oblikujemo ga v obliki kroga ob robu telovadnice. Vsebina dela mora biti zelo preprosta in vadečim poznana. Učenci izvajajo naloge v koloni na ta način, da se postopoma pomikajo naprej po pripravljene stezi, kjer so postavljene naloge. Učenci z vadbo začnejo na različnih mestih, tako da se izognemo začetnemu zastoj (Strel, Kovač, 2003).

C. METODA DELA - DEMONSTRACIJA

Demonstracija pomeni v teoriji pouka prikazovanje tistega, kar je mogoče perceptivno doživeti. Z njeno pomočjo se dojemajo elementi objektivne stvarnosti, to je dejstva. Učitelj prikazuje, učenci opazujejo (Strel, Kovač, 2003).

Lahko je:

- neposredna, da gibanje pokaže učitelj ali
- posredna, da gibanje prikaže učenec ali pa ga prikažemo prek medijev: slik, filma, skic, računalniške aplikacije... (Strel, Kovač, 2003).

Pri pouku največkrat uporabljamo zaporedno demonstracijo, gibanje prikažemo večkrat zapored, najprej počasi, nato z normalno hitrostjo (Strel, Kovač, 2003).

4. UČNA URA

Predstavljam uro pri predmetu gibanje in športna vzgoja v posebnem programu vzgoje in izobraževanja. Poseben izziv, v posebnem programu, predstavlja podajanje nove snovi. Delo v posebnem programu temelji na konkretni predstavitvi, vendar kljub konkretni predstavitvi učenci težko izvedejo gibanje, zato sem uvedla delo po postajah na poligonu. Poligon je sestavljen iz šestih različnih postaj. Na petih postajah učenci utrjujejo gibanje, ki ga že poznajo. Na šesti postaji poligona pa spoznajo novo gibanje. Namen tovrstnega dela z učenci je, da so učenci uspešni pri delu na petih postajah in so s tem motivirani za gibanje tudi, če jim na šesti postaji ne uspe izvesti novega gibanja. To pa je bistvo podajanja nove snovi na samo eni izmed postaj na poligonu. Tudi, če jim novo gibanje ne uspe usvojiti v eni uri so še vedno motivirani za delo, saj na ostalih postajah brez težav izvedejo gibanje. Cilj moje predstavitve podajanja nove učne snovi v posebnem programu, s pomočjo ene postaje na poligonu, je zagotoviti učiteljem čim lažje in čim manj stresne ure pouka, v vsem osnovnih šolah, ne glede na program. S tem pa učencem zagotovimo maksimalen napredek in kvalitetno uro gibanja v šoli.

Tematika pedagoške ure so naravne oblike gibanja. Učna metoda je demonstracija, oblika dela je delo na poligonu. Učenci imajo na poligonu šest različnih postaj. Na petih postajah utrjujejo že poznano gibanje na eni postaji pa spoznavajo novo gibanje. V tej uri je novo gibanje plezanje po poševni podlagi. Postaje razdelim v zaporedju, da je zadnja postaja tista, kjer podam novo gibanje. Postaje si sledijo ena za drugo in so razporejene v krogu. Eden izmed učencev demonstrira gibalne naloge na vseh petih postajah. Na postaji, kjer predstavim novo gibanje pa demonstriram gibanje jaz. Gibanje demonstriram večkrat in ves čas učencem pomagam na tej postaji. Varuh negovalec, ki je prisoten v razredu učencem pomaga na ostalih postajah, kjer učenci že poznajo gibanje. Učenci, ki so spretnejši novo gibanje hitro usvojijo. Učenci, ki so manj spretni pa imajo pri novih gibanjih več težav. Ti učenci ne želijo izvesti novega gibanja, ob neuspehu ne želijo ponoviti novega gibanja, včasih pa se zaradi neuspeha tudi zjočejo. Predvsem zaradi teh učencev je zelo pomembno, da so gibanja na ostalih postajah enostavna in jih vsi učenci brez težav izvedejo. Manj spretnejšim učencem so veliki motivatorji sošolci, ki so spretnejši, saj si želijo biti kot oni in ponovno poizkusijo z novim gibanjem.

Na sliki 1 je zajet celoten poligon, ki je postavljen v telovadnici v obliki kroga. Slike od 2 do 6 predstavljajo gibanja, ki jih učenci že poznajo in so jih izvajali že večkrat. Na sliki 2 vidimo ravnotežne podstavke, na kateri učenec poskuša vzdrževati ravnotežje. Na sliki 3 je prikazano, kako učenec spleza skozi oviro. Na sliki 4 je prikazano, kako učenec hodi navzgor in navzdol po stopničasti poti. Na sliki 5 je prikazano, kako se učenec preko valja zavalja po blazini. Na sliki 6 vidimo, kako učenec preskoči nizko gred. Na sliki 7 je predstavljeno novo gibanje. To je vzpenjaje po poševni podlagi. Vsi učenci so bili uspešni na vseh petih postajah, kjer so že poznali gibanje. Na postaji, kjer so plezali po poševni podlagi so imeli na začetku nekaj težav, vendar so do konca ure brez pomoči vsi uspeli preplezati do letvenika.



Slika 4: Poligon.



Slika 5: Ravnotežni podstavki.



Slika 6: Plezanje skozi oviro.



Slika 9: Preskakovanje.



Slika 7: Stopničaste ovire.



Slika 10: Poševna podlaga.



Slika 8: Valjanje.

5. SKLEP

Učenci v posebnem programu se učijo novih gibanj s pomočjo demonstracije. V večini je učitelj tisti, ki demonstrira novo gibanje. Nekateri učenci so gibalno zelo spretni in včasih prevzamejo vlogo demonstratorja. Gibalno spretnejši učenci si lažje zapomnijo novo gibanje in tekom cele ure delajo, kot odlični demonstratorji svojim sošolcem. Zato je uporaba demonstracije in poligona nujna v posebnem programu, saj s tem učenci hitro usvojijo novo gibanje. Poučevanje gibanja in športne vzgoje na poligonu, kjer učenci le na eni postaji spoznajo novo gibanje ima pomemben pozitiven vpliv na učence. Takšno poučevanje je priporočljivo in nujno za poučevanje v posebnem programu na prvi in drugi stopnji, saj učenci hitreje usvojijo novo gibanje, s tem pa pozitivno vplivamo na njihovo kvalitetno življenje. Podoben način poučevanja in način podajanja nove snovi bom v prihodnje uvedla tudi za tretjo in četrto stopnjo posebnega programa, saj po izkušnjah s podajanjem nove snovi na tovrsten način, hitreje dosežemo zastavljene cilje načrtovane v letnem načrtu. Takšen način podajanja nove snovi priporočam tudi za učence prve triade v večinskih šolah.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Grubešič, S. (2014). Posebni program vzgoje in izobraževanja. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s spletne strani: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-sposebnimi-potrebami/OS/Posebni-program-vzgoje-in-izobrazevanja/Posebni_program_vzgoje_in_izob.pdf
- [2] Pistotnik B., Pinter, S in Dolenc, M. (2002). Gibalna abeceda. Ljubljana: Fakulteta za šport.
- [3] Srebod, I. (2004). Učni načrt za področje gibanje in športna vzgoja. Pridobljeno s: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebni-potrebami/OS/Posebni-program-vzgoje-in-izobrazevanja/5.-stopnja/gibanje_in_sportna_vzgoja-nadalje_v2.pdf
- [4] Strel, J. in Kovač, M. (2003). Oblike dela. Univerza v Ljubljani: Fakulteta za šport. Pridobljeno s spletne strani: https://studentski.net/gradivo/ulj_fsp_sv1_dsv_sno_ucne_oblike_01
- [5] Strel, J. in Kovač, M. (2003). Metode dela. Univerza v Ljubljani: Fakulteta za šport. Pridobljeno s spletne strani: https://studentski.net/gradivo/ulj_fsp_sv1_dsv_sno_ucne_metode_01
- [6] Šimunič, B., Volmut, T. in Pišot, R. (2010). Otroci potrebujemo gibanje. Otrok med vplivi sodobnega življenjskega sloga – gibalne sposobnosti, telesne značilnosti in zdravstveni status slovenskih otrok. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno raziskovalno središče, Inštitut za kineziološke raziskave, Univerzitetna založba Annales.
- [7] Videmšek, M. in Pišot, R. (2007). Šport za najmlajše. Ljubljana: Fakulteta za šport

NASILJE NI KUL

POVZETEK

Čustva so pomemben del našega življenja. Pri vsakodnevnem delu z učenci se učitelji srečujemo z raznoliko paleto čustev, tako pozitivnih, kot negativnih. Učitelji zaznavamo, da so v postkoronskem času, v številnih primerih, na gladino privrela predvsem negativna, neproduktivna čustva z vsem svojim razdiralnim vplivom. V vzgojno-izobraževalnih ustanovah se odvija pomemben del otrokovega čustvenega in socialnega razvoja. Zavedamo se deleža svoje odgovornosti pri reševanju tovrstne problematike, zato smo povečan pojav medvrstniških nasilnih dejanj raziskali, ga poskusili razumeti in se nanj ustrezno in predvsem učinkovito odzvati. V ta namen sem med učitelji izvedla anketo o nasilju na naši šoli. Vprašanja so se nanašala na ugotavljanje prisotnosti nasilja vseh oblik ter predloge za rešitev. Vprašalnik je bil razdeljen vsem učiteljem šole, vrnjenih je bilo 36. Analiza odgovorov je podana v obliki grafov. V članku bom predstavila opažanja različnih oblik nasilnega vedenja med učenci in do učiteljev na OŠ Janka Padežnika Maribor. Odgovori učiteljev bodo v veliko pomoč pri iskanju vzrokov za porast nasilja ter načinov reševanje le tega, tako kot tudi vseh vmesnih korakov, saj je naš cilj ustvarjanja varnega okolja, tako za učence, kot tudi za delavce vzgojno izobraževalnega zavoda.

KLJUČNE BESEDE: medvrstniško nasilje, medsebojna toleranca, pokoronski čas, učitelji, vrstniška mediacija.

VIOLENCE IS NOT COOL

ABSTRACT

Emotions are an important part of our lives. In their daily work with students at school, teachers encounter a diverse range of emotions, both positive and negative. Teachers perceive that in the post-Corona period, in many cases, negative, unproductive emotions with all their destructive influence have surfaced. An important part of a child's emotional and social development takes place in educational institutions. We are aware of the share of our responsibility in solving this type of problem, so we researched the increased incidence of peer violence, tried to understand it and respond to it appropriately and, above all, effectively. To this end, I conducted a survey among teachers about violence at our school. The questions were related to determining the presence of violence of all forms and proposals for solutions. The questionnaire was distributed to all teachers of the school, 36 were returned. The analysis of the answers is given in the form of graphs. In this article, I will present observations of various forms of violent behavior among students and towards teachers at the Janko Padežnik Primary School in Maribor. Teachers' answers will be of great help in finding the causes of the increase in violence and the ways to solve it, as well as all intermediate steps, as our goal is to create a safe environment for both students and employees of the educational institution.

KEYWORDS: peer violence, mutual tolerance, post-Corona time, teachers, peer mediation.

1. UVOD

Vesetje zaradi povratka v šolske klopi v času, ko se je umirilo stanje v povezavi s pandemijo Corona virusa, je zameglilo dejstvo, da so se nekateri učenci vrnili med šolske klopi veliko bolj nestrpni, žalostni, zmedeni. Nekateri izmed njih so postali žrtve in drugi nasilneži.

Opazili smo porast medvrstniških nasilnih dejanj, na katerega smo se poskusili hitro in učinkovito odzvati. Svetovalna služba naše šole je pripravila razvojni projekt, ki obsega celoletno delo s starši, učenci in učitelji.

Z vidika vodstva šole, sem želela izvedeti, kakšna so opažanja različnih oblik nasilnega vedenja med učenci in do učiteljev naše šole. Pripravila sem vprašalnik za učitelje ter analizo pridobljenih odgovorov. Vprašalnik je rešilo 36 učiteljev.

2. RAZLIČNE OBLIKE NASILNEGA VEDENJA



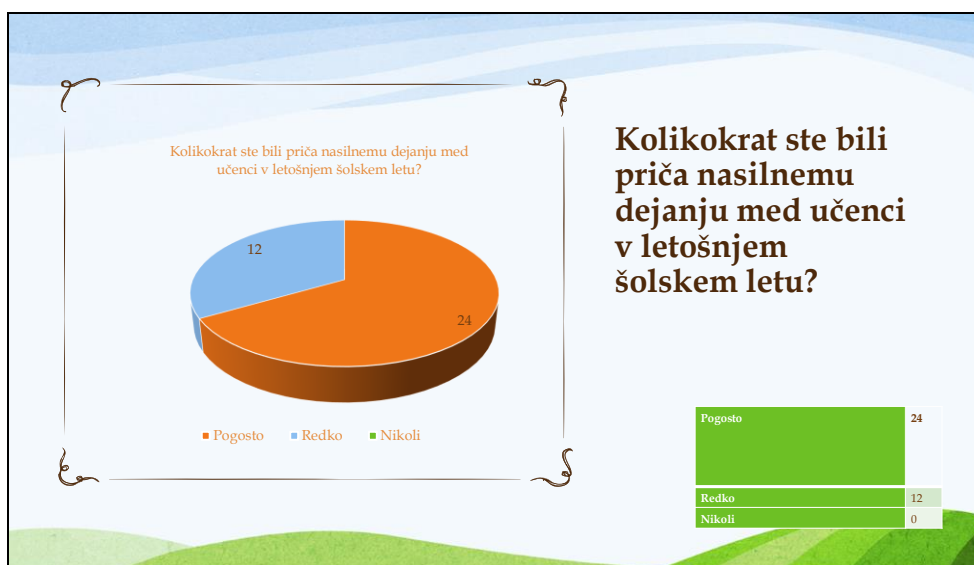
Graf 1: Obseg zaznanega nasilja na šoli (Vir:lasten).

Učitelji, kateri so rešili vprašalnik, trdijo (32 od 36) da zaznava nasilje kot pereč problem na naši šoli. Vsi so bili enotnega mnenja, da je največ nasilja prav med vrstniki. Kljub temu kar 22 učiteljev trdi, da so doživeli nasilje s strani učencev, kar je zaskrbljujoče visoko število.



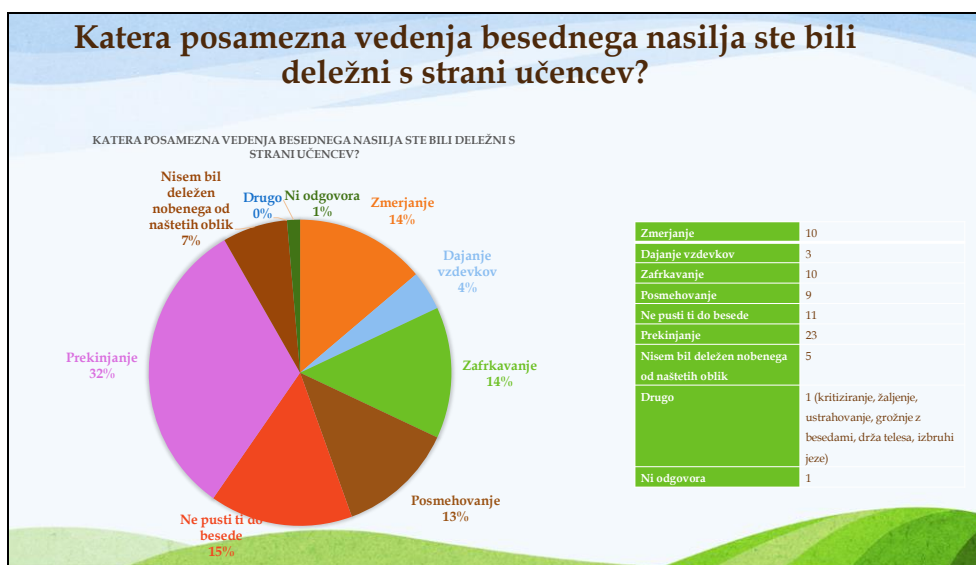
Graf 2: Deležnost nasilja (Vir: lasten).

Učitelji trdijo, da so v šolskem letu 2021/22, bili priča nasilju med učenci. Kar 24 od 36 učiteljev trdi, da so pogosto bili priča medvrstniškemu nasilju na šoli, medtem ko jih 12 trdi, da so redko bili priča nasilju. Iz odgovorov lahko sklepamo, da so vsi anketirani učitelji bili priča medvrstniškemu nasilju.



Graf 3: Kako pogosto so učitelji priča nasilnemu dejanju na šoli (Vir: lasten).

Priča nasilju med enako starimi učenci je bilo 35 učiteljev od 36. Nasilja starejših učencev nad mlajšimi in obratno, skoraj da ni zaznati. V večini gre za nasilje med fanti (34 od 36), redko za nasilje fantov nad dekleti ali deklet nad dekleti (3 od 36). Učitelji niso opazili nasilja deklet nad fanti. Večinoma gre za nasilje posameznega učenca proti učencu (30 od 36). Nasilja skupine učencev proti učencu je zaznalo 7 učiteljev, medtem ko niso zaznali nasilnega vedenja posameznega učenca proti skupini učencev.



Graf 4: Različne oblike besednega nasilja s strani učencev (Vir: lasten).

Z ozirom na posamezna vedenja besednega nasilja, največ anketiranih učiteljev trdi, da so bili deležni preklinjanja s strani učenca (32 odstotkov). V 15 odstotkih primerov, učenec ne pusti učitelja do besede, 14 odstotkov učiteljev je bilo deležno zafrkavanja in 13 odstotkov posmehovanja ali zmerjanja. 7 odstotkov anketiranih učiteljev ni bilo deležno nobene oblike besednega nasilja.

Večina učiteljev ni bila deležna posameznega dejanja fizičnega nasilja s strani učencev (21 od 36), medtem ko je bilo 7 učiteljev fizično napadenih. Trije učitelji so dobili udarec s predmeti ali se jim je učenec grozeče približal.

Posameznih primerov spolnega nasilja učencev nad učitelji naše šole ni zaznati. 27 učiteljev ni bilo deležno spolnega nasilja, medtem ko so 4 učitelji bili izpostavljeni opazkam in komentarjem ter namigom s spolno vsebino. Nekateri so bili deležni šal s spolno vsebino, napeljevanja na pogovor s spolno vsebino ter udarjanja po zadnjici.

Učitelji v večini niso deležni ekonomskega nasilja s strani učencev (25 od 36). Štirim učiteljem je bila storjena škoda na osebni lastnini, štirim pa odtujena osebna last.



Graf 5: Kje najpogosteje prihaja do nasilnih dejanj na šoli (Vir: lasten).

Nasilna dejanja med vrstniki se dogajajo v vseh šolskih prostorih oz. na šoli pripadajočih površinah. Konflikti so najpogostejši kar v učilnicah. Sledijo jim šolski hodniki, šolsko igrišče, garderobe in stranišča ter jedilnica. Naj omenim, da so v vseh omenjenih prostorih in na šolskih površinah večino časa prisotni dežurni učitelji oz. delavci šole.

Velik del učiteljev sami rešujejo težave z učenci. Ko poiščejo nasvet ali pomoč, jo v večini primerov poiščejo pri svetovalni službi šole (21 od 36). Učitelji težave rešujejo tudi v sodelovanju z razrednikom učencev (12 od 36) oz. poiščejo nasvet sodelavca (8). Pomoč ravnatelja pri reševanju težav z učenci je poiskalo 5 učiteljev. V najmanjši meri se učitelji obrnejo na starše (1 od 36).



Graf 6: Kje poiščemo pomoč ob pojavi nasilja? (Vir: lasten).

Učitelji menijo, da je način ukrepanja ob pojavu nasilja na šoli primeren (24 od 36). Kljub temu 9 učiteljev meni, da temu ni tako.



Graf 7: Ukrepanje v primeru nasilja (Vir: lasten).

Najpogostejši predlagani ukrepi za preprečevanje nasilja nad učitelji so ostrejši disciplinski postopki, izključitev učenca, preventivni ukrepi, vključitev staršev v reševanje težav in predvsem dosledno spoštovanje ukrepov. Med predlogi so tudi izvajanje mediacije oz. iskanje vzroka za nasilno dejanje, uradni zaznamek, izrekanje vzgojnega ukrepa in sprememba okoliša (šole). Nekateri menijo, da sedanji ukrepi zadostujejo in da si učitelj mora sam ustvariti avtoriteto.

Glede ukrepov za preprečevanje nasilja nad učenci, učitelji predlagajo delo s starši, pogovore in strožje vzgojne ukrepe, ničelno toleranco do nasilja, dosledno izvajanje ukrepov in tematske ure v razredih. Učitelji predlagajo tudi načrtovanje preventive in odpravljanje vzrokov za nasilna dejanja, večjo vključenost vseh učiteljev in svetovalne službe, pogovore s starši nasilnežev in žrtev, enake kriterije vseh učiteljev do učencev ter seznanitev učiteljev s protokolom prepoznavanja in obravnave nasilja.

3. SKLEP

Izsledki vprašalnika za učitelje, ki je sestavni del razvojnega projekta OŠ Janka Padežnika Maribor, za preprečevanje nasilja med vrstniki in nad učitelji, so temeljnega pomena za opredelitev perečih problemov in ugotavljanja trenutnega stanja. Odgovori učiteljev bodo v veliko pomoč pri iskanju vzrokov za porast nasilja ter načinov reševanje le tega, tako kot tudi vseh vmesnih korakov, ki jih kot šola moramo storiti na poti do ustvarjanja varnega okolja, tako za učence, kot tudi za delavce vzgojno izobraževalnega zavoda.

LITERATURA IN VIRI

- [1] MAJERHOLD, K. (2017). *Čustveni izzivi.:prepoznavanje različnih čustev in reševanje čustvenih stisk učencev*. Ljubljana: Rokus Klett.
- [2] *MLADI in nasilje*. (2015). Maribor: filozofska fakulteta.
- [3] ERB, H. H. (2004). *Nasilje v šoli in kako se mu lahko zoperstaviš*. Radovljica: Didakta.
- [4] *NASILJE v šoli: opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obravnava*. (2009). Kranj: Šola za ravnatelje.

DELO Z UČENCI TUJCI IN NJIHOV JEZIKOVNI RAZVOJ V OSNOVNI ŠOLI

POVZETEK

Inkluzija je beseda, ki jo v velikokrat slišimo na področju vzgoje in izobraževanja. Razmišljati o inkluziji danes pomeni iskati odgovore na vprašanje, kako omogočiti optimalen vsestranski razvoj učencev v skladu s potrebami in z zmožnosti posameznega otroka, ker ima vsak otrok pravico do enakopravnega življenja v družbi. Če gledamo na inkluzijo v tej luči, ni namenjena le otrokom s posebnimi potrebami, ampak tudi učencem tujcem. Proces inkluzije razvija možnosti vključevanja posameznika v delo in življenje šole, obenem pa zahteva od učiteljev veliko prilagajanja. Zaradi vse več migracij ljudi in posledično naraščajočega vse večjega števila učencev tujcev v osnovni šoli so učitelji velikokrat postavljeni pred pomembne izzive. Ko se otroci znajdejo v tujem okolju, zanje ne predstavlja velike težave samo jezik. Tudi novo okolje, menjava prijateljev in učiteljev nanje deluje stresno. Z vstopom otroka tujca v razred se spremeni tudi delo učitelja. Opravljeni razgovori z učenci tujci in učitelji, ki z njimi delajo, vodijo do spoznanja, da imajo učitelji veliko moč. S svojim delom lahko učencem tujcem nudijo oporo in jim dajejo občutek varnosti ter jim pomagajo, da se čim bolje vključijo v razred in premostijo jezikovne prepreke. Članek je primer delitve izkušenj dobre prakse. Na podlagi intervjujev z učitelji in učenci tujci predstavljamo ugotovitve o delu ter izzive in težave, ki jih intervjuvanci izpostavijo pri svojem delu in lahko prispevajo k uspešnejšemu vključevanju otrok tujcev v razred in socialno okolje.

KLJUČNE BESEDE: učenec tujec, učitelj, vključevanje, jezikovni razvoj, sprememba.

WORKING WITH FOREIGN STUDENTS AND THEIR LANGUAGE DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL

ABSTRACT

Inclusion is a word we often hear in the field of education. Thinking about inclusion today means looking for answers to the question how to enable optimal all-round development of students in accordance with the needs and possibilities of the individual child, because everyone has the right to live equally in society. If we look at inclusion from this point of view, it is intended not only for children with special needs, but also for foreign students. The process of inclusion develops the possibilities of involving an individual to the school work and life, and at the same time requires a lot of adaptation from teachers. Due to the increasing migration of people and the consequently growing number of foreign students in primary school, teachers are often faced with important challenges. When children find themselves in a foreign environment, it is not just language that is a big problem for them. A new environment, changing friends and teachers is stressful for them too. With the entry of a foreign child into the classroom, the work of the teacher also changes. Interviews with foreign students and the teachers who have worked with them lead to the realization that teachers have great power. Through their work, they can provide support to foreign students and give them a sense of security and help them to better integrate into the classroom and overcome language barriers. The article can be a suggestion with guidelines to teachers for the organization of lessons and models of help on how they can contribute to the more successful integration of foreign children into the classroom and social environment. The article is an example of sharing good practice experiences. Based on interviews with foreign teachers and students, we present findings about work and the challenges and problems that interviewees highlight in their work and can contribute to more successful integration of foreign children into the classroom and social environment.

KEYWORDS: foreign student, teacher, integration, language development, change.

1. UVOD

Inkluzija je beseda, ki jo v velikokrat slišimo na področju vzgoje in izobraževanja. Razmišljati o inkluziji danes pomeni iskati odgovore na vprašanje ,kako omogočiti optimalen vsestranski razvoj učencev v skladu s potrebami in z zmožnosti posameznega otroka, ker ima vsak otrok pravico do enakopravnega življenja v družbi.

Če gledamo na inkluzijo v tej luči, ni namenjena le otrokom s posebnimi potrebami, ampak tudi učencem tujcem. Proces inkluzije razvija možnosti vključevanja posameznika v delo in življenje šole, obenem pa zahteva od učiteljev veliko prilagajanja.

Število tujcev v Sloveniji zaradi vse več migracij ljudi vsako leto narašča. Povečuje se tudi število otrok priseljencev v slovenskih šolah, ki ob vstopu v šolo slovenskega jezika sploh ne znajo. Učitelji smo dolžni in odgovorni, da se zavzamemo za integracijo in inkluzijo otroka tujca, ki je koristna za vse. Prilagajanje otroka in tudi okolja terja, da gradimo šolo, v kateri sta poleg uspešnosti pomembna tudi vključenost in dobro počutje.

Tudi na naši šoli se strokovni delavci vse pogosteje srečujemo z izzivi medkulturnosti.

V prispevku smo se že na samem začetku pri iskanju literature srečali s težavo z osnovnima pojmom tujec in priseljenec. Ugotovili smo, da je izraz tujec bil v slovenskih zakonih opredeljen najprej, (Zakon o tujci, 2008), kasneje pa je bil uporabljen pojem migrant, nadaljnje pa pojem priseljenec. V nadaljevanju se bomo torej posluževali pojma priseljenec, ki ga zasledimo tudi v novejši literaturi in je razumljen širše.

V šolskem letu 2021/22 je na našo šolo vpisanih 564 učencev, od tega je 21 tuje govorečih otrok s Kosova in Bosne in 5 priseljencev iz drugih evropskih držav. Učenci priseljenci v večini nimajo predznanja slovenščine, kar jim ne povzroča samo težav pri pouku, ampak tudi pri sporazumevanju z ostalimi učenci.

Z vstopom tuje govorečega otroka v razred se spremeni tudi delo učitelja. Pomembno je, da jezikovna in kulturna raznolikost ne predstavljata učiteljem ovir šolskega vsakdana, ampak izziv in možnost za krepitev upoštevanja individualnosti posameznika. Cilj vseh zaposlenih na naši osnovni šoli je, čim bolj pomagati učencem priseljenecem pri poznavanju slovenskega jezika in čim hitrejšem ter uspešnem vključevanju tuje govorečih učencev v razred in širše okolje.

Kot je po eni strani situacija nekaj novega za učitelje, je po drugi strani neznanka tudi za učence priseljence. Učitelji, ki vstopajo z njimi v odnos, so zaradi nerazumevanja njihovega jezika in pomanjkanja didaktičnih gradiv za poučevanje velikokrat prepuščeni sami sebi in svoji iniciativnosti pri načrtovanju dela s temi učenci. Priseljenci morajo novo okolje sprejeti, se vanj vključevati, hkrati pa nanj tudi vplivajo. Številne raziskave kažejo, da otroci priseljenci v slovenskih osnovnih šolah pouku težje sledijo, manj sodelujejo in so v primerjavi s svojimi vrtniki dosegajo slabše rezultate.

V nadaljevanju prispevka bomo predstavili primer dobre prakse na naši šoli, kjer nas je zanimalo, kako poteka vključevanje priseljencev v oddelek z vidika učitelja in z vidika učencev,

na kakšen način se učitelji pripravijo na vstop učenca v razred ter katerih metod in oblik dela se poslužujejo pri poučevanju.

2. PRIMER DOBRE PRAKSE

Za ugotavljanje obstoječega stanja integracije učencev priseljencev na šoli smo oblikovali pol-strukturiran intervju, s katerim smo želeli pridobiti in vključiti poglede učencev in učiteljev. Intervjuje smo izvedli s tremi albansko govorečimi učenci in enim učencem, ki se je pred kratkim preselil iz Anglije, ter tremi učitelji z različnimi izkušnjami glede na delovno dobo. Učenci in učitelji so se prostovoljno odločili za intervju, nanj odgovarjali individualno, po potrebi tudi s pomočjo podvprašanj, odgovori pa so bili sproti zapisani.

Gre za zelo majhen vzorec intervjuvanih, ki ni relevanten in ga ni moč posluševati, je pa primer delitve izkušenj in tako predlog učiteljem, ki lahko pozitivno prispeva k uspešnemu in boljšemu vključevanju tuje govorečega učenca v razred in širše socialno okolje.

A) Intervju z učenci priseljenci

Intervju 1: Fant, 8 let, obiskuje 4. razred, v Sloveniji živi že štiri leta

Zakaj ste se preselili v Slovenijo, iz katere države ste se priselili? Prišli smo iz Albanije, oče ima v Sloveniji pekarno.

Koliko si bil star, ko si se preselil v Slovenijo? Star sem bil 4 leta. Hodil sem že v slovenski vrtec.

Kako si se počutil, ko ste prispeli v Slovenijo? (nezadovoljen, vesel, prestrašen, poln pričakovanj...) Zakaj? Ne spomnim se.

Ali so te v šoli lepo sprejeli? Česa se spomniš? Iz vrtca se spomnim, da nisem ničesar razumel. Mama pravi, da sem veliko jokal.

Kako si se počutil v prvih tednih v razredu? V redu. Malo sem razumel. Učiteljica je bila prijazna.

Kako je potekala učna ura na začetku, ko si prišel v razred? Učiteljica je veliko kazala z rokami, veliko je bilo sličic.

Ali ti je bila snov, ki ste jo obravnavali pri pouku razumljiva? Včasih ja, včasih ne.

Kakšno pomoč si dobil v prvih tednih na šoli od učiteljev? Učiteljica je veliko kazala z rokami, veliko je bilo sličic, prevajala je besede z računalnikom. Veliko me je spodbujala.

Kako so te sprejeli sošolci? Dobro, pomagali so mi.

Si našel prijatelje v razredu? Kaj ti je povzročalo največ težav? Ja, imam prijatelje. Slovenski jezik mi je delal težave.

Ali zmoreš slediti pouku sedaj? Razumeš učno snov? Pouku dobro sledim, včasih kakšne besede še ne razumem.

Ali obiskuješ katero dejavnost po pouku ali izven šole? Ne.

Se vidiš v prihodnosti tukaj v Sloveniji ali v želiš oditi v svojo domovino?

V Sloveniji mi je všeč, tukaj bom ostal. Navadil sem se na šolo in okolje.

Intervju 2: Dekle, 8 let, obiskuje 3. razred, v Sloveniji živi že tri leta

Zakaj ste se preselili v Slovenijo, iz katere države ste se priselili? Prišli smo iz Kosova, oče ima službo v Sloveniji in mi šlo šli za njim.

Koliko si bila stara, ko si se preselila v Slovenijo? Stara sem bila 5 let.

Kako si se počutila, ko ste prispeli v Slovenijo? Zakaj? Vse je bilo drugače, kot sem bila navajena. Nisem želela v šolo.

Ali so te v šoli lepo sprejeli? Česa se spomniš? Učiteljica mi je veliko pomagala, učenci so mi pomagali ob navodilu učiteljice.

Kako si se počutila v prvih tednih v razredu? V redu. Malo sem razumel. Učiteljica je bila veliko časa ob meni.

Kako je potekala učna ura na začetku, ko si prišla v razred? Učiteljica je veliko kazala z rokami, veliko je bilo sličic in govorila je v slovenskem jeziku, ki ga nisem razumela.

Ali ti je bila snov, ki ste jo obravnavali pri pouku razumljiva? Malo.

Kakšno pomoč si dobila v prvih tednih na šoli od učiteljev? Učiteljica je veliko kazala z rokami, veliko je bilo sličic, pokazala mi je, kaj naj storim.

Kako so te sprejeli sošolci? Dobro, pomagali so mi.

Si našla prijatelje v razredu? Kaj ti je povzročalo največ težav? Ja, včasih se sošolci igrajo z mano, včasih pa ne. Slovenski jezik mi je delal največ težav, nerodno mi je, ko moram govoriti.

Ali zmoreš slediti pouku sedaj? Razumeš učno snov? Pouku sledim, velikokrat kakšne besede ne razumem, težave imam včasih pri učnih in domačih nalogah.

Ali obiskuješ katero dejavnost po pouku ali izven šole? Ne.

Se vidiš v prihodnosti tukaj v Sloveniji ali v želiš oditi v svojo domovino? Želim se vrniti na Kosovo, tam imam babico in dedka in najboljšo prijateljico.

Intervju 3: Fant, 10 let, obiskuje 5. razred, v Slovenijo se je preselil pred 6 meseci

Zakaj ste se preselili v Slovenijo, iz katere države ste se priselili? Pred kratkim smo se preselili iz Anglije, mama se je rodila v Sloveniji, tukaj imam sorodnike.

Koliko si bil star, ko si se preselil v Slovenijo? Star sem bil 10 let.

Kako si se počutil, ko ste prispeli v Slovenijo? (nezadovoljen, vesel, prestrašen, poln pričakovanj ...) Zakaj? Vznemirjen sem, ker že dolgo nisem videl babice in dedka, zdaj bom živel z njimi.

Ali so te v šoli lepo sprejeli? Česa se spomniš? Seveda, učiteljica mi je pomagala, z mano je govorila tudi angleško.

Kako si se počutil v prvih tednih v razredu? Dobro. Zelo malo sem razumel. Učiteljica je bila prijazna.

Kako je potekala učna ura na začetku, ko si prišel v razred? Učiteljica si je veliko pomagala z angleščino.

Ali ti je bila snov, ki ste jo obravnavali pri pouku razumljiva? Ja, s pomočjo učiteljice.

Kakšno pomoč si dobil v prvih tednih na šoli od učiteljev? Učiteljica mi je pokazala, kaj naj storim in govorila včasih tudi v angleščini.

Kako so te sprejeli sošolci? Dobro, pomagali so mi.

Si našel prijatelje v razredu? Kaj ti je povzročalo največ težav? Ja, se družimo. Slovenski jezik mi je delal največ težav, ne razumem veliko.

Ali zmoreš slediti pouku sedaj? Razumeš učno snov? Pouku sledim, velikokrat kakšne besede ne razumem, ampak mi jo prevedejo, težave imam pri govoru in zapisu. Mešam slovenski jezik in angleščino.

Ali obiskuješ katero dejavnost po pouku ali izven šole? Ja, ure klavirja.

Se vidiš v prihodnosti tukaj v Sloveniji ali v želiš oditi v svojo domovino? Tukaj, vse mi je všeč. Tukaj imam sorodnike.

Intervju 4: Dekle, 15 let, obiskuje 9. razred, v Slovenijo se je preselila pred 6 leti

Zakaj ste se preselili v Slovenijo, iz katere države ste se priselili? Prišli smo iz Kosova zaradi očetove službe.

Koliko si bila stara, ko si se preselila v Slovenijo? Stara sem bila 9 let.

Kako si se počutila, ko ste prispeli v Slovenijo? (nezadovoljen, vesel, prestrašen, poln pričakovanj ...) Zakaj? Bila sem prestrašena, a vseeno vesela, ker smo nekam šli. Nisem

vedela, da smo se selili za dalj časa. Sprva sem mislila, da gremo na počitnice, nato pa nazaj domov.

Ali so te v šoli lepo sprejeli? Česa se spomniš? Nekateri so me lepo sprejeli, drugi se z mano niso družili. Nisem želela hoditi v šolo.

Kako si se počutila v prvih tednih v razredu? Žalostno.

Kako je potekala učna ura na začetku, ko si prišla v razred? Zdelo se mi je, da sem celi dan v šoli, ena šolska ura je trajala zelo dolgo.

Ali ti je bila snov, ki ste jo obravnavali pri pouku razumljiva? Ne, nisem razumela niti ene same besede.

Kakšno pomoč si dobila v prvih tednih na šoli od učiteljev? Dobila sem veliko učne pomoči pri samem jeziku, dodatne ure. Učiteljica je veliko kazala z rokami, veliko je bilo sličic, ponavljati sem morala za sošolko.

Kako so te sprejeli sošolci? Eni so se mi smejali, ker jih nisem razumela.

Si našla prijatelje v razredu? Kaj ti je povzročalo največ težav? Ja, imam nekaj prijateljev. Govor mi je delal največ težav.

Ali zmoreš slediti pouku sedaj? Razumeš učno snov? Pouku sledim, razumem, težave imam morda še pri pisanju.

Ali obiskuješ katero dejavnost po pouku ali izven šole? Ja, likovni krožek, hodim v fitnes.

Se vidiš v prihodnosti tukaj v Sloveniji ali v želiš oditi v svojo domovino? Želim se vrniti domov k svojim sorodnikom in prijateljem.



Slika 1

B: Intervju z učitelji

- 1. Ali se z vstopom učenca priseljenca v razred spremeni vaše delo? Na kakšen način?**
- 2. Katere metode poučevanja pri delu z učencem priseljencem so se izkazale kot najbolj uspešne?**
- 3. Kakšno oviro vam predstavlja jezik in jezik učenca priseljenca? Kako ovire premoščate?**
- 4. Kakšne so vaše izkušnje glede sprejemanja učencev priseljencev s strani učencev?**

Učiteljica, 56 let:

1. Z vstopom učenca priseljenca v razred se moje delo spremeni. Ob pripravi na pouk moram predvidevati, kako bom otroku ponudila vsebine, posebej težavno je, če tudi jaz ne razumem in ne govorim učenčevega jezika. Pogosto iščem dodatna učna gradiva primerna otrokovi razvojni stopnji. Z učencem delam tudi veliko individualno, saj mu je navodila potrebno podati tako, da jih dojame.
2. Ker poučujem v 1. triadi, so se mi za uspešne metode poučevanja pri delu z učencem priseljencem izkazale pomoč s kretnjami in globalna metoda branja: slika -> beseda. Otrok si namreč zapisano besedo tudi zapomni kot sliko. Pazim tudi na razločno izreko besed. Sproti preverjam razumevanje povedanega. Zelo dobro poteka samopomoč učencev v razredu. S tem mislim na igro in učenje z vrstniki, ki tuje govorečega sošolca pozitivno spodbujajo in opolnomočijo na jezikovnem področju. Otroka ne izpostavljam.
3. Jezik pogosto predstavlja veliko oviro. Pri delu pogosto čutim nemoč. O tujejezičnem otroku veliko razmišljam, iščem rešitve, vedno nove, saj je vsak otrok drugačen in vsak potrebuje drug pristop. Najtežje mi je poučevati otroka, ki se zapre vase in ne sodeluje. Pogosto so tujejezični učenci med poukom pasivni in tihi, med odmori pa se zaigrajo, pozabijo na prepreke in se sproščeno igrajo.
4. Učenci tuji so večinoma od drugih otrok dobro sprejeti, saj jim sošolci želijo pomagati. Težava je edino takrat, da se marsikdo sam osami in zavrača druženje. Ob igri se otroci največ naučijo drug od drugega in se hitreje spoprijateljijo. Prav se mi zdi, da jim je tudi prosta igra omogočena. Pri marsikom opažam, da se vrača v okolje, kjer se ne govori slovensko in zato še težje napreduje. Pogosto otroci doma učijo slovenski jezik tudi starše.

Učiteljica, 53 let:

1. Z vstopom učenca priseljenca v razred se delo učitelja spremeni. Z učenci moraš snov večkrat ponoviti, govoriti je potrebno jasno in glasno, pomagati si je potrebno z govornico telesa, s tujim jezikom in slikovnim gradivom.

2. Za metode poučevanja pri delu z učencem priseljencem so se izkazale kot uspešne individualen pogovor in individualno delo, demonstracija, praktično delo, delo v paru s sošolcem, da učenec sošolca posnema, obenem pa ima možnost, da tke vezi prijateljstva.
3. Če ne govoriš in razumeš jezika priseljenca je to velika težava. Velikokrat si pomagam s slikovnim gradivom, kretnjami. Poslužujem se tudi prevajalnika in znanja tujega jezika – angleščine ali za pomoč prosim starejšega sorojenca ali učenca iz istega okolja, ki jezik razume.
4. Sošolci učence tujce vedno lepo sprejmejo, seveda po vnaprejšnji pripravi in pogovoru z učenci o drugačnosti, strpnosti s poudarkom, da nov sošolec ne razume in ne govori našega jezika, da težje komunicira, da nikogar ne pozna in potrebuje pomoč in spodbudno okolje. Za dobro se je izkazalo tudi, da so učenci priseljenci kasneje predstavili tudi svojo domovino, pripovedovali o navadah, družini, jeziku, šoli. Zapeli so tudi kakšno pesem in brali v maternem jeziku. Na zemljevidu so pokazali svojo državo, na računalniku so pokazali zastavo svoje države.



Slika 2

Učiteljica, 41 let:

1. Otrok priseljenec potrebuje z vstopom v razred individualno obravnavo, še posebej če slovenskega jezika ne pozna in ga ne razume. Prilagoditi mu je potrebno vse učne liste, razlago navodil. Velikokrat se poslužujem mimike in kretenj, konkretnega materiala, risanja in slikovnega gradiva ter demonstracij.
2. Pri delu z učencem priseljencem so se kot najbolj uspešne metode pri poučevanju izkazale demonstriranje, ilustriranje, igra, opazovanje in praktično delo.
3. Če tuje govoreč učenec govori jezik, ki ga vsaj malo razume in govori tudi njegov učitelj, je poučevanje zelo olajšano. Tudi otrok se slovenščine priuči mnogo hitreje, kot pa tisti, ki ne govori nobenega jezika, ki bi ga vsaj nekoliko obvladal učitelj. Jezikovne ovire premoščam tudi s pomočjo dokumentov, pravilnikov in smernic Zavoda za šolstvo, ki veljajo in narekujejo prilagoditve pri vključevanje otrok priseljencev v osnovne šole (dodatne ure slovenskega

jezika, pogoji za napredovanje učenca tujca, oproščenost ocenjevanja prvo leto ...). V pomoč mi je tudi individualiziran program, ki se spiše za posameznega učenca, v katerem so zajete vse prilagoditve in priporočila, ki jih upoštevamo vsi učitelji. V preteklih letih se je izkazalo tudi kot pozitivno, če učenci tujci razred ponavljajo.

4. Učence priseljence razred rad sprejme medse, učenci jim dajo priložnost. A je vse odvisno od karakterja učenca, ki se je priselil. Če niso sramežljivi, se kljub jezikovnim težavam skušajo vključiti v igro ostalih otrok. Takšni otroci se tudi hitreje naučijo slovenskega jezika. Tisti, ki so zadržani, pa pogosto jočejo, doživljajo stisko, se ne zmorejo spoprijateljiti z ostalimi oz. za to potrebujejo veliko časa.

3. SKLEP

Vključevanje otrok priseljencev v družbo sovrstnikov in v širše socialno okolje je dolgotrajen proces, kjer rezultati niso takoj vidni. Posebej zahtevno je takrat, kadar ob vključitvi učenca znanje slovenščine ni zadovoljivo ali učenec jezika niti ne razume.

Na podlagi intervjujev z učitelji in učenci tujci predstavljamo sklepne ugotovitve o delu, ki so jih intervjuvanci izpostavili.

Opravljeni intervjuji kažejo po eni strani pozitivne plati dela z otroki migranti, ki so se znašli v novem jezikovnem okolju in posledično v neugodnem jezikovnem položaju, po drugi strani pa se vidijo težave, s katerimi se intervjuvani srečujejo ob vstopu v novo okolje.

Po poročanju razredničark prve triade imajo učitelji razredniki pri vključevanju učencev priseljencev najbolj pomembno vlogo. Učitelji so poudarili zavedanje o pomenu vzpostavitvi zaupanja. Ugotavljamo, da si učitelji v šolskem okolju prizadevajo za ustvarjanje pozitivnega vzdušja v oddelku in veselja pri šolskem delu, da se učenci ob vstopu v šolo čutijo sprejete. Vključevanje učenca tujca v nov oddelek mora biti zanj prijetno. Učenci tujci sprva potrebujejo stalnost učitelja, na katerega se navadijo, postavljene okvirje - urnik dela, da se počutijo v novem okolju varne.

Učitelji se trudijo snov predajati na razumljiv in karseda privlačen način. Zavedajo se, da slovenščina ni njihov materni jezik in lahko učencu priseljencu predstavlja nepremostljivo oviro, zaradi katere naloge ne opravi. Učencu priseljencu zelo pomaga slikovno gradivo, medsebojna pomoč, demonstracija, prilagoditve pri pouku in individualna pomoč.

Učitelji navajajo, da je pomembno tudi, da se učenci priseljenci naučijo vsaj osnovnih pojmov, ki so povezani z delovanjem šole in okoliščinam vsakdana, da se znajdejo v okolju in vzpostavijo stik z drugimi učenci. Pri učencih načrtno spodbujajo tudi oblike neformalnega učenja v odmorih, in sicer s pomočjo didaktičnih materialov ali delovnih listov (slikanic, družabnih iger, križank ...). Kot dober način vključevanja otrok navajajo tudi ure športne in likovne ter glasbene vzgoje, kjer se učenci med sabo bolj povezujejo in sodelujejo ter imajo več časa za druženje.

Glede na naša opazanja in poročanje drugih učencev, ki delijo razred z tujejezičnimi učenci, se po 3 mesečnem delu z učenci priseljenci že kažejo napredki. Zaradi toplega sprejema učitelja so po kratkem času že vidne razlike v obnašanju učencev. Učenci prihajajo v šolo bolj sproščeni, med poukom se nasmehnejo, pri urah sodelujejo.

Dokaz o napredku so tudi izjave intervjuvanih učencev in njihovo vedenje. Opora učencu priseljencu pri pouku ter pripravljenost sošolcev pomagati, so prispevali k boljšemu počutju novega učenca. Občutek varnosti in sprejetosti novim učencem pomaga, da se čim bolj vključijo v razred in premostijo jezikovne prepreke. V odmorih in popoldanskih dejavnostih se učenci vključujejo v igro sovrstnikov in se z njimi neverbalno sporazumevajo.

Učitelji pa v intervjujih prav tako opozarjajo in navajajo težave pri vzpostavljanju dobrih odnosov s starši. Posebej navajajo, da nekateri starši ne znajo slovenskega jezika in je z njimi nemogoče komunicirati.

Delo z učenci priseljenci zahteva od učiteljev vztrajno in strpno delo, vključuje učenje iz lastnih izkušenj, profesionalno usposabljanje in sodelovanje in povezovanje z drugimi strokovnimi sodelavci in celotno šolo.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Lebar Kac, Petra. (2016) Delo z učenci priseljenci z vidika učiteljev, pridobljeno s <https://dk.um.si/Dokument.php?id=105164>
- [2] Očko Bizjan, Tina. (2019) Delo z otroki priseljenci v posavskih vrtcih, pridobljeno s <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=73896&lang=slv>
- [3] Ristova Firer, M. (2020) Uvajanje otrok priseljencev v razred v Sloveniji in Angliji, pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/6274/1/Marina_Ristova_Firer_Magistrsko_delo.pdf
- [4] Sinjur, Andreja. (2018) Vključevanje priseljskih učencev v slovenski zakonodaji in šolski praksi, pridobljeno s <http://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-7023-95-4/978-961-7023-95-4.65-88.pdf>

ERASMUS+ PROJEKT MOBILNOSTI ZA OTROKE S POSEBNIMI POTREBAMI

POVZETEK

Otroci s posebnimi potrebami, ki obiskujejo program z nižjim izobrazbenim standardom s prilagojenim programom osnovne šole, pogosto prihajajo iz manj spodbudnega okolja in socialno-ekonomsko šibkejših družin. Zato so velikokrat prikrajšani za dejavnosti, ki spodbujajo komunikacijsko-socialni razvoj. S sodelovanjem v mednarodnem projektu Erasmus+ mobilnosti z naslovom Upam si komunicirati in uporabljati IKT smo jim omogočili spodbudno okolje za razvoj na področju ustnega in pisnega komuniciranja v maternem in tujem jeziku ter razvoj spretnosti pri uporabi informacijsko komunikacijske tehnologije. V projekt mobilnosti za učence je bilo vključenih 10 učencev iz oddelkov z nižjim izobrazbenim standardom starih od 10 do 16 let. S projektom mobilnosti za učence so bili na izobraževalnem obisku v Turčiji in na Hrvaškem. Prisotni so bili pri učnih urah v tujini, pri katerih so spoznavali in aktivno uporabljali sodobno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo ter nove aplikacije. Z vrstniki iz tujine so se sporazumevali v maternem in tujem jeziku. Učenci s posebnimi potrebami so bili prvič vključeni v projekt mobilnosti, ki je bil zelo uspešno izveden. Otroci so se v projektu naučili veliko novega na področju digitalnih kompetenc, komunikacije in socializacije. Nova znanja in veščine bodo lahko uporabljali pri šolskem delu in jim bodo v pomoč v vsakodnevem življenju ter uspešni integraciji. V prihodnosti bomo nadaljevali s sodelovanjem z novimi projektnimi partnerji, kar bo našim učencem s posebnimi potrebami odprlo dodatne možnosti za vključevanje v širšo družbo in evropsko okolje.

KLJUČNE BESEDE: Erasmus+, mednarodno sodelovanje, nižji izobrazbeni standard, otroci s posebnimi potrebami.

ERASMUS+ PROJECT: MOBILITY FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

ABSTRACT

Children with special needs who are enrolled in a primary school program with modified academic achievement standards often come from less supporting surroundings and from families with weaker socio-economic standing. Consequently, they tend to be deprived of activities that promote linguistic and social development. By participating in the Erasmus+ mobility project I Dare to Communicate and Use ICT, they were encouraged to improve their skills in verbal and written communication in their native and in foreign languages, and the use of information-communication technology. Ten pupils, aged 10 to 16 years, were enrolled in the project. They visited schools in Croatia and Turkey, taking part in regular schoolwork, where they learned about and used modern information-communication technology and new applications. They talked to their peers in both their native and foreign languages. This was the first time these children with special needs were engaged in a mobility project, with excellent results. Their participation gave them new experiences at digital competencies, communication, and socialisation. These new skills will be useful for their schoolwork and in everyday life. In future, we intend to take part in new projects with new partners, giving our pupils a chance to broaden their horizons and find their place in the international community.

KEYWORDS: children with special needs, Erasmus+, international cooperation, modified academic achievement standards.

1. UVOD

Že vrsto let poučujem otroke s posebnimi potrebami, ki obiskujejo osnovno šolo s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom, ki je priključena redni osnovni šoli. Mnogi od njih izhajajo iz socialno in ekonomsko manj spodbudnega okolja in zato je zanje šolsko okolje še toliko bolj pomembno za spodbuden, zdrav in celosten razvoj osebnosti. Naša šola je v manjšem mestu s 3000 prebivalci, a večina otrok prihaja iz širše podeželske okolice, kar vpliva na perspektivo in pričakovanja staršev. Želimo si, da se šola vključi v mednarodno okolje in da učitelji, starši in učenci pridobijo možnosti za vpogled, delo in vključevanje v evropsko okolje. Že dolgo časa smo razmišljali o tem, kako bi otrokom šolski program obogatili, da bi bili bolj motivirani in zbrani za učenje. Vključevanje v mednarodne projekte preko Erasmus+ nam omogoča, da se učenci preko zanimivih aktivnosti učijo uporabljati informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, razvijajo svoje sposobnosti komuniciranja in socializacije ter se vključujejo v širšo družbo tudi izven meja svoje države.

2. OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI Z ZNIŽANIMI INTELEKTUALNIMI SPOSOBNOSTMI

Otroci z motnjami v duševnem razvoju imajo znižano splošno ali specifično raven inteligentnosti, nižje sposobnosti na kognitivnem, govornem, motoričnem in socialnem področju ter pomanjkanje veščin, kar se odraža v neskladju med njihovo mentalno in kronološko starostjo [2]. Pogosto je poleg motnje v duševnem razvoju prisotna še kakšna druga motnja ali bolezen (cerebralna paraliza, agresija, hiperaktivnost, motnje pozornosti in koncentracije, čustveno vedenjske motnje, avtizem ...).

Vzroki za motnjo v duševnem razvoju so lahko: genetske transformacije, dednost, infekcije matere v nosečnosti, napake v presnavljanju, pomanjkanje kisika med nosečnostjo ali porodom, predčasen porod, obporodne in poporodne poškodbe, infekcije otroka. Včasih pa strokovnjaki ne znajo pojasniti izvora motnje v razvoju. Glede na stopnjo motnje v duševnem razvoju razlikujemo lažjo, zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju. Osebe z lažjo motnjo v duševnem razvoju imajo znižane sposobnosti za učenje. V prilagojenih pogojih učenja lahko dosežejo temeljna šolska znanja, ki pa ne zagotavljajo pridobitve minimalnih standardov znanja, določenih z rednimi izobraževalnimi programi. Ob ustreznem šolanju se praviloma usposobijo za manj zahtevno poklicno delo in samostojno socialno življenje. Za osebe z lažjo motnjo v duševnem razvoju je relativno dobro poskrbljeno do zaključka šolanja. Praviloma se osebe z lažjo motnjo v duševnem razvoju vključijo v osnovno šolo s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom. Nekatere osebe z lažjo motnjo v duševnem razvoju uspešno končajo tudi program nižjega poklicnega izobraževanja in zaradi svoje motnje nimajo priznane statusa invalida. Tako se po končanem šolanju znajdejo na trgu dela, prav tako kot vsi drugi državljani. Nekateri se zaposlijo uspešno. Poleg primarne motnje se velikokrat srečujejo tudi z drugimi zdravstvenimi težavami, kot so kronična obolenja, težave v duševnem zdravju. Živijo navadno samostojno življenje. Velika večina ima svojo družino, prijatelje, prosti čas kot vsi drugi. O njih najpogosteje ne govorimo več kot o osebah z motnjo v duševnem razvoju [1].

3. ERASMUS+

Erasmus+ je program Evropske unije, ki podpira mednarodno sodelovanje na področju izobraževanja, usposabljanja, mladih in športa. Namen programa Erasmus+ je dvig kakovosti izobraževanja in usposabljanja ter s tem krepitev socialne kohezije in konkurenčnosti gospodarstva Unije. Erasmus+ želi omogočiti sodelovanje čim večjemu številu posameznikov, še posebej tistim iz okolij z manj priložnostmi, ter kot ključne izpostavlja vsebine in aktivnosti vključevanja, ohranjanja okolja (zeleni Erasmus+) in prehoda na digitalno družbo [10]. V letu 2022 bo uvedenih kar nekaj novosti in sprememb, ki so objavljene v novem Vodniku po programu Erasmus+ za leto 2022. Ena od njih je poimenovanje kategorij upravičenih držav, ki lahko sodelujejo v programu. Države programa so poimenovali v države članice EU in tretje države, pridružene programu. Partnerske države pa so sedaj tretje države, ki niso pridružene programu. Poleg tega sta pri vseh ukrepih še dodatno poudarjena vključevanje in raznolikost v vseh projektih fazah, še posebej, kar zadeva udeležence z manj priložnostmi in ozaveščen pristop k njihovem vključevanju [8].

4. PROJEKT ERASMUS+ UPAM SI KOMUNICIRATI IN UPORABLJATI IKT

Na projekt Erasmus+ z naslovom Upam si komunicirati in uporabljati IKT, ki traja od prvega septembra 2021 in se bo končal prvega marca 2023 (18 mesecev), smo se prijavili, ker želimo učencem s posebnimi potrebami omogočiti izkušnjo aktivnega navezovanja stikov z vrstniki iz tujine, sodelovanja in vključevanja tudi ob pomoči IKT. Želimo jim omogočiti priložnosti za formalno učenje pri pouku in neformalno učenje ob spoznavanju tujega jezika, navad in kulture. Želimo si tudi, da bi preko uporabe eTwinninga, tečajev ter izobraževalnih obiskov na delovnem mestu izboljšali digitalno pismenost učiteljev, ki bi vpeljali novosti v vzgojno-izobraževalno delo ter posledično izboljšali kakovost poučevanja. Želimo se izobraževati, osebno in profesionalno razvijati. Z novimi znanji hočemo vplivati tudi na resne izzive, kot so vrstniško in spletno nasilje, ki so ga pogosto deležni učenci s posebnimi potrebami. Cilj našega projekta je doseči, da bi učenci s posebnimi potrebami komunicirali, se družili z vrstniki iz različnih držav in pri tem uporabljali IKT. Učenci so vzpostavili kontakt s sovrstniki iz tujine preko eTwinninga in nato opravili obisk njihove šole v tujini. Pričakovani rezultati našega projekta so: vključevanje novih, inovativnih metod poučevanja ter vključitev rezultatov aktivnosti v redno delo organizacije, uporaba IKT, izboljšanje kakovosti poučevanja in učenja, razvoj digitalnih kompetenc, vključevanje učencev s posebnimi potrebami v skupinske mobilnosti, opolnomočenje učencev in učiteljev za nekonfliktno reagiranje, zmanjševanje medvrstniškega nasilja, izboljšanje znanja tujega jezika učiteljev, odprtost za mednarodno sodelovanje preko eTwinninga, izmenjave praks in medsebojnega učenja, strokovni in osebni razvoj. S sodelovanjem v projektu so se skupinske mobilnosti v države partnerice v projektu udeležili poleg učiteljev tudi učenci našega programa z nižjim izobrazbenim standardom. Marca smo obiskali Adano v Turčiji, aprila Zagreb in konec maja Desinić. V Turčijo smo odpotovale tri učiteljice in dva učenca devetega razreda. V Zagreb so se z vlakom odpeljale tri učiteljice, en učitelj in štirje učenci. Dva sedmošolca in dva petošolca. Desinić smo obiskali dve učiteljici, tajnica šole in pomočnica ravnatelja ter tri učenke in učenec tretjega razreda. Specialne pedagoginje, učiteljice in drugi strokovni delavci naše šole so bili na izobraževalnem obisku na

delovnem mestu, tako imenovanemu senčenju (job shadowing) ali v vlogi spremljevalca učencem s posebnimi potrebami. Na Hrvaškem osnovna šola traja osem let in vanjo so vključeni tudi učenci s posebnimi potrebami, ki imajo osebnega asistenta [4]. Vsi učenci napredujejo v višje razrede. Če kdo od otrok ne dosega standardov znanj, se zanj naredi individualiziran program s prilagoditvami. Pred izobraževalnim obiskom in skupinsko mobilnostjo učencev sva z učiteljico izvedli tudi pripravljalni obisk v Desinić in Zagreb, saj se učenci s posebnimi potrebami lahko v novih okoliščinah odzovejo povsem nepričakovano. Zelo je pomembno, da so aktivnosti in program izobraževalnega obiska skrbno načrtovani. V vseh državah gostiteljicah smo dopoldneve preživeli v šolah in opazovali učni proces ter se vanj tudi vključevali. Spoznali smo učitelje in učence, s katerimi smo že sodelovali v projektih eTwinning, a smo jih videli le na daljavo preko aplikacije Zoom. Proste popoldneve smo preživljali z nadvse gostoljubnimi gostitelji, ki so nam razkazovali svoj domači kraj, kulturno-zgodovinske znamenitosti, tradicionalno hrano in običaje.

5. ADANA – OSNOVNA ŠOLA ERDOĞAN ŞAHINOĞLU IN OSNOVNA ŠOLA SEMIHA YÜCEL AKDEĞIRMEN

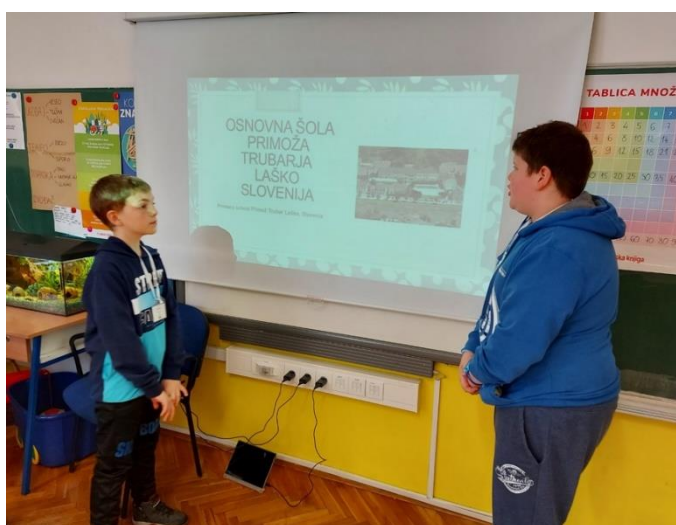
Med 5. in 12. marcem je potekala Erasmus+ skupinska mobilnost v mestu Adana v Turčiji za dva učenca iz oddelkov z nižjim izobrazbenim standardom in eno spremljevalko ter izobraževalni obisk na delovnem mestu za dve učiteljici. Dva dneva smo potrebovali za pot tja in nazaj, pet dni pa je trajala skupinska mobilnost in izobraževalni obisk. Naša gostiteljica je bila učiteljica v oddelku za otroke s posebnimi potrebami, s katero že drugo leto sodelujemo v mednarodnih projektih eTwinning. V svoji državi je bil njen projekt In Life I Am Special izbran in nagrajen z državnim in evropskim znakom kakovosti izmed mnogih projektov (več kot 300 000). Dopoldneve smo preživeli izmenično v obeh osnovnih šolah, kjer smo opazovali učni proces in se vanj tudi vključevali. Osnovna šola v Turčiji traja osem let, štiri leta na razredni stopnji in štiri leta na predmetni stopnji [5]. Učenci, ki ne dosežejo standardov znanj za določen razred, ga ponovno obiskujejo. Učenca sta se sporazumevala v angleščini in turščini v svojem jezikovnem obsegu. S pomočjo učiteljice sta predstavila svojo šolo s programom PowerPoint. Učitelji so nam predstavili sodobno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, ki jo uporabljajo pri svojem delu z učenci. V obdobju šolanja na daljavo jim je bila v zelo veliko pomoč. Večina učilnic je opremljena z interaktivnimi tablam Smart Board in učenci spretno uporabljajo spletne izobraževalne vsebine. Spoznali smo spletni aplikaciji Eba za program redne osnovne šole in Gedex (slika 11), ki so ga izdelali na Ministrstvu za šolstvo in je namenjen vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Program vsebuje vse učne vsebine, učne cilje, standarde znanj, ki jih morajo učenci osvojiti na posamezni stopnji. Na obeh osnovnih šolah imajo oddelka za otroke s posebnimi potrebami, ki smo ju tudi obiskali. Predstavili so nam zanimiv didaktični material, ki ga uporabljajo pri svojem delu z otroki s posebnimi potrebami.



Slika 11: Predstavitev programa Gedex za otroke s posebnimi potrebami (avtorica: Marija Čibej).

6. ZAGREB – OŠ TRNJANSKA

Od 5. do 8. aprila je trajala Erasmus+ skupinska mobilnost za 4 učence iz oddelkov z nižjim izobrazbenim standardom z dvema spremljevalcema in izobraževalni obisk na delovnem mestu za dve učiteljici. Za potovanje so izbrali vlak kot okolju bolj prijazno obliko potovanja. Obiskali so OŠ Trnjanska, kjer so jih prisrčno sprejeli in v dopoldanskem času sodelovali pri učnih urah na razredni in predmetni stopnji. Predstavniki obeh šol so pripravili predstavitev šole, ki sta potekali v začetku obiska v šoli (slika 12). Učenci na skupinski mobilnosti so se vključevali v skupine in sodelovali pri pouku ter uporabljali različne nove aplikacije kot so Wordwall, Purpose Games, Kahoot kviz in izobraževalni video. V popoldanskem času so spoznavali kulturno zgodovinske znamenitosti Zagreba.



Slika 12: Predstavitev naše šole v Zagrebu (avtorica: Marija Čibej).

7. DESINIĆ – OŠ ĐURE PREJCA

Erasmus+ skupinska mobilnost za štiri učence oddelkov nižjega izobrazbenega standarda z dvema spremljevalkama in izobraževalni obisk na delovnem mestu za specialno pedagoginjo ter pomočnico ravnatelja smo izvedli od 24. do 27. maja. Obiskali smo osnovno šolo Đure Prejca poimenovano po očetu hrvaškega skladatelja, igralca in dirigenta iz 19. stoletja. Namen skupinske mobilnosti in izobraževalnega obiska na delovnem mestu je bil spoznavanje in uporaba sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije v učnem procesu. Prisotni smo bili pri pouku tretješolcev v šoli in v prostorih muzeja gradu Veliki Tabor v okolici Desinića [3]. Šola gostiteljica nas je sprejela s kratkim kulturnim programom in video predstavitev šole. Naši učenci so s pomočjo učiteljice predstavili Osnovno šolo Primoža Trubarja Laško. Prvi dan smo bili v razredu tretješolcev, ki so po skupinah pripravljali predstavitve svojega domačega kraja v PowerPointu. V razredu je tudi učenec s posebnimi potrebami, ki ima osebnega asistenta, ki ga usmerja pri samostojnem delu in vključevanju v skupino. Naši učenci so bili razporejeni v skupine in so sodelovali pri pripravi predstavitve. Vsaka skupina je imela za osnovo besedilo, iz katerega so morali povzeti ključne besede in jih dopolniti s slikami, ki so jih iz grafične zbirke izbrali sami. Vsaka skupina je svojo temo predstavila sošolcem. Po predstavitvah skupin je sledila interaktivna naloga Soba pobega na temo Veronike Deseniške, narejena v aplikaciji Genially (slika 13). Učenci so bili za delo visoko motivirani in aktivni, med seboj so sodelovali in se dogovarjali. Izražali so svoja mnenja in jih tudi argumentirali.



Slika 13: Soba pobega na temo Veronike Deseniške (avtorica: Marija Čibej).

Poleg matične šole smo obiskali manjšo podružnično šolo, ki ima v štirih razredih le devet učencev. Poučevanje poteka v četverni kombinaciji, kar je velik izziv za učitelja. Prisotni smo bili pri uri angleškega jezika, ki je potekala zelo dinamično. V uvodu so vsi učenci ponovili angleške besede za dele telesa s pesmijo, nato je učitelj izmenoma razporejal naloge posameznim razredom, ki so za tem samostojno opravljali naloge. Pouk je potekal s pomočjo interaktivne table. Vsak učenec ima gradivo, ki je preko kode v učbeniku dostopno na spletu in

ga lahko uporablja tudi za učenje doma. Četrtošolca sta se z uporabo tablice in slušalk z gradivom, ki ga je posnel učitelj, samostojno pripravljala in ponavljala snov za preizkus znanja.

8. ZAKLJUČEK

Naši učenci s posebnimi potrebami, ki so bili vključeni v projekt Erasmus+ skupinske mobilnosti z naslovom Upam si komunicirati in uporabljati IKT, so prvič potovali tako daleč od doma in imeli možnost bivanja v hotelih v tujini ter navezovanja stikov z vrstniki izven meja Slovenije. Zelo veliko so se naučili na področju življenjskih veščin in samostojnosti. Nekateri so prvič leteli z letalom, se vozili s tramvajem ali vlakom. Učenci so izredno veliko pridobili na področju spoznavanja in uporabe sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije ter spretnosti ustnega in pisnega komuniciranja v maternem in tujem jeziku (angleški, turški in hrvaški jezik). Pri sporazumevanju so postali bolj sproščeni, pogumni in samozavestni, želijo si nadaljnjega sodelovanja z vrstniki ne le iz Slovenije, ampak tudi iz drugih držav. Poleg tega so spoznavali nove kulture in običaje, kar jim bo v veliko pomoč pri premagovanju predsodkov in sprejemanju medkulturnih različnosti, ki je v času globalizacije zelo pomembna. Vsi si želijo ponovno potovati in spoznavati nove prijatelje. Veselijo se nadaljnjega sodelovanja v mednarodnih projektih v prihodnosti.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Branka Jurišić, *Motnje v duševnem razvoju*. [Spletno mesto]. <https://www.zveza-sozitie.si/motnje-v-dusevnem-razvoju.3.html>. [Dostop: 13. 06. 2022]
- [2] Drago Žagar, *Drugačni učenci* ; Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2012.
- [3] *Dvor Veliki Tabor*. [Spletno mesto]. Naslov: <https://www.veliki-tabor.hr/>. [Dostop: 13. 06. 2022].
- [4] *Education in Croatia*. [Spletno mesto]. Naslov: <https://www.expaticroatia.com/education-in-croatia/>. [Dostop: 13. 06. 2022].
- [5] *Education System in Turkey*. [Spletno mesto]. Naslov: <https://www.allaboutturkey.com/education.html>. [Dostop: 13. 06. 2022].
- [6] *eTwinning – Evropska skupnost šol in vrtcev* ; 3. ponatis ; Ljubljana: CMEPIUS, 2021.
- [7] Irene Pateraki, Santi Scimeca, *Učenje iz preteklosti, oblikovanje naše prihodnosti: evropska kulturna dediščina preko eTwinninga* ; Bruselj: European Schoolnet EUN Partnership AISBL, 2018.
- [8] Katere novosti prinaša program Erasmus+ v letu 2022? ; Ljubljana: MOVIT, 2021. [Spletno mesto]. Naslov: <http://www.movit.si/erasmus-mladi-v-akciji/novice/detajl/clanek/katere-novosti-prinasa-program-erasmus-v-letu-2022/>. [Dostop: 13. 06. 2022].
- [9] Maja Abramič, *Recepti za eTwinning za vsako šolo in vrtec* ; Ljubljana: CMEPIUS, 2018.
- [10] *Razpis Erasmus+ 2021* ; Ljubljana: CMEPIUS, 2021. [Spletno mesto]. Naslov: <https://www.cmeplus.si/objave/razpis/razpis-erasmus-2021/>. [Dostop: 13. 06. 2022].

VEŠČINE TERAPEVTSKEGA ZASTAVLJANJA VPRAŠANJ V ŠOLSKEM SVETOVALNEM POGOVORU

POVZETEK

V šolo sicer otrok vstopa samostojno, a kljub temu vanjo in v vse svoje interakcije vnaša svojo internalizirano družino, zato je pri delu z učencem in družino pomemben sistemski pogled na problem. Pri svetovanju staršem in družini v okviru svetovalnega dela veliko pozornosti posvečam zastavljanju vprašanj, ki je tako v psihoterapiji kot v svetovalnem pogovoru, ena od pomembnejših sredstev dela. Vprašanja lahko, glede na namero pri delu z družino ter glede na predvidevanja o naravi problema, razdelimo v štiri skupine: linearna, cirkularna, strateška in reflektivna vprašanja. V članku bom opisala in ponazorila različne vrste vprašanj in predstavila njihovo uporabnost pri svetovalnem delu z družino. Izbira ustreznih vprašanj namreč vpliva tako na stik, ki ga svetovalni delavec vzpostavi z družino kot tudi na vnos spremembe, ki ga želimo doseči. Pri raziskovanju problema uporabljamo predvsem linearna in cirkularna vprašanja. Razmerje med njima je odvisno od predvidevanja narave problema, poleg tega pa tudi cirkularna načeloma bolj pozitivno vplivajo na povezovanje z družino. Ko pa želimo v družino vnesti neko spremembo pa uporabljamo predvsem strateška in reflektivna vprašanja. V šolski situaciji opažam morda malenkost večje pričakovanje staršev po neposrednih nasvetih, vendar pa so usmeritve, ki jih starši dobijo preko reflektivnih vprašanj, načeloma bolj pripravljeni sprejeti kot svoje.

KLJUČNE BESEDE: svetovalni pogovor, linearna, cirkularna, strateška in reflektivna vprašanja.

THERAPEUTIC QUESTIONING SKILLS IN THE SCHOOL COUNSELLING CONVERSATION

ABSTRACT

Although going to school in something a child does on their own, he or she brings their internalised family with them to school and into all their interactions. Therefore, it is essential to take a systemic view of the problem when working with pupils and their parents. When talking to parents a lot of effort is put in asking questions, as this is one of the most important tools of work in both psychotherapy and counselling. Depending on our assumptions regarding the nature of the problem and our intention when working with a family, questions can be divided into four types: lineal, circular, strategic and reflexive ones. In this article we examine and demonstrate different kinds of questions and their use when working with the family. Selecting the right type of questions can influence the joining process with the family and also the desired change we want to make in the family system. When exploring a problem, lineal and circular questions are mainly used. The ratio between them depends on our perception of the problem. Besides, the circular questions usually lead to a more positive joining with the family. However, when attempting to influence a change in the family we use mainly strategic and reflexive questions. In school counselling situations, we have noticed that parents tend to expect slightly more strategic questions, but are generally more willing to accept our guidance through reflexive ones.

KEYWORDS: school counselling, lineal, circular, strategic and reflexive questions.

1. UVOD

Šola kot ustanova je pogosto ena od prvih prostorov in otrokovih prvih izkušenj izven družine, v katero otrok sicer vstopa samostojno, a kljub temu vanjo in v vse svoje interakcije vnaša svojo internalizirano družino. To družino otrok ves čas nosi s seboj, zato pri delu z otrokom oz. učencem tega dejstva ne smemo zanemariti. Tudi v programskih smernicah svetovalne službe je navedeno, da se svetovalni delavec *'v vrtcu oziroma šoli pri svojem delu ne omejuje na individualiziran pristop, ki bi izključeval sistemski oziroma kontekstualni vidik težav ali motenj'* [1]. Vključevanje sistemskega pogleda na družino in pristopa k pogovoru mi je ravno pri tem delu v šolski svetovalni službi v veliko korist.

Eno od osnovnih področij dela svetovalne službe v osnovni šoli je delo s starši. V skladu s programskimi smernicami svetovalne službe v osnovni šoli je poudarek *pri delu s starši predvsem na posvetovalnem delu s ciljem preventive ali intervencije in načrtovanja* [1]. Izkušnje pravijo, da je ravno sodelovanje s starši izjemnega pomena in v veliko korist za posameznega učenca.

Izobraževanje za družinskega sistemskega terapevta mi je prineslo mnogo znanja, ki ga s pridom vnašam tudi v šolski kontekst. Najbolj koristno je ravno pri svetovalnem delu z družino, predvsem pri delu s starši, nekaj manj pa tudi pri delu z učenci, učitelji in drugimi deležniki. Poleg neobsojajočega pogleda na družino in njeno realnost, so ena od pomembnejših vsebin, ki vsakodnevno vnašam v služben (šolski) kontekst, predvsem pridobljene večšine zastavljanja vprašanj.

Skozi oči zunanjega opazovalca je lahko tako svetovalni kot terapevtski pogovor le navaden pogovor, vendar je tak pogovor, kadar je preiščljeno izpeljan, lahko veliko več in lahko svetovancu nudi obilo nasvetov in usmeritev za svoje nadaljnje ravnanje. V vseh pogovorih, sploh pa v terapevtskem in svetovalnem pogovoru, terapevt oz. svetovalec uporablja tako *vprašanja* kot *izjave*. Vprašanja so večinoma v funkciji spoznavanja problema oz. dobivanja novih informacij o problemu, izjave pa problem definirajo. Bistvena razlika med tema dvema je torej predvsem v tem, da vprašanja odpirajo dileme, pomene, poglede,... izjave pa jih zapirajo. Ali z drugimi besedami, vprašanja kličejo po odgovorih, izjave pa jih podajajo. Seveda se oboje, vprašanje in izjava, lahko deloma tudi prekrivata, saj je lahko v izjavo zavito vprašanje (npr. 'Verjetno ste imeli razlog, zakaj ste danes tu.') ali obratno ('Ali ni zanimivo, da se takšno vedenje pojavlja tako v šoli kot doma?').

V nadaljevanju se bom dotaknila predvsem vrst vprašanj in njihove uporabe v svetovalnem razgovoru, seveda pa je ustrezno razmerje med vprašanji in izjavami vsekakor odvisno tako od presoje svetovalca, individualnih značilnosti in potreb svetovanca ter namena pogovora.

2. TERAPEVTSKA IZHODIŠČA IN VRSTE TERAPEVTSKIH VPRAŠANJ

Tri osnovna načela družinske sistemske psihoterapije so hipotetiziranje, cirkularnost in nevtralnost [2]. *Nevtralnost* se nanaša na terapevtov odnos do posameznih članov družine, do težave, ki jo imajo, ter tudi do spremembe v procesu. *Hipotetiziranje* je proces oblikovanja hipotez o družini, ki nam služi kot izhodišče za nadaljnje raziskovanje problema. Sistemska hipoteza vključuje vse člane družine in predpostavlja njihov medsebojni cirkularen vpliv. *Cirkularnost* se nanaša tako na odnose med člani družine kot tudi na zavedanje terapevtovega vpliva na družino. Krožna vzročnost oz. cirkularnost pomeni terapevtovo predpostavko, da član sistema vpliva na druge in nanj vplivajo drugi. Torej so posamezniki drug drugemu kontekst za vedenje; za razliko od linijske vzročnosti, ki predvideva, da oseba ali dogodek sproži problem. Krožna vzročnost ne ukinja linijske, ampak jo vključuje vase kot majhen segment v časovnih spiralah krožnosti. Družinska terapija skuša torej med seboj povezovati vedenje, odnose in dogodke. [3]

Vsa tri osnovna izhodišča so pomembno vplivala na razvoj različnih vrst vprašanj, vendar je predvsem za razvoj cirkularnih in reflektivnih vprašanj, pomembno izhodišče terapevta, ki problem vidi kot cirkularen.

Vprašanja so v psihoterapiji ena od pomembnejših sredstev dela, zato lahko ustrezna izbira vprašanj bistveno pripomore k uspešnemu poteku terapije. V psihoterapiji je pomembna količina in vrsta vprašanj, ki se pojavljajo, ter tudi čas, v katerem jih terapevt zastavi pacientu.

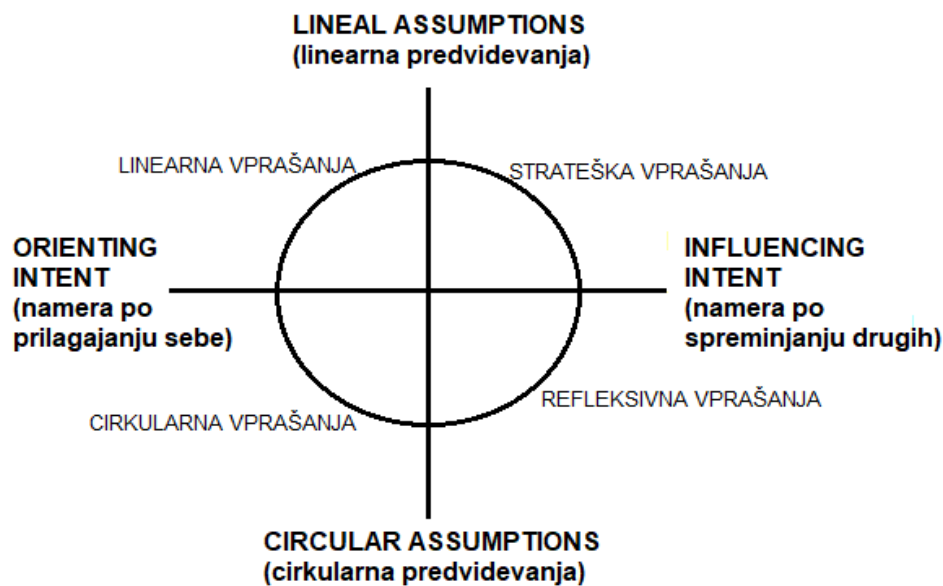
Vprašanja lahko razdelimo glede na **terapevtovo namero**. Na eni strani so vprašanja, ki so namenjena predvsem temu, da terapevt spozna družino in svoje delo prilagodi značilnostim te družine. Tomm [4] temu reče 'orienting intent'. Na drugi strani pa so vprašanja, ki so namenjena temu, da terapevt z njimi poskuša vplivati oziroma spreminjati družino – 'influencing intent'.

V začetnih fazah terapije bo terapevt uporabljal predvsem vprašanja, s katerimi bo lahko bolje spoznal družino ter svoje delo in nadaljnji pogovor prilagodil njim. Kasneje pa se pogosteje pojavljajo vprašanja, s katerimi želi terapevt pri družini povzročiti spremembo.

Prav tako lahko vprašanja delimo glede na **terapevtova predvidevanja o naravi problema in terapevtskega procesa** – terapevt lahko problem zaznava kot linearen oz. vzročno-posledičen ('lineal assumptions') ali kot cirkularen oz. kibernetičen ('circular assumptions'). Linearna ali cirkularna predvidevanja se ne izključujejo, ampak se lahko prekrivajo ali dopolnjujejo. Predvsem je linearen vzorec pogosto del večjega cirkularnega.

Terapevtova predvidevanja o naravi problema vplivajo na oblikovanje njegovih hipotez in s tem povezano zastavljanje vprašanj. Če terapevt predpostavlja vzročno – posledičen oz. linearen odnos, bo pri uvodnem pogovoru z družino zastavljal predvsem linearna vprašanja [5], pri načrtovanju intervenc pa bo zastavljal strateška vprašanja ali izjave. Če pa predpostavlja cirkularno oz. sistemsko razlago, pa bo pri raziskovanju problema uporabljal cirkularna vprašanja, pri usmerjanju družine v spremembo pa bo uporabljal večinoma reflektivna vprašanja.

Oba kontinuuma in vrste vprašanj sta razvidna na sliki 1.



Slika 1: Vrste vprašanj glede na terapevtovo namero in njegova predvidevanja o naravi problema [3].

a. Linearna vprašanja

Terapevtski pogovor se lahko začne z linearnimi vprašanji, deloma zato, ker takšna vprašanja terapevtu pomagajo razložiti ali definirati problem, ki mu ga predstavlja družina; deloma pa tudi zato, da se terapevt odzove na problem družine preko njihovega tipično linearnega pogleda na problem. Ta vrsta vprašanj terapevtu predstavi predvsem vzročno – posledične odnose. Terapevt mora biti pozoren, da linearnih vprašanj ne uporablja prepogosto, saj lahko okrepijo obstoječe, pogosto neustrezne, vzorce razmišljanja družine [4].

b. Cirkularna vprašanja

Pri raziskovanju problema je smiselno, da terapevt uporablja več cirkularnih vprašanj, ki nam nudijo drugačen pogled na ponavljajoče se vzorce v družini in nam razstirajo medsebojno povezanost med pojavi. Sem spadajo tudi vprašanja, ki raziskujejo odnose ali iščejo razlike med družinskimi člani oz. nam razsvetlijo kontekst, v katerem se problem pojavlja. Družini pa lahko takšna vprašanja pomagajo, da problem vidijo v drugi luči. Cirkularna vprašanja so lahko izredno koristna, vendar mora biti terapevt pozoren, da serija podobnih cirkularnih vprašanj ne postane preveč zoprna za družino.

c. Strateška vprašanja

Strateška vprašanja pogosto delujejo bolj kot izjave ali nasveti, saj se terapevt obnaša kot učitelj, ki družini daje navodila, kako naj bi se vedli. Čeprav je direktivnost zavita v vprašanja, jo je še vedno čutiti skozi kontekst, v katerem je vprašanje izrečeno, zato je potrebno biti previden, saj se nekatere družine lahko počutijo napadene. Strateška vprašanja lahko učinkujejo zavezujoče, v smislu, da družina ne sme več delati kar terapevt obsoja ali da morajo delati natanko tako, kot

je svetoval terapevt [3]. Pri družini lahko vzbujajo tudi občutke krivde za izbiro napačne poti. Po drugi strani pa nekaterim ta način ustreza, saj je blizu njihovih običajnim vzorcem in stilom razmišljanja. Uporaba strateških vprašanj je smiselna, kadar se je družina preveč zataknila v nekem vzorcu ali ni sposobna videti zelo očitne 'pravilne' poti, vendar mora biti terapevt zelo pozoren, saj lahko preveč strateških vprašanj deluje kontra-terapevtsko.

d. Refleksivna vprašanja

Refleksivna vprašanja uporablja terapevt, ki o nastanku problema razmišlja cirkularno. Takšen terapevt predvideva, da se bo sprememba zgodila le znotraj družine in želi s postavljanjem refleksivnih vprašanj na družino vplivati posredno, s prekinitvijo obstoječega cirkularnega vzorca. Namen vprašanj je, da terapevt družini odpira nove poglede in nudi nove možnosti in poti, ki spodbujajo proces samozdravljenja. Tomm [6] pravi, da refleksivnost vprašanja pogosto ne definira samo vprašanje, temveč terapevtov namen, ko posamezno vprašanje izreče. Vprašanje naj bi jasno vsebovalo terapevtovo strateško držo, ki naj bi bila za družino bolj spodbujevalna kot direktivna.

3. UPORABA RAZLIČNIH VRST VPRAŠANJ PRI SVETOVALNEM RAZGOVORU V OKVIRU ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE

a. Linearna in cirkularna vprašanja

Svetovalne pogovore s starši v okviru šolske svetovalne službe večinoma začenjam z linearnimi ('Kakšna so vedenja, ki vaju pri sinu motijo?', 'Zakaj se vama zdi, da A. potrebuje pomoč?') in cirkularnimi vprašanji ('Komu se zdi, da je ta pomoč najbolj nujna?', 'Kdo v družini najbolj nujno potrebuje pomoč?'), odvisno od sodelovanja staršev in narave problema.

Pogovor s staršema dveh otrok (Andrej 10 let in Teja 7 let). Mamin oče je nepričakovano umrl v spanju pred tremi leti, oba otroka sta bila takrat sama z njim doma, mislila sta da spi. Mama se je obrnila name zaradi sina Andreja, ker se ji zdi, da ima težave z uravnavanjem čustev in potrebuje pomoč. Pred tem sem imela dve srečanju individualno z Andrejem.

Svetovalni delavec: Zakaj se vama zdi, da bi Andrej moral hoditi k meni? Kakšna so vedenja, ki vaju pri Andreju motijo?

Mati: Andrej je bil vedno malo drugačen, je 'na spektru'. Čustva izraža manj intenzivno, podobno kot mož. Problematično pa je to, da je zdaj nekajkrat kar eksplodiral in udaril Tejo in nihče od njiju ni hotel povedati, kaj je bilo.

....

Mati: *Morda je to zaradi smrti dedka, ki je Andreja prizadela. Teje sploh ni. Oba sta mislila, da spi. Andrej je bil takrat trikrat pri klinični psihologinji, tudi jaz sem si dobila pomoč.*

Svetovalni delavec: *Koga pa je smrt najbolj prizadela?*

Mati: *Sigurno mene. No, pa Andreja. Moj oče je bil moja skala. ...*

Uporaba tako linearnih kot cirkularnih vprašanj se mi v uvodnem razgovoru (oz. raziskovanju problema) zdi smiselna, opazam pa pozitivnejši učinek cirkularnih vprašanj, saj takšna vprašanja na družino delujejo bolj osvobajajoče [4]. Sama opazam tudi, da v primerjavi z linearnimi vprašanji, cirkularna bolj pozitivno vplivajo na povezovanje z družino (joining), saj delujejo tudi manj obsojajoča oz. bolj sprejemajoča. Družina tako v nadaljevanju pogovora lažje sprejme moje usmeritve.

b. Strateška in reflektivna vprašanja

Še večjo pozornost pa namenjam razmerju med uporabo strateških in reflektivnih vprašanj in menim, da lahko ustrezno razmerje med enimi in drugimi vprašanji, na družino deluje zelo pozitivno.

Sama opazam, da je pogosto težko razmejiti med strateškimi in reflektivnimi vprašanji, saj je včasih ta razlika lahko povsem neznatna. Tomm [6] pravi, da reflektivnost vprašanja pogosto ne definira samo vprašanje, temveč terapevtov namen, ko posamezno vprašanje izreče. Namen reflektivnih vprašanj je, da terapevt oz. svetovallec družini odpira nove možnosti in poti za drugačno videnje problema in rešitve. Takšno vprašanje vsebuje svetovalčevo držo, ki naj bi bila za družino bolj spodbujevalna kot direktivna.

Na pogovoru sta starša treh otrok (Zala 10 let, Andraž 6 let in Simona 1 leto), prisotna je tudi Zala in dojenčica Simona. Po pomoč sta se obrnila name, saj naj bi Zala doživljala panične napade.

Svetovalni delavec.: *Prosim, če mi lahko še enkrat opišete kako izgleda, ko Zala dobi svoj napad?*

Mati: *Nič ne pomaga, čisto nič. Jaz jo primem v naročje in pestujem kot dojenčka. In kar dolgo traja, da jo umirim. Kajne, Zalči?*

Zala: *Ja. (nasmejana).*

Svetovalni delavec.: *Kje je pa v tem času gospod?*

Mati: *Ne vem.*

Svetovalni delavec.: *Ali ste morda kdaj poskusili, kako bi bilo, če bi jo poskusil pomiriti oče?*

Včasih se mi tudi zdi, da je direktivnost vprašanj deloma odvisna tudi od okolja v katerem poteka svetovanje oz. terapija. Šola je vzgojno - izobraževalna ustanova, ki jo obiskujejo njihovi otroci, in starši so (vsaj tako pogosto dojemajo sami) največkrat povabljeni v šolo, ko je z njihovim otrokom nekaj *narobe*. V takih primerih opazam, da starši pridejo v šolo s

pričakovanjem, da bodo tam dobili nasvet oz. navodila, kako je potrebno njihovega otroka *popraviti*.

Predvsem v teh situacijah imajo reflektivna vprašanja na družino večji spodbujevalni učinek [4], takšne usmeritve so starši bolj pripravljeni sprejeti kot svoje. Pri večini staršev imam, sploh na začetku svetovanja, pogosto občutek, da določeno mero strateških vprašanj od šolskega svetovalnega delavca želijo in tudi pričakujejo; se pa načeloma bolje odzivajo kadar uporabljam reflektivna.

Starši, ki so bolj sodelovalni in na srečanje pridejo prostovoljno oz. na lastno željo, so dovzetni tako za strateška kot reflektivna vprašanja. Kadar pa starši pridejo na sestanek na povabilo učitelja (ali moje povabilo), opažam pri njih večje pričakovanje po neposrednih nasvetih, ne pa tudi pripravljenost na spremembo. Ker so starši takrat za sodelovanje načeloma manj pripravljeni, se še bolj trudim, da so moja vprašanja manj direktivna oz. da uporabljam več reflektivnih in manj strateških vprašanj.

Je pa res, da je pri nekaterih starših je pričakovanje po 'navodilih' tako veliko, da reflektivnih vprašanj sploh ne zaznajo kot take oziroma da od šolskega svetovalnega delavca pričakujejo, da jim bo jasno povedal, kako naj bi doma ravnali. Žal pa se mi je v takih situacija že večkrat potrdilo, da večja kot je izražena potreba ali pričakovanje po 'navodilih' s strani staršev, manjša je njihova pripravljenost za spremembo.

4. ZAKLJUČEK

Prednosti zastavljanja vprašanj pred podajanjem izjav v svetovalnem pogovoru so predvsem v tem, da na ta način zagotavljamo pacientu oz. svetovancu, da je pogovor usmerjen vanj oz. v njegove težave (saj sprašujemo po njegovem doživljanju ipd.). Pozitivno vplivajo tudi na odnos med svetovalcem in svetovancem, saj vprašanja delujejo manj obsojajoča in bolj sprejemajoča do posameznika in njegovih težav. Prav tako vprašanja svetovanca spodbujajo po večji udeleženi v pogovoru ter tudi po večji aktivnosti za reševanje problema.

Tako izjave kot vse štiri opisane vrste vprašanj so v šolskem svetovanju zelo pomembne in njihova preiščljena uporaba ima lahko na svetovance velik vpliv. Ustrežno razmerje med vsemi štirimi tipi vprašanj pomembno vpliva tako na odnos svetovalca z družino kot tudi na potek srečanja. V splošnem velja, da vprašanja, ki izhajajo iz predpostavke o krožni naravi problema, družini načeloma nudijo več možnosti za drugačno videnje problema in s tem nove priložnosti za spremembo.

V šolski svetovalni situaciji, v primerjavi s terapevtsko, opažam morda malenkost večje pričakovanje staršev po bolj direktivnih (strateških) vprašanjih in jasnejših usmeritvah. Res pa je tudi, da bolj kot se večja moja spretnost postavljanja reflektivnih vprašanj, manj opažam to potrebo s strani staršev. Opažam tudi, da bolj kot uporabljam reflektivna vprašanja, pogovori s starši večinoma trajajo dlje, saj so starši več pripravljeni deliti z mano in se še večkrat vrnejo k meni po nasvet oz. pogovor.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Programske smernice svetovalne službe za delo v osnovni šoli. Sprejeto na 28. seji Strokovnega sveta Republike Slovenije za splošno izobraževanje dne 13. maja 1999.
- [2] Palazzoli Selvini, M., Boscolo L., Cecchin, G., Prata G. (1980). Hypothesizing-Circularity Neutrality: Three Guidelines for the Conductor of the Session. *Family Process*, 19, 3-12
- [3] Možina M. in Rus Makovec M. (2010). Sistemska psihoterapija. V: Lojk, Bosiljka (ur.). *Psihoterapija na Slovenskem: pregled psihoterapevtskih šol, udeleženk strokovnega srečanja Psihoterapija na Slovenskem, Bled 26.-28. februar 2010*. Kranj: Inštitut za realitetno terapijo, 2010, str. 195-224.
- [4] Tomm, K. (1988). Interventive Interviewing: Part III. Intending to Ask Lineal, Cirkular, Strategic, or Reflexive Questions?. *Family Process*, 27, 1-15
- [5] Tomm, K. (1987a). Interventive Interviewing: Part I. Strategizing as a Fourth Guideline for the Therapist. *Family Process*, 26, 3-13
- [6] Tomm, K. (1987b). Interventive Interviewing: Part II. Reflexive questioning as a means to enable self-healing. *Family Process*, 26, 167-183

UČENJE S POMOČJO APLIKACIJE THINGLINK

POVZETEK

Za današnje generacije osnovnošolcev se je prijel izraz »digitalni domorodci«, saj so rojeni v digitalnem svetu, veliko časa preživijo za zaslone. Pogosto so digitalno bolj spretni od starejših generacij. Čas epidemije korona virusa je učence še bolj priklenil pred zaslone. Učenje na daljavo je postalo izziv, tako za učitelje kot tudi za učence. Izkazalo se je, da učenci potrebujejo drugačne, modernejše pristope in načine učenja, še posebej to velja za učence s posebnimi potrebami. Strokovnjaki so mnenja, da mora biti čas, preživet pred zaslone, omejen, predvsem pa vsebinsko premišljen in nadzorovan. Na voljo je ogromno aplikacij, ki so namenjene učenju na drugačen način, na primer s pomočjo razširjene in virtualne resničnosti. Thinglink je ena izmed takšnih aplikacij, ki na enostaven način združuje vidne in slušne elemente zaznavanja, združuje sliko ali videoposnetek z besedilom, zvokom, spletno povezavo. Prispevek obravnava primer uporabe aplikacije Thinglink pri delu z učencem s posebnimi potrebami. Učencu smo predstavili prednosti učenja, pomnjenja, ustvarjanja zapiskov in povezav s pomočjo aplikacije, kar se je izkazalo za zelo uspešno – učenec je bil za delo motiviran, s sprotnim preverjanjem znanja, se je pokazalo, da je učenec podatke, ki jih je vnesel v aplikacijo, usvojil. Pri več čutnem učenju, ki ga z uporabo aplikacije Thinglink spodbujamo in krepimo, je učenec primoran aktivno (so)ustvarjati vsebine. Z uporabo aplikacije Thinglink si lahko učenci samostojno pripravijo interaktivne učne pripomočke, ki jim prav pridejo pri utrjevanju in ponavljanju snovi, sploh pri družboslovnih predmetih.

KLJUČNE BESEDE: aplikacija, virtualna slika, Thinglink, virtualna resničnost.

LEARNING WITH THINGLINK APPLICATION

ABSTRACT

For today's generations of primary school children, the term "digital natives" has been adopted, as they are born in the digital world and spend a lot of time behind screens. They are often more digitally savvy than the older generations. The time of the coronavirus epidemic has shackled students even more in front of screens. Distance learning has become a challenge for both teachers and students. It turned out that students need different, more modern approaches and ways of learning, especially for students with special needs. Experts are of the opinion that the time spent in front of the screens should be limited, but above all, the content should be well thought out and controlled. There are a huge number of applications available that are designed to teach in a different way, for example through augmented and virtual reality. Thinglink is one such application that easily combines visual and auditory elements of perception, combines an image or video with text, sound, web connection. The paper discusses the case of using the Thinglink application when working with a student with special needs. We introduced the student to the benefits of learning, memorizing, creating notes and connections using the app, which proved to be very successful - student was motivated for the work, by constantly checking the knowledge, it turned out that the student has mastered the data he entered into the application.. With more sensory learning, which we encourage and strengthen using the Thinglink application, the student is forced to actively (co) create content. Using the Thinglink application, students can independently prepare interactive learning aids that are useful for them in consolidating and repeating material, especially in social science subjects.

KEYWORDS: application, virtual image, Thinglink, virtual reality.

1. UVOD

Zagotovo se veliko pedagoških delavcev, ki se ukvarjajo s poučevanjem otrok, sprašuje, kako dvigniti nivo motivacije pri učencih, ki sami ne vidijo rezultatov svojega truda, ki so navajeni na »slabe« ocene, ki niso nujno odraz njihovega znanja, kako jih pripraviti k aktivnemu sodelovanju v procesu učenja in kako spremeniti njihovo mnenje, da tako ali tako niso dobri učenci in tega ne morejo spremeniti.

Epidemija korona virusa je leta 2020 učence in učitelje postavila v položaj, za katerega bi najbrž le malokdo uganil, da ga bomo kdaj doživeli – šolanje na daljavo. Glede na lastne izkušnje so učitelji iskali nove načine, kako bi na zanimiv način, primeren šolanju na daljavo, učencem kvalitetno podali učno snov. V tem času so nastale ali pa postale širše uporabljane mnoge aplikacije in spletna orodja, katerih delovanje je vezano na uporabo računalnika, tablice ali pametnega telefona. Kako s(m)o jih učenci in učitelji spoznavali in se odločali za njihovo uporabo, je bilo na vsakem posamezniku. Sama sem se udeležila izobraževanja o uporabi virtualne in razširjene realnosti v namene poučevanja. Ena izmed aplikacij, ki smo jih na izobraževanju spoznali, je Thinglink. Aplikacijo sem uporabila v praksi, pri urah dodatne strokovne pomoči, kar bom v prispevku tudi predstavila.

2. VEČČUTNO UČENJE

Šepec (2013) navaja pet zaznavnih sistemih v človeškem telesu, glede na čutila s katerim sprejemamo in obdelujemo informacije. To so:

- Vizualni zaznavni sistem (vid),
- Avditivni zaznavni sistem (sluh),
- Kinestetični zaznavni sistem (otip),
- Olfaktorni zaznavni sistem (vonj),
- Gustatorni zaznavni sistem (okus).

Glede na raziskave kar 30% učencev pri učenju in pomnjenju uporablja kombinirane zaznavne sisteme.

Nekateri strokovnjaki omenjajo le tri zaznavne sisteme, ki vplivajo na učenje in pomnjenje, to so vizualni, avditivni in kinestetični (čustveno gibalni) tip. Sodeč po raziskavah, ima najmanjši odstotek ljudi prevladujoč avditivni (slušni) zaznavni sistem, največji odstotek pa kinestetičnega (Tomić, 1999). Če dobro pomislimo, so se nam v spomin najbolj vtisnile situacije, v katerih smo na lastni koži nekaj doživeli, bili aktivni, čustveno vpleteni. Torej bi morale učne prakse iti v to smer, da se za učence pripravi prostor oz. okolje, v katerem bodo lahko fizično aktivni, da bodo soustvarjali vsebine, da jih bo učitelj večinoma le usmerjal in jih vodil do lastnih izkušenj in spoznanj.

Znano je, da klasičen frontalni pouk ni optimalna oblika podajanja snovi učencem, saj pogosto zadovoljuje le dva zaznavna sistema – ali vizualnega ali avditivnega. Še vedno pa je prepogosto prisoten, saj so učitelji mnenja, da so razredi preštevilčni, učenci pa premalo samoiniciativni in

zagnani ter morda celo vedenjsko prezahtevni, da bi se lahko posluževali drugih oblik podajanja snovi.

Ne le za učence s posebnimi potrebami, temveč za vso populacijo učencev, se vse bolj uveljavlja oziroma priporoča veččutno učenje (Kermauner, 2019).

Strokovnjaki so prišli do ugotovitev, da si zapomnimo:

- 10% prebranega,
- 20% slišaneega,
- 30 % videneega,
- 50% slišaneega in videneega hkrati,
- 70% tega, kar sami rečemo,
- 90% tega, kar sami naredimo (Šepec, 2013).

Seveda obstajajo pomisleki, ali naj mladostnikom, ki že tako v veliki meri preživijo veliko časa pred zasloni, predstavimo še več načinov, kako lahko namenijo svoj čas digitalni napravi, zaslonu. Skupina strokovnjakov je pripravila smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih (Vintar Spreitzer, 2021).

Tabela 1: Smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih.

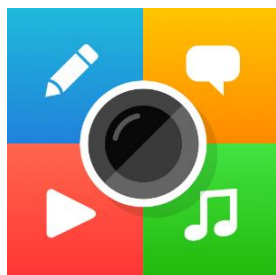
| Starost | Čas pred zaslonom |
|-------------|--|
| 0 – 2 leti | Brez zaslonov |
| 2 – 5 let | Manj kot uro na dan ob nadzoru staršev |
| 6 – 9 let | Največ eno uro na dan |
| 10 – 12 let | Največ eno uro in pol na dan |
| 13 – 18 let | Največ dve uri na dan |

Vir: Vintar Spreitzer (2021)

A obstaja razlika v usmerjeni, kakovostno in starostno primerni vsebini, ki je nadzorovana s strani odraslih, in vsebini, ki jo mladostniki poiščejo sami in odrasli nimajo vpogleda vanjo.

3. O APLIKACIJI THINGLINK

Infografike (informacijske grafike) so podatki, informacije, vir znanja, ki so podani na grafičen način – manj besedila, več slik, grafov in drugih vizualnih sredstev. So dobra praksa vizualno in oblikovno privlačnih ter ljudem poenostavljenih virov informacij. Infografike je mogoče nadgraditi v interaktivno sliko, z dodajanjem »vročih točk«, ki lahko vsebujejo besedilo, slike, video posnetke in povezave do drugih spletnih strani. Eno izmed mnogih spletnih orodij, ki to omogoča, je aplikacija Thinglink. Ne le slike, v aplikaciji lahko ustvarimo tudi interaktivne video posnetke in 360° video posnetke (Solomatin, 2020).



Slika 1: Ikona aplikacije Thinglink.

Sposobnost oz. možnost vizualizacije informacij je za učence ena pomembnejših značilnosti v časih modernega šolstva, ki postopoma vodi v digitalizacijo. Ljudje vidno zaznamo kar 90% vseh informacij (Solomatin, 2020).

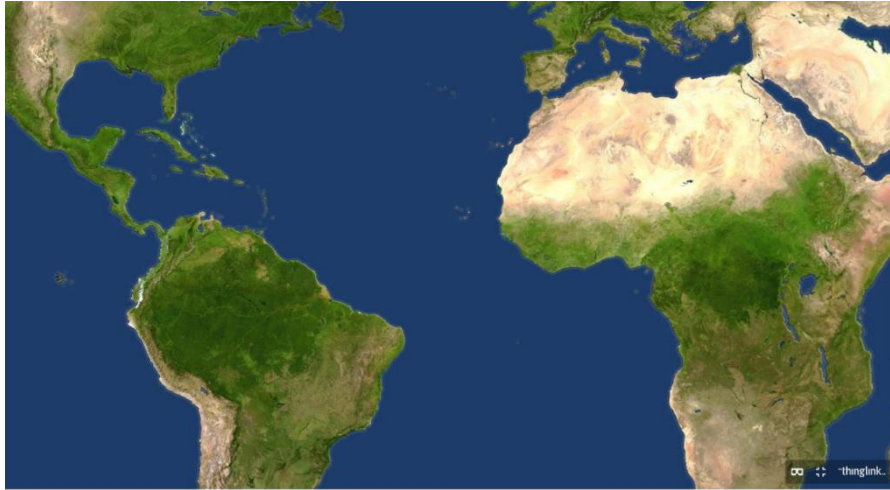
Aplikacija Thinglink je enostavna za uporabo. Registrirati se je možno z Google, Facebook ali Microsoft računom. Nekatere vsebine so brezplačne, za razširjeno shemo dodatnih orodij je potrebno plačati, sama uporabljam brezplačno različico. Ob prijavi ima uporabnik v svojem profilu na voljo nekaj predlog slik in video posnetkov, ki jih lahko uporablja kot iztočnico pri ustvarjanju interaktivnih vsebin z dodajanjem ikon, lahko pa v aplikacijo naloži svoje slike in video posnetke ter jih nato ureja na enak način kot predloge. V knjižnici predlog so tudi profesionalni 360° video posnetki nekaterih zgodovinsko in kulturno pomembnih krajev po svetu. Za novega uporabnika so na voljo video posnetki z razlago, kako aplikacija deluje in kako ustvariti različne interaktivne elemente.

4. UPORABA APLIKACIJE THINGLINK PRI URAH DODATNE STROKOVNE POMOČI

Učencu, sedmošolcu, sem predstavila izgled in delovanje ter možne načine uporabe aplikacije Thinglink. Učenec ima disgrafijo, zvezki so neurejeni, zapisana snov nepopolna, pisava slabo berljiva (tudi njemu samemu), težave ima s pozornostjo in koncentracijo. Se pa trudi, je zelo vesel, ko mu nekaj uspe, neizmerno ponosen, ko dobi pohvalo. Ker ima občutek, da njegov trud, običajno ni nagrajen (z dobro oceno), ne vidi smisla, da bi se učil še več, kot se že. Na učenca sem pomislila takoj, ko sem sama pridobivala nova znanja o uporabi aplikacij za popestritev in izboljšanje učnega učinka.

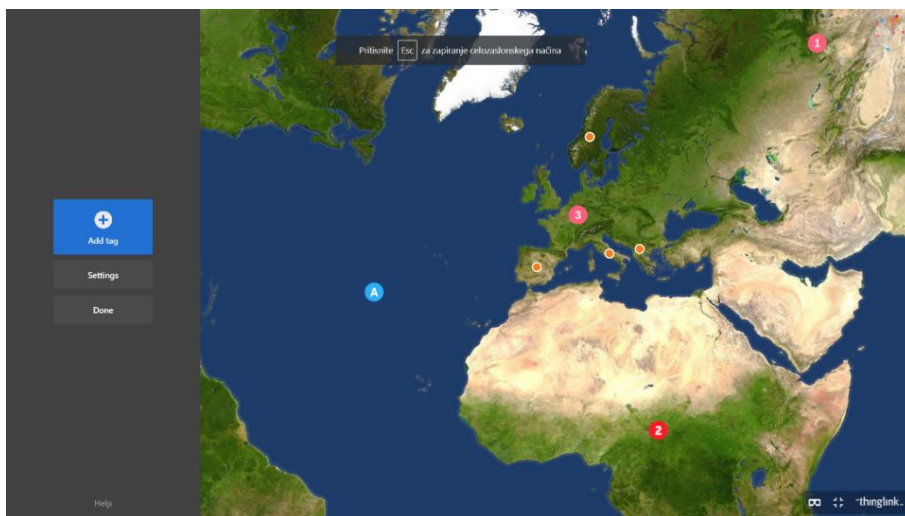
Učenca sem pozvala, da poskuša sam ugotoviti, pri katerem predmetu, pri kateri snovi in vsebini bi mu uporaba aplikacije lahko koristila. Dogovorila sva se, da poskusiva z ustvarjanjem interaktivnih slik/posnetkov pri geografiji. Vsebina, ki sva jo skupaj ustvarjala, naj bi učencu služila kot alternativa učenju iz zapisov v zvezku in učbeniku.

Po kratkem testiranju in klikanju na posamezne predloge, poskušanju, kako se dodajajo interaktivne vsebine, sva z učencem v knjižnici aplikacije Thinglink poiskala prazno karto sveta, ki se premika - določenemu delu sveta se lahko približaš ali oddaljš (slika spodaj).



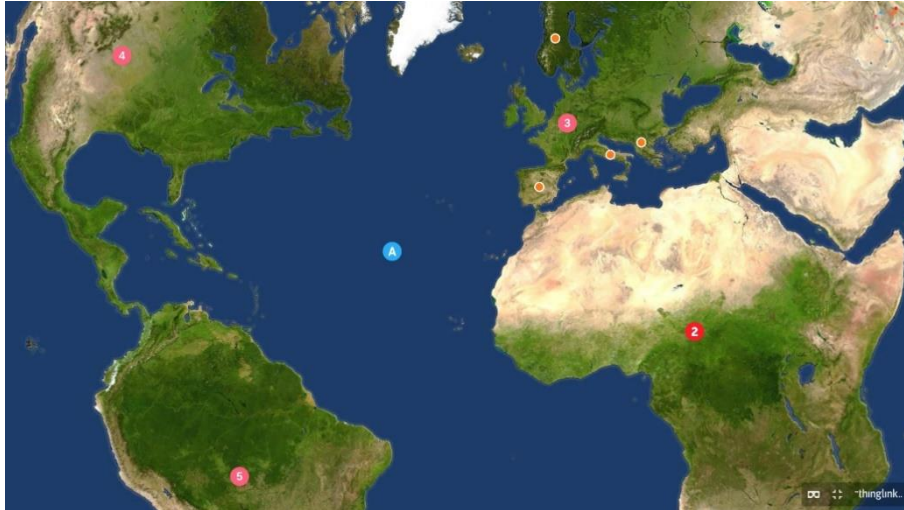
Slika 2: Prazna predloga karte sveta.

V zavihku »urejanje« se na levi strani zaslona pokaže enostaven meni »dodajanje ikon« (angl. Add tag) (slika spodaj). V tem meniju se določi tip ikone (številke, črke, krogi, puščice, simboli, smeški...) in njena barva. Lahko se doda besedilo, slike, izbira se tudi med različnimi postavitvami in relacijami med sliko in besedilom. Prav tako se v meniju lahko doda povezava na spletno stran, lahko se naloži zvočni posnetek.



Slika 3: Dodajanje ikon.

Učenec je s številkami od 1 do 6 označil celine, s črkami A, B, C je označil oceane. Z oranžnimi krožci je označil polotoke Evrope (slika spodaj). Naj povem, da je bilo oblikovanje in urejanje te interaktivne slike proces, ki se je odvijal nekaj zaporednih ur v okviru dodatne strokovne pomoči.

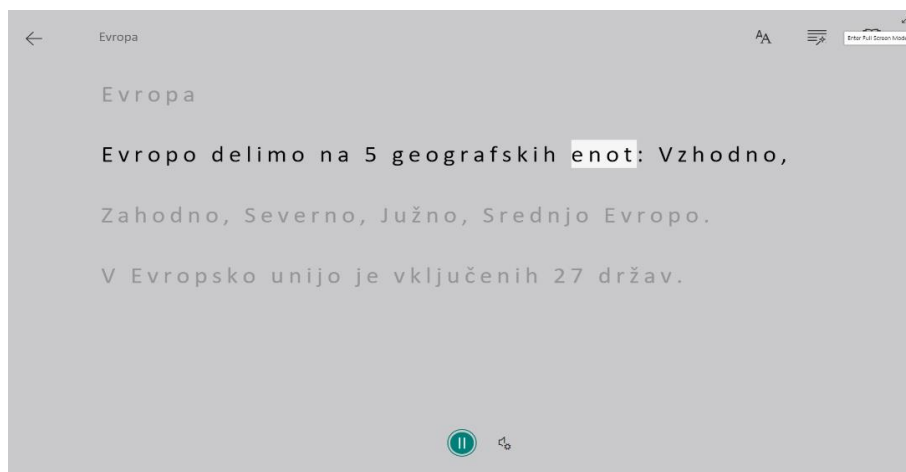


Slika 4: Karta sveta z dodanimi ikonami.

Na Sliki 5 je prikaz, kaj vidimo, ko v interaktivni sliki karte sveta kliknemo na ikono 3. Vidimo besedilo o delitvi Evrope na pet geografskih enot. Zraven besedila je slika z enako vsebino. Puščici na sliki levo in desno nakazujeta, da je priloženih več slik. V modrem okvirčku pod besedilom je spletna povezava do strani Youtube, in sicer do Himne EU. Rdeče je obkroženo še eno koristno orodje, in sicer potopni bralnik (Slika 6). Učenec, čigar delo predstavljam, ima tudi težave z branjem, zato mu predmeti, kjer mora veliko brati in memorirati veliko podatkov, niso ljubi. Zanj je potopni bralnik (v kombinaciji s sliko) zelo priročna rešitev. Besedilo lahko torej hkrati gleda in posluša.

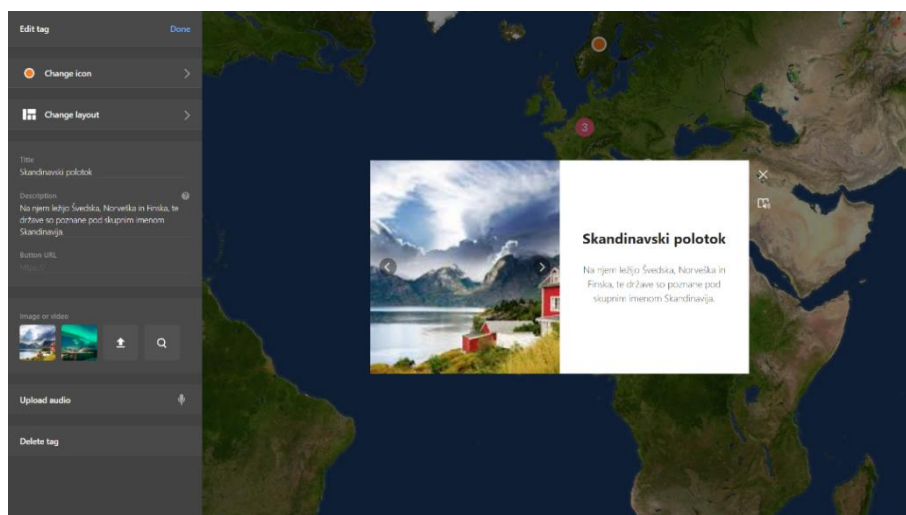


Slika 5: Prikaz vsebine.



Slika 6: Potopni bralnik.

Že ustvarjeno ikono lahko kadarkoli vsebinsko in oblikovno spreminjamo v meniju na levi strani (slika spodaj). Lahko dodajamo besedilo, slike, spletne povezave, lahko spremenimo obliko in barvo ikone.



Slika 7: Urejanje vsebine.

Če povzamem, učenec je bil v procesu ustvarjanja interaktivne slike aktiven pri iskanju podatkov na spletu in v učbeniku za geografijo, pri oblikovanju vsebine, pri ustvarjanju izgleda. Sprva je potreboval pomoč pri prevodu iz angleščine v slovenščino, aplikacija Thinglink je namreč v angleškem jeziku, kasneje pa se je naučil in zapomnil ukaze, ki jih je potreboval pri oblikovanju. Za delo je bil motiviran, imel je občutek, da se je nekaj naučil, brez da bi se načrtno učil. Ustvarjanje vsebine se mu je zdelo zabavno in koristno. Menim, da bi učencu učenje s pomočjo aplikacije Thinglink koristilo tudi pri ostalih predmetih. V prihodnjem šolskem letu, bova poskusila z ustvarjanjem interaktivnih slik pri pouku angleščine in zgodovine, vsaj pri določenih snoveh.

5. ZAKLJUČEK

Sama vidim veliko uporabno vrednost, ki jo ima delo z aplikacijo Thinglink pri učencih s posebnimi potrebami, morda tudi s celo generacijo učencev. Primer karte sveta, ki ga predstavljam v prispevku, bi bil primeren za vse učence, vsebino bi se torej dalo vključiti v pouk geografije. Dodano vrednost uporabe aplikacije vidim tudi pri pouku zgodovine, kjer je v učbenikih veliko besedila in morajo učenci memorirati precej faktografskih podatkov. Mislim, da je lahko dobro urejena interaktivna slika koristna za pomnjenje dejstev, povezovanje (morda celo medpredmetno) in razumevanje snovi. Slabost uporabe aplikacije je, da za ustvarjanje posamezne vsebine potrebujemo čas, torej je ni smiselno uporabljati vedno in povsod, ampak morda pri izbranih vsebinah. Učitelj je tisti, ki se mora poučiti o delovanju aplikacije in nato znanje predati učencem. Ti se bodo prav tako sprva učili, kako z njo rokovati, ko pa bodo to usvojili, bodo lahko vpeljali tudi vsebino določenega predmeta, določenih poglavij. Šole se bodo v prihodnje vse bolj digitalizirale, digitalna pismenost je že danes pomembna vrednota, v prihodnje bo še bolj. Učenje in šolski sistem se morata prilagajati in modernizirati.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Kermauner A. in Plazar J. (2019). Prilagojeni pripomočki in metode pri vzgojno-izobraževalnem delu z otroki s posebnimi potrebami, Nova Gorica: Educa.
- [2] Solomatin A. (2020). Infographics: what are they and how to use them at work and everyday life. Dostop: <https://www.thinglink.com/articles/infographics-what-are-they-and-how-to-use-them-at-work-and-everyday-life>
- [3] Šepec V. (2013). Uporaba veččutnega poučevanja pri pouku tujih jezikov. *Vestnik za tuje jezike*, 5 (1/2), 275-289.
- [4] Tomić A. (1999). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- [5] Vintar Spreitzer M., Baš D., Radšel A., Anderluh M., Vreča M., Reš Š., Selak Š., Hudoklin M. in Osredkar D. (2021). *Smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih: priročnik za strokovnjake*, Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

RAZVIJANJE FINE MOTORIKE IN GRAFOMOTORIKE KOT IZZIV ZA UČENCE IN UČITELJA

POVZETEK

Grafomotorika je spretnost, ki bi jo moral otrok usvojiti do vstopa v šolo. Ta veščina se v zadnjih letih razvija precej površno, saj je hitri tempo življenja in vabljivi svet računalniške tehnologije zamenjal nekdanjo preprosto igro v naravi in pomoč pri delu, ki so krepili le-to. Opažam, da imajo prvošolci ob vstopu v šolo vse manj razvito fino motoriko, posledično tudi grafomotoriko. Pri posnetku stanja sem ugotovila, da se težave kažejo predvsem pri pravilni drži pisala, natančnosti zapisa in orientaciji na papirju, risanje in barvanje sta manj natančni, oblikovanje z različnimi materiali pa je manj priljubljeno. Vsakdanja opravila, kot so zavezovanje vezalk, zapenjanje gumbov in uporaba jedilnega pribora, večini učencev predstavlja velik izziv. Kot učiteljica v 1. razredu se srečujem z izzivi, kako in s katerimi aktivnostmi odpraviti opisane težave. V prispevku predstavljam dejavnosti oz. izzive, s katerimi sem učence vzpodbudila in jim pomagala razvijati veščino fine in grafomotorike. Učenci so skozi pester nabor dejavnosti razvijali ročne spretnosti in se srečali z različnimi materiali in pripomočki. Papir so obrisovali, strigli, prepogibali, lepili in barvali. Gnetli so testo, plastelin in mivko ter naredili izdelek po navodilih. Šivanje gumbov in pletenje kazalk je zahtevalo natančnost in vztrajnost. Naravni material iz bližnjega gozda je predstavljal domišljijo in spretnost pri oblikovanju mandal ter vzorcev. Z različnimi pisali so ustvarjali na različno velike podlage. Učenci so bili vseskozi v aktivni vlogi, zato ugotavljam, da so dobra motivacija in načrtovane kvalitetne dejavnosti učencem pomagale razviti veščino fine motorike in izboljšati spretnost pisanja.

KLJUČNE BESEDE: fina motorika, grafomotorika, ročne spretnosti, drža pisala, orientacija, pisanje.

RAZVIJANJE FINE MOTORIKE IN GRAFOMOTORIKE KOT IZZIV ZA UČENCE IN UČITELJA

ABSTRACT

Graphomotor skills are a skill that a child should acquire by the time they enter primary school. However, this skill has been developing quite superficially in recent years, as the fast pace of life and the tempting world of computer technology have replaced the once simple game in nature and help with the work, which have strengthened graphomotorics. As a first grade teacher, I have noticed for several years that children have less and less developed fine motor skills when entering school. Consequently, the problems manifest themselves in the visual arts and in the process of initial literacy. Teachers are constantly faced with challenges on how and with which individual activities to solve the described problem. In the first grade, we set a goal to intertwine learning content with a variety of activities and to encourage and help students with effective approaches to help them develop elements of graphomotor skills as quickly as possible. In this article I present the activities or challenges in which students actively participated in order to effectively develop fine motor skills, the ability to correctly hold a pen and last but not least orientation on the sheet. Through diverse range of activities students came across different materials and accessories. They were cutting, folding, gluing and painting sheets of paper. They kneaded the dough, artificial dough and plasticine play-doh and made a product based on the instructions. Sewing buttons and knitting pointers required precision and perseverance, as did sorting colored beads with tweezers. Natural material from a nearby forest was used by the students to create mandalas. They drew patterns on different bases with different pens. Students participated and worked with interest and effort. It turned out that such good motivation and selected quality activities helped the students develop the skills of fine motor skills and consequent writing.

KEYWORDS: fine motor skills, graphomotor skills, manual skills, pen posture, orientation, writing.

1. UVOD

Vsak otrok je edinstven, tako v intelektualnem, socialnem, osebnostnem in socialnem pogledu. Kot takšen vstopa v vzgojno-izobraževalni proces, kjer se skupaj z vrstniki oblikuje, izpopolnjuje in napreduje. Prvošolci z različnimi predznanji in razvitimi spretnostmi vstopajo na pot šolanja. Ena izmed spretnosti, ki predstavlja korak do šolskega uspeha, je fina motorika. V vsakem razredu je prav gotovo učenec, katerega nadzorovane gibalne spretnosti so slabše razvite (slika 1, 2). Med posamezniki se pokažejo prve razlike prav v razvoju fine in grafomotorike. Ta predstavlja izziv tako za učenca kot učitelja.



Slika 1: Risanje Moja družina.

Slika 2: Risanje Moj ljubljencek.

»Finomotorične spretnosti so spretnosti, ki vključujejo gibe ali kombinacije gibov malih mišic rok in oči.« [1]

Razvita finomotorična spretnost je ključna, da otrok postane samostojen tako pri skrbi zase kot pri šolskem delu. Omogoča mu ustvarjalnost pri gibanju, torej igri, kot tudi napredek pri vsakdanjih opravilih in na intelektualnem področju. Z dobro razvito fino motoriko se razvije tudi grafomotorična veščina, ki je pomembna v procesu opismenjevanja.

Izraz grafomotorika je sestavljen iz dveh delov. Beseda graf je vzeta iz starogrške besede graphos, ki pomeni pisati, beseda motorika pa pomeni enakomerno, nepretrgano, ritmično gibanje. Grafomotorika je torej sposobnost in spretnost pisanja, tj. oblikovanja črk in drugih pisnih znamenj in je specifični del splošne motorike.[3]

Težava sodobnega časa, kot sta hiter način življenja in vse manj časa za izkustveno učenje, je razvoj fine motorike upočasnila. Že nekaj časa učiteljice v prvem razredu opažamo, da v šolo posledično vstopajo otroci, ki so manj samostojni, spretni, ustvarjalni ter manj vztrajni. Natančno opravljanje nalog otroku pogosto predstavlja velik izziv.

Bistveno in osrednjo vlogo ima osebna izkušnja, saj je za izkustveno učenje značilno, da se najbolje učimo, če nekaj naredimo sami. Otrokova izkušnja mora biti konkretna, oprijemljiva, dojemljiva čutilom in dosegljiva njegovemu delovanju, saj se otrokom konkretna izkušnja mnogo trajneje vtisne v spomin kot kakršnokoli drugačno učenje.[2]

Ker se zavedamo, da je dobro razvita fina motorika temelj za razvoj grafomotorike, učencem v prvem razredu vsako leto pripravimo pester nabor dejavnosti oz. jim damo možnost pridobiti izkušnjo, s katero preko gibanja in ustvarjanja z različnimi materiali in na različnih podlagah krepijo omenjene spretnosti. Ročne spretnosti razvijajo na različnih področjih, tako razvijajo svoje sposobnosti, pridobivajo nove izkušnje in se dokazujejo.

Na začetku prvega razreda smo učiteljice najprej preverile stanje samostojnosti pri skrbi zase, kot so:

- samostojno preobuvanje, preoblačenje,
- zavezovanje vezalk,
- zapenjanje gumbov in zadrge na oblačilih,
- pravilna uporaba jedilnega pribora,
- šiljenje barvic in svinčnika.

Preverile smo tudi pravilno držo pisala in telesa, natančnost barvanja in risanja ter pritisk pisala na papir. Ugotovljena slika stanja je pokazala, na kateri stopnji je razvoj fine in grafomotorike pri posameznem učencu in je hkrati iztočnica za načrtovanje aktivnosti. Večina učencev v razredu ni pokazala zadovoljive spretnosti glede samostojnega preoblačenja, zavezovanja vezalk, zapenjanja gumbov ter uporabe jedilnega pribora. Nekaj učencev je imelo težavo s pravilno držo pisala in sedenjem. Posamezniki so risali precej površno, ne celovito. Barvanje je bilo še precej površno in nestrpno. Na roditeljskem sestanku smo o ugotovitvah seznanile starše ter jih povabile k sodelovanju.

Ko smo opravili zgoraj omenjeno diagnostiko, smo si zadale izboljšati opisane težave s ciljem čim bolj razvijati fino motoriko z različnimi aktivnostmi ter čim prej usvojiti grafomotorične spretnosti. Začeli smo z dejavnostmi. Da bi omenjene težave čim prej odpravili, smo se posluževali različnih učnih metod in oblik dela, individualnih pristopov ter obravnav ter tako ustvarjali spodbudno učno okolje in motiviranost za delo. Pri vsakdanjih dejavnostih, kot je skrb zase, smo učence sproti opozarjali, jim pomagali in jih vzpodbujali. To je bila dnevna rutina in posamezniki, ki so imeli na začetku težave oz. so bili manj spretni, so sčasoma začeli napredovati.

Povezale smo se učiteljice prvega razreda in učiteljica podaljšanega bivanja. V našem primeru se je dobro izkazalo timsko sodelovanje, tudi strokovni posveti z vključevanjem svetovalne službe. Skupaj smo načrtovale aktivnosti za razvijanje fine in grafomotorike, ki so zajemale gibanje, risanje in pisanje z različnimi pisali, ustvarjanje iz papirja in z naravnimi materiali, gnetenje, pletenje, striženje in lepljenje.

Dejavnosti smo načrtovale tudi zunaj, kajti naša šola stoji na podeželju med travniki in polji. Pred šolo se nahajata dve igrišči, igrala, peskovnik. Učenci so se srečali z različnimi gibalnimi vajami, ustvarjali so v peskovniku in risali po igrišču. Narava oz. okolica šole je tudi prostor, kjer so učenci lahko opazovali in iskali različne linije in oblike, ki so jih kasneje v učilnici preslikali na papir. Na površinah v okolici šole so krepili večino orientacije, ki so jo nato prenesli v prostor, na ploskev.

Učenci so večine fine in grafomotorike razvijali tudi pri interesnih dejavnostih, kot so likovne delavnice, športni krožek in lego krožek.

Z dobro načrtovanimi dejavnostmi, ki smo jih izvajali skozi celo šolsko leto, in izdelanimi kriteriji, smo vseskozi spremljali učenčev napredek, sodelovali smo s starši ter jih obveščali.

2. PREDSTAVITEV DEJAVNOSTI ZA RAZVIJANJE FINE IN GRAFOMOTORIKE

Nastali so primeri dobre prakse, kjer je viden napredek učencev. Učenci so bili za delo zelo motivirani in so radi aktivno sodelovali. Ob aktivnostih so spoznavali svoja močna področja in jih tudi krepili. Povečala se je tudi njihova motivacija pri urjenju danih veščin.

A. Razvijanje skrbi zase z medvedom Timom

Plišasti medved Tim je bil vseskozi gost v prvem razredu. Predstavljal je model za urjenje spretnosti oz. skrbi zase. Da so učenci lahko usvojili dane veščine, so morali dobro poslušati navodila, jim slediti ter upoštevati zaporedje. Učenci so se najprej naučili, kako pravilno zložiti majico in hlače ter nogavice. Otroci so medvedka vsak dan oblekli oz. preoblekli. Jopico so mu morali zapeti ali z zadrgo ali gumbi. Tudi hlače mu je bilo potrebno zapeti z gumbom in zavezati vrvico. Medvedu so obuli tudi nogavice in čevlje, katere je bilo potrebno zavezati z vezalkami. Učenci so v tem primeru vadili oblačenje, obuvanje ter zavezovanje vezalk in se tega tudi naučili (slika 3).



Slika 3: Razvijanje skrbi zase (oblačenje, obuvanje, vezanje vezalk, zapenjanje gumbov).

B. Razvijanje ročnih spretnosti z naravnimi materiali

Na začetku prvega razreda smo lepo jesensko vreme izkoristili za sprehod v bližnji gozd. Otroci so tam nabirali naravni material, kot so storži, jesenski plodovi in listi, kamenčki. Ročne spretnosti so krepili z uporabo domišljije. Na igrišču so nabrani material zlagali v oblike vzorcev, mandal (slika 6) ter ustvarjali druge motive (slika 4, 5). Z zlaganjem posameznih kosov v dani vzorec oz. mandalo so krepili pincetni prijem. Otrokov motorični razvoj smo spodbujali na igriv način ter krepili njegovo zbranost, občutek za red in lepoto ter vzpodbujali sodelovanje med vrstniki.



Slika 4: Izdelava motiva Drevo.



Slika 5: Izdelava motiva Drevo.



Slika 6: Izdelava mandale.

C. Razvijanje orientacije

Z orientacijo se otrok sreča že zelo zgodaj, ko se orientira na svojem telesu in potem v domačem prostoru in v odnosu z osebami in predmeti, ki so mu blizu. Kasneje s svojo radovednostjo raziskuje okolico. Ko je otrok dobro prostorsko orientiran, pozna levo in desno stran, uporablja

pojme zgoraj in spodaj ter spredaj in zadaj. Usvojeno orientacijo v naravi oz. prostoru kasneje prenese na ploskev oz. na list papirja. Kajti za zapis v zvezku mora vedeti, da pišemo od leve proti desni in od zgoraj navzdol. S prvošolci smo pojem orientacije razvijali zunaj pred šolo (slika 7), ko so glede na svoj položaj ugotavljali, kaj je na njihovi levi oz. desni strani, kaj je spredaj in kaj zadaj ter kaj je zgoraj in kaj spodaj. Orientacijo so učenci usvojili z večkratno vajo v različnih predelih okolice šole, s pesmico z naslovom *Leva roka, pleteno zapestnico na desni roki* (slika 8) ter risanjem na ploskev (slika 9).



Slika 7: Orientacija v okolici.



Slika 8: Leva in desna roka.



Slika 9: Orientacija v zvezku.

D. Opazovanje in risanje različnih oblik in linij

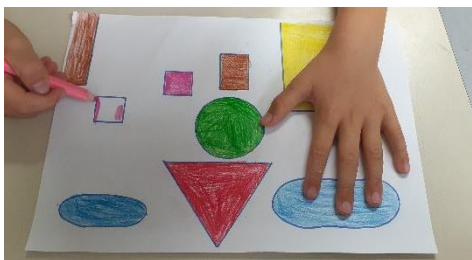
Narava je tudi izvrsten prostor za opazovanje oblik in linij. Na polju in bližnjem vrtu so opazovali vrste oz. linije posajene zelenjave oz. krmnih rastlin. Letvice na vrtni ograji (slika 10) in bližnjem kozolcu so učencem približale vodoravno in navpično črto. Z opazovanjem reliefnih oblik bližnje okolice, krošenj dreves in oblakov so učenci spoznali raznolike oblike. Prepoznane linije in oblike so prikazali z gibanjem lastnega telesa in risanjem s kredo (slika 11) po igrišču in potem v zvezek (slika 12). Pojem vodoravne in navpične črte smo nato z učenci obravnavali tudi v razredu, saj predstavlja temelj potez za zapis velikih tiskanih črk. Črte so risali na risalni list s čopičem (slika 13) z vodenimi barvami ter voščenkami. Ko so učenci usvojili pteznost risanja na večjem formatu z različnimi pisali, so črte brez večjih težav risali v brezčrtni zvezek. Vseskozi smo bili pozorni na pravilno držo telesa in pisala.



Slika 10: Opazovanje linij v okolici.



Slika 11: Risanje vodoravnih črt s kredo.



Slika 12: Risanje in barvanje oblik.



Slika 13: Risanje navpičnih črt s čopičem.

E. Razvijanje ročnih spretnosti z gnetenjem, mesenjem, oblikovanjem

Ročne spretnosti smo krepili tudi z gnetenjem plastelina. Tokrat smo ga uporabili za pisanje. Vsak učenec je prejel list z zapisom svojega imena. Ponovili smo vrste črt in oblik, ki jih je učenec moral pri nalogi upoštevati. Naloga učenca je bila, da je z gnetenjem, valjanjem in oblikovanjem plastelina izdelal črke svojega imena (slika 14). V učilnici smo naredili razstavo zapisov imen.

Po branju pravljice Pekarna Mišmaš je tudi v naši učilnici zadišalo po slastnih pečenih pletenicah. Učenci so se spremenili v prave male peke, tako kot je bil to pek Mišmaš. Iz umešenega testa so na podlagi svoje mizice z nekaj spretnosti in vztrajnosti oblikovali tri daljše svaljke, ki so jih prepletli v pletenico (slika 15). Namazali so jih z jajčnim rumenjkom in jih dali peči. Ponosni na svoj pekovski izdelek so jih še tople z veseljem pojedli.

Tudi igra v peskovniku je učence zelo pritegnila. Mivka je uporaben pripomoček za otrokov razvoj, saj se z igro v peskovniku razvija fina motorika, koordinacija oko – roka ter kreativnost. Otroci so sodelovali pri skupinski igri in skupnih odločitvah glede ustvarjanja. Zelo radi so oblikovali pokrajino, ceste, mostove, predore, kamor so kasneje popeljali svoje avtomobile (slika 16). Z opisanimi dejavnostmi so razvijali občutek za delo in oblikovanje z različnimi materiali, krepili ročne spretnosti in izvirnost pri ustvarjanju.



Slika 14: Pisanje s plastelinom.



Slika 15: Pletenica iz testa.



Slika 16: Pokrajina v mivki.

F. Razvijanje fine motorike s šivanjem

Ob branju knjige Šivilja in škarjice smo z otroki spoznavali poklic šivilje. V glavnem liku Bogdanki so učenci spoznali veliko spretnosti in iznajdljivosti. Tudi sami so jo želeli posnemati in se preizkusiti, zato smo v času podaljšanega bivanja izvedli šivanje gumbov na kose odpadnega blaga (slika 17). Učenci so lahko otipali različno tkane vrste blaga in ugotavljali, da je na otip drugačno od papirja in drugih materialov. Nekateri so se prvič srečali s šivanjo, sukancem in vbadanjem šivanke v blago. Učenci so s šivanjem gumbov razvijali občutek za

pravilen prijem šivanke in njeno vbadanje v blago ter natančnost, ki ga zahteva šivanje. S trdom, vztrajnostjo in spretnostjo so se naučili zašiti gumb.



Slika 17: Šivanje gumbov.

G. Pomladno oblikovanje s papirjem

V mesecu, ko je nastopila pomlad, smo temu letnemu času posvetili kar nekaj dejavnosti. S pomladnimi rožami smo polepšali okna v učilnici (slika 19), naredili voščilnico za materinski dan ter izdelali velikonočno košarico (slika 18). Otroci so поблиžje spoznali ustvarjanje s papirjem. Spoznavali so lastnosti papirja in ugotovili, da ga lahko prepogibamo, strižemo, trgamo in lepimo. Poudarek smo dali upoštevanju navodil oz. postopnosti za izdelavo in natančnosti narejenega likovnega izdelka. Učenci so tako razvijali občutek za natančno zgibanje papirja, pravilen prijem škarjic in striženje ter nanos lepila na papir. S svojimi spretnimi prstki so ustvarili čudovite izdelke.



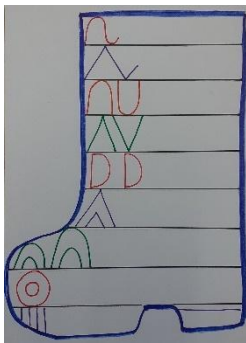
Slika 18: Velikonočne košarice.



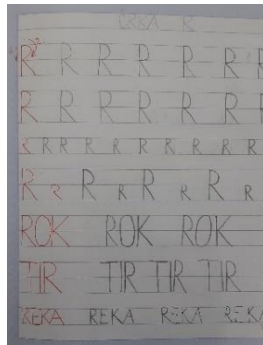
Slika 19: Pomladne rože.

H. Risanje vzorcev in pisanje črk v črtovje

Raznolike dejavnosti za razvijanje ročnih spretnosti smo prepletali skozi celo šolsko leto. Z razvijanjem drobnogibalnih spretnosti so učenci pridno usvajali pincetni prijem pisal in občutek za pisanje. Ko je večina učencev usvojila osnove grafomotorike, so urjenje risanja vzorcev na različnih podlagah, kot so asfaltirano igrišče, mivka in šolska tabla, kasneje prenesli tudi na list in v zvezek s črtami. Usvojena orientacija je učencem pomagala, da so risali vzorce v določeni smeri in velikosti oz. upoštevali omejen prostor med črtami. Različni zanimivi motivi oz. oblike (slika 20), ki jih je bilo potrebno zapolniti z vzorci, so učencem še približali spretnost pisanja. V drugi polovici šolskega leta je napočil čas zapisovanje črk, zlogov in besed (slika 21). Vseskozi sem kot učiteljica bdela nad pravilnim prijmom pisala in drža telesa. Velik poudarek smo dali pravilnemu, natančnemu in umirjenemu zapisovanju črk ter ošiljenim pisalom. Učenci so v zvezku vadili zapis črk in besed, tako da so nakazan zapis na začetku vrstice večkrat ponovili. V zapisovanju so se urili tudi s prepisi in kasneje z oblikovanjem in zapisi povedi (slika 22). Ob koncu šolskega leta so bili učenci z zapisom velikih tiskanih črk uspešni.



Slika 20: Risanje vzorcev.



Slika 21: Pisanje črk.



Slika 22: Pisanje povedi.

3. SKLEP

Z raznolikimi metodami in oblikami dela, ki smo jih izbrali za vzpodbujanje razvijanja skrbi zase in fine ter grafomotorike, so bili učenci ves čas dejavni. Naš prvi korak, da dosežemo zadane cilje, je bil, da otrokom omogočimo aktivno vlogo, primerno spodbudo in tudi pohvalo. Učitelji smo z dobro načrtovanimi dejavnostmi učence vseskozi spremljali in usmerjali z zanimivimi in zabavnimi vajami in nalogami. Ugotavljam, da so imeli ključno vlogo tudi starši, saj so bili s pripravljenostjo sodelovanja pomembni gradniki v odnosu dobrega delovnega soustvarjanja. S starši smo sodelovali tudi na rednih mesečnih srečanjih, kjer smo izmenjali izkušnje in sproti prilagajali načrtane dejavnosti.

Menim, da bi se v bodoče morali bolj aktivno povezati tudi s strokovnimi delavkami vrtca oz. se povezati vertikalno navzdol in skupaj iskati primerne rešitve za razvijanje samostojnosti in temeljnih elementov za pravilen razvoj fine in grafomotorike.

Ob koncu šolskega leta je bil trud učiteljic poplačan, saj so vsi učenci v okviru svojih zmožnosti in sposobnosti dokazali, da lahko z vztrajnostjo in trudom postanejo bolj spretni, samostojni in uspešni.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Pieterse, M., Treloar R. in Cairns S. (2000). Majhni koraki. Program zgodnje obravnave otrok z motnjami v razvoju. Knjiga 5. Ljubljana: Društvo za pomoč duševno prizadetim.
- [2] Garvas, M. (2010). Izkusveno učenje kot praksa in teorija izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v Vrtnu Trnovo. AS. Andragoška spoznanja, 16 (1), 35–46.
- [3] Žerdin, T. (2003). Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- [4] Kette, D. (2007). Šivilja in škarjice. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- [5] Makarovič, S. (2017). Pekarna Mišmaš. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- [6] Grginič, M. (2004). ABC Igralnica, priročnik. Ljubljana: Izolit
- [7] Štupnikar, M. (2012). Opismenjevanje in razvoj vseh čutil (1. izd.) Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

USTVARJALNO S KAMIŠIBAJEM

POVZETEK

Učenci za boljše razumevanje vsebin potrebujejo njim zanimive didaktične pripomočke. Kamišibaj je učni pripomoček, ob katerem lahko učenci sprostijo svojo ustvarjalnost, razvijajo domišljijo in jim tako učenje osvetlimo kot izziv. V prispevku je predstavljena vključitev in ustvarjalna uporaba kamišibaja pri pouku slovenščine: pripovedovanje pravljice in razvijanje sposobnosti ustnega izražanja ob slikah, ki jih učenci oblikujejo sami, priprava govornega nastopa, deklamacija pesmi, obravnava nove učne snovi. Sodelovali so učenci prve in druge triade Osnovne šole Cirkovce. Raziskovali smo, katere so prednosti uporabe omenjenega didaktičnega pripomočka pri učenju. Cilj je, da bi otroci po didaktičnem pripomočku radi posegali in tako na sproščen način odkrivali novo znanje, krepili medsebojne odnose in empatijo. Ugotovili smo, da kamišibaj ne le omogoča prijaznejšo pot do učenja, temveč tudi učence spodbuja k razvoju pripovedovalne percepcije, boljšemu razumevanju, razmišljanju, čustvovanju in ustvarjanju novega domišljjskega sveta. Posebna tehnika pripovedovanja ob slikah je učence motivirala in navdušila. Predlagamo, da učitelji uporabljajo predstavljen didaktični pripomoček, saj se je kamišibaj pri pouku izkazal kot učinkovit pripomoček z mnogimi prednostmi.

KLJUČNE BESEDE: kamišibaj, ustvarjalnost, pripovedovanje, učenje.

CREATIVE WITH KAMISHIBAI

ABSTRACT

Students need interesting didactical accessories for better teaching content understanding. Kamishibai is an educational accessory, where students can express their creativity, develop imagination if we highlight that kind of study as a challenge to them. This article represents integration and creative use of Kamishibai in Slovene class: fairy tale narration and developing verbal communication by pictures that create students themselves, preparation of oral performance, declamation, new teaching content treatment. Students of first and second educational period in Primary school Cirkovce were included in this process. We researched the advantages of the use of Kamishibai in studying. Our goal is that students would love to use that didactical accessory and in relaxed way discover new knowledge, strengthen mutual relationship and empathy. We found out that Kamishibai enables nicer way to learning and encourages students to develop narrative perception, better understanding, thinking, expressing emotions and creating new imaginary worlds. Special narrative technique by pictures motivated and impressed students. We suggest that teachers use that didactical accessory as often as possible, because it really showed us its advantages.

KEYWORDS: Kamishibai, creativity, narration, learning.

1. UVOD

Kamišibaj je vsestransko uporaben didaktični pripomoček. Čeprav je v osnovi namenjen pripovedovanju zgodb ob slikah, nam v učnem procesu omogoča veliko širšo uporabo. Z njegovo uporabo bo naše znanje o izbrani učni temi dolgotrajnejše. Kamišibaj ima veliko ustvarjalno moč. Učenci so ob njegovi uporabi postavljeni v aktivno vlogo in soustvarjajo učenje. Omogoča nam, da skupaj z učenci načrtujemo, izvedemo in vrednotimo pouk. Na takšen način so učenci ustvarjalci učenja. Pridobljene izkušnje pa se vedno povezujejo z miselno in delovno ustvarjalnostjo.

V prispevku bom v nadaljevanju predstavila osnovne značilnosti kamišibaja, njegovo razsežnost in uveljavitev v Sloveniji. Predstavila in osvetlila ga bom tudi kot didaktični pripomoček pri pouku na Osnovni šoli Cirkovce v prvem in drugem vzgojno izobraževalnem obdobju. V zaključku bom izpostavila prednosti uporabe kamišibaja pri učnem procesu.

2. PREDSTAVITEV KAMIŠIBAJA

»Kamišibaj, se šalimo, je stroj za pravljice. Napolniš ga z zgodbo in začneš ... A če pogledamo še korak naprej, ni drugega kot kup zbitih deščic in sveženj porisanih listov. Vse ostalo imamo v sebi, poiščemo za to najboljše podobe in besede in jih podelimo z drugimi.« (Sitar, 2018, str. 9).

Kamišibaj je papirnato gledališče; kami v japonsščini pomeni papir, šibaj pa gledališče, drama. Gre za japonsko tehniko pripovedovanja zgodb. Ob lesenem odru, ki se imenuje butaj, pripovedujemo zgodbe ob slikah. Pripovedujemo lahko različne literarne zvrsti, npr. pravljice, zgodbe, bajke, basni, pesmi ... Izvajalca kamišibaja poimenujemo kamišibajkar (Nagode, Rupnik Hladnik 2018).

Prve zametke tehnike kamišibaja najdemo v 12. stoletju. Ideja za kamišibaj se je porodila menihom v japonskih budističnih templjih. Menihi so svojemu občinstvu pridigali življenjske zgodbe, dogodivščine in nauke. Začetek pravega kamišibaja pa se je pojavil okrog leta 1929 na Japonskem. Odkrili so ga obubožani japonski umetniki, ki so se ukvarjali z nastopanjem in gledališčem. Kamišibaj je ugasnil s pojavom televizije. Japonci so zato televiziji rekli kar denki kamišibaj (električni kamišibaj) (Nagode, Rupnik Hladnik 2018).

Slika 1 nam prikazuje kamišibajkarja, ki je ročno izdelal lesen oder, ga posadil na kolo in se s kolesom pripeljal v vas ali mesto. Svoj prihod je oznanil z udarjanjem dveh lesenih paličic druga ob drugo. Vzkliknil je: »Kamišibaj!« Tako je priklical občinstvo. Takoj za tem se je okrog njega zbralo veliko ljudi. Tisti, ki je plačal več, je lahko sedel bližje odrčku. Nato je pripovedovalec odprl oder in začel pripovedovati zgodbo. Tik pred zaključkom predstave je oder spet zaprl ter rekel, da pride ponovno jutri in bo povedal, kako se zgodba konča. Tako je motiviral gledalce, da so prišli tudi naslednji dan. Revni japonski kamišibajkarji so običajno uprizarjali zgodbe s srečnim koncem. Kamišibaj je nekoč predstavljal vir preživetja. Danes pa ga lahko uporabljamo tudi kot pripomoček za izražanje umetnosti in kot didaktično sredstvo. Razširjen je po celem svetu (Nagode, Rupnik Hladnik 2018).

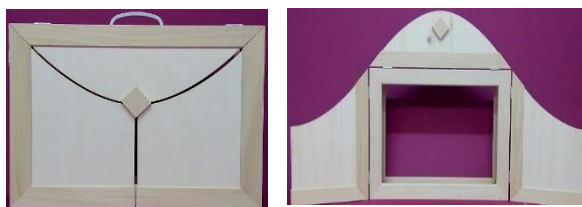


Slika 1: Kamišibajkar pripoveduje zgodbo ob butaju.

Kako izgleda kamišibajska predstava?

- Kamišibajkar postavi butaj na dvignjeno mesto (navadno je to miza).
- V butaju so slike, na katerih je narisana zgodba.
- Pripovedovalec odpre vratca butaja in začne s pripovedovanjem zgodbe.
- Med pripovedovanjem zgodbe kamišibajkar vleče slike iz butaja. Ko zaključi s pripovedovanjem, se vrata butaja zaprejo (Sitar, 2018).

Slika 2 prikazuje zaprt in odprt butaj. Ko se predstava začne, se odprejo vratca. Najprej zagledamo prvo sliko. Kamišibajkar lahko začne s pripovedovanjem zgodbe. Med pripovedovanjem iz butaja vleče posamezne liste in z očesnim stikom ter doživetim pripovedovanjem ohranja stik z gledalci. Tako vzpostavi razmerje med sabo, butajem in gledalcem. Zaokroži energija, ki jo poimenujemo kiokan. Ko konča s pripovedovanjem, vratca zapre. V butaju se skladišči energija do naslednje predstave (Nagode, Rupnik Hladnik 2018).



Slika 2: Prikaz zaprtega in odprtega butaja.

Zadnje slike pripovedovalec nikoli ne izvleče, saj bi v butaju nastala luknja. Na zadnji sliki je navedena beseda 'konec' in imeni pripovedovalca in/ali ilustratorja. Kamišibaji so lahko krajši ali daljši. Besedilo zgodbe lahko prikažemo v 12–16 slikah. Pripovedovalec lahko zgodbo pripoveduje prosto, lahko jo ima zapisano tudi na zadnji strani slik. Ob butaju lahko stoji ali pa sedi. Butaj nam lahko pomaga pri premagovanju treme, saj nismo povsem izpostavljeni – leseni odrček nas delno zakriva, roke pa zaposlimo z vlečenjem slik (Sitar, 2018).

3. KAMIŠIBAJ V SLOVENIJI

Japonski kamišibaj, ki se je zadnje desetletje močno razširil po vsem svetu, se je v vsaki deželi prilagodil tamkajšnji kulturi. V Sloveniji uporabljamo in negujemo avtorski kamišibaj – pripovedovalec je tudi avtor ilustracij.

V naši deželi igramo kamišibaj od leta 2013. V tem času se je razširil v velikem obsegu. Že leta 2009 je prve slike s kamišibajskimi zgodbami z Japonske v Slovenijo prinesel Igor Cvetko. Pravimo mu tudi »oče kamišibaja«. Z ostalimi kamišibajkarji je uprizoril prvi javni nastop leta 2013. Prav tako je bil takrat pri nas narejen tudi prvi lesen odir. Predstavili so pet zgodb. Nastop se je odvil v okviru festivala Pravljičice danes (Sitar 2018).

Danes društvo Zapik vsako leto organizira raziskovalni tabor, kjer raziskujejo kamišibaj. Festival v Piranu poteka vsako leto in traja tri dni. Predstavijo se najboljši slovenski kamišibaji. Vsako leto podelijo tudi glavno nagrado strokovne žirije Zlati kamišibaj in priznanja za posebne dosežke. Število sodelujočih predstav narašča. V letu 2014 so po vzoru piranskega festivala začela delovati tudi kamišibajska središča po Sloveniji (Sitar 2018).

V Sloveniji so organizirani tudi tečaji kamišibaja. Gledališče Zapik od leta 2014 mesečno organizira delovna srečanja kamišibajkarjev. Na teh srečanjih obravnavajo aktualne študijske vsebine, uprizorijo nove kamišibaj predstave, poteka tudi strokovna razprava in diskusija o določenih temah. Leta 2015 se je ustanovilo še eno društvo, ki se imenuje Društvo kamišibaj Slovenije. Člani društva so kamišibaj razširili po vsej Sloveniji (Sitar 2018).

Iz navedenih dejstev lahko sklepamo, da se za obstoj kamišibaj umetnosti ni bati, saj postaja med gledalci in tudi izvajalci vedno bolj razširjen način umetnosti. Njegov namen se odraža na različnih področjih.

4. KAMIŠIBAJ PRI UČNEM PROCESU

Kamišibaj se v šolskih prostorih vedno bolj uporablja in preizkuša tudi kot didaktični pripomoček. Pri učnem procesu je njegova uporaba vsestranska:

- pri pouku slovenščine in ostalih predmetov (tuji jeziki, naravoslovje, družboslovje),
- pri govornih nastopih,
- pri obravnavi in razlagi nove učne snovi,
- na dnevih dejavnosti in pri različnih aktivnostih,
- vključujemo ga pri delu z učenci s posebnimi potrebami in pri nadarjenih otrocih,
- na različnih dogodkih in prireditvah šole, taborih in šolah v naravi,
- v knjižnici pri pravljicnih urah,
- na zaključkih bralne značke (Nagode, Rupnik Hladnik, 2018).

Pri pouku slovenščine v OŠ Cirkovce sem kamišibaj uporabila v prvem in drugem vzgojno izobraževalnem obdobju kot didaktični pripomoček za:

- poslušanje avtorske zgodbe ob slikah, umetnostnega in neumetnostnega besedila (1. razred),
- deklamacijo pesmi – kulturni dan (2. razred),
- različne govorne nastope (3. razred),
- ustvarjanje lastnih zgodb in ilustracij (6. razred).

Izbira besedila za kamišibaj ni enostavna. Slika 3 nam prikazuje del avtorske tipne slikanice, ki sem jo predstavila v 1. razredu. Tipna slikanica je ena od možnosti, kako motivirati otroke. Slikanico sem izdelala, napisala besedilo in oblikovala tipne like. Prvotno je namenjena slepim in slabovidnim otrokom, vendar jo obožujejo tudi videči. Omogoča jim prav posebno doživljanje sveta, tako domišljjskega kot fantazijskega. Otroci zgodbo močneje doživljajo, hitro pa tudi začutijo željo po ustvarjanju novih zgodb. Vsebina tipanke govori o preobrazbi bube v metulja. V njih vzpodbudi domišljijo in ustvarjalnost. Vsaka slika je otroke presenetila. Napeto ozračje sem ustvarjala tudi z načinom vlečenja slik iz butaja. Tipanka, predstavljena s pripomočkom kamišibaj, je pri otrocih vzbudila veliko zanimanja. Želeli so jo slišati še večkrat, predvsem pa so uživali in se igrali s postavljanjem likov na ustrezna mesta, ob tem so si izmišljali tudi nove zgodbe. Veliko so spraševali o vsebini zgodbe. Želja vsakega pedagoga je ustvariti spodbudno okolje, ki učenca motivira, hkrati pa dobro vpliva na razvoj in zdravje otroka. Le »srečni možgani« se lahko zares učijo, stres pa učenje onemogoča.



Slika 3: Prvošolci poslušajo avtorsko pravljico (tipanko), predstavljeno s pomočjo kamišibaja.

Pri pouku književnosti smo s prvošolci s pomočjo kamišibaja obravnavali še veliko pravljic. Ena izmed njih, ki jim je bila zelo všeč, je ljudska pravljica Janček Ježek. Vsi učenci so si ob kamišibaj pripovedovanju zapomnili vsebino zgodbe. Zgodba je sama po sebi slikovita in se prepleta s slikami, omogoča likovno ustvarjanje, sporočilo zgodbe je jasno in poučno. Učenci so si po načelu ljudske pravljice po skupinah izmislili svojo kratko pravljico, izdelali slike za butaj in jo ob učiteljičini pomoči predstavili ostalim otrokom.

V drugem razredu sem kamišibaj uporabila kot didaktični pripomoček pri deklamaciji pesmi tekom kulturnega dneva (Prešernov dan). Obravnavali in spoznavali smo različna dela Franceta Prešerna – pesmi Povodni mož, Zdravljica in Lepa Vida. Otroci so po skupinah izdelali slike za butaj. Od vseh treh pesmi so vsi najboljše poznali Zdravljico. Ko so bili člani skupine pripravljeni, so pristopili k butaju, vložili sliko, potrkali z lesenima paličicama in počakali, da so se člani preostalih dveh skupin posedli pred butaj. Pričeli so z deklamacijo pesmi Zdravljica. Ko so končali, so butaj zaprli. Sledila je refleksija: učenci so povedali, kako so se počutili med deklamiranjem oziroma poslušanjem, kaj so si zapomnili in kaj so pozabili.

Tretješolci so se prav tako preizkusili kot kamišibajkarji. Najprej sem jim predstavila kamišibaj, tehniko pripovedovanja in zakonitosti, ki veljajo pri izdelavi kamišibajkarskih slik. Dogovorili

smo se, da bodo s pomočjo kamišibaja pripravili govorni nastop. Na pripovedovanje so se pripravljali v šoli in tudi doma. Pred pripovedovanjem smo mizo pokrili s temnim blagom in nanjo postavili butaj. V njem so že bile po vrsti zložene slike. Nastopajoči je potrkal z lesenima deščicama in učenci so se posedli na tla pred butaj. Odprl je vrata ter začel s pripovedovanjem. Trudil se je govoriti počasi, razločno, doživeto in glasno. Pozornost si lahko pridobi tudi s tišino. Napeto ozračje je učenec lahko ustvaril tudi z načinom vlečenja slik iz butaja, načinom pripovedovanja in barvo govora. Po končanem nastopu so sošolci ustno ovrednotili nastop glede na kriterije, ki so jih sooblikovali (formativno spremljanje). Podali so dve zvezdici (pozitivni kritiki) in eno negativno kritiko v obliki nasveta. Učencem je bilo pripovedovanje ob kamišibaju v izziv, nad njim so bili navdušeni. Ob pripovedovanju so bili sproščeni. Nekateri so povedali, da ga bodo odslej uporabljali kot pripomoček za predstavitve namesto drsnic ali plakata.

Slika 4 prikazuje samostojne kamišibajkarke šestega razreda, ki so se prav tako preizkusile v pripovedovanju in izmišljanju svojih zgodb. Ob mednarodnem dnevu knjige za otroke (2. april) so tretješolcem popestrile uro slovenščine. Iz naravnih materialov so izdelale predloge za butaj. Za osnovo so vzele Jurčičevo Kozlovsko zgodbo v Višji gori. Zgodbo so seveda poenostavile in priredile, da je bila primerna starostni stopnji učencev tretjega razreda.



Slika 4: Tretješolci poslušajo pripovedovanje zgodbe s kamišibajkarkami iz 6. razreda.

5. SKLEP

Pri uporabi kamišibaja v učnem procesu so učenci imeli možnost izraziti svojo ustvarjalno moč na različne načine. Pomembno je, da vpeljemo didaktični pripomoček v učenje z ustreznimi pedagoškimi koraki, mu namenimo dovolj pozornosti in časa, da ga otroci ponotranjijo, saj bo le takrat tudi učenje bolj učinkovito.

V sklepu povzemam nekaj prednosti kamišibaja v prvem in drugem vzgojno izobraževalnem obdobju. Glede na razvojno psihološko obdobje omenjene skupine otrok se je kot največja prednost didaktičnega pripomočka izkazala možnost, da so učenci lahko sami izdelali slike za butaj. Na takšen način so urili ročne spretnosti, razvijali domišljijo in ustvarjalnost ter se soočali z izzivom, kako povezati sliko z besedo. Učenci s pomočjo kamišibaja razvijajo tudi pripovedovalno zmožnost in mišljenje, ki je v tem starostnem obdobju ena izmed štirih temeljnih percepcij (pripovedovanje, poslušanje, govorjenje, pisanje). Največji učinek pa

dosežemo, če so otroci aktivni ustvarjalci kamišibajske zgodbe (jo sami ustvarijo in predstavijo). Predstavljeno vsebino si hitreje in veliko bolje zapomnijo, krepijo spomin, hkrati pa v svojem notranjem svetu premagujejo različne emocije (strah, tremo, zadrego, nemirnost, vzhičenost) pred javnim nastopanjem. V tretjem razredu se je prednost kamišibaja kot didaktičnega pripomočka izkazala tudi pri govornih nastopih. Učenci so lahko namesto drsnic ali plakata uporabili kamišibaj. Pripovedovanje je potekalo v bolj sproščenem vzdušju, motivirano in z večjim pričakovanjem. Kamišibaj ugodno vpliva tudi na naše oči (so bolj spočite), saj se v sodobnem svetu vedno bolj posega po informacijsko komunikacijski tehnologiji.

Učenci Osnovne šole Cirkovce so kamišibaj sprejeli z navdušenjem in motiviranostjo, prav tako izkazujejo zanimanje za njegovo nadaljnjo uporabo. Didaktični pripomoček nam pri učenju služi kot poslušanje umetnostnih in neumetnostnih besedil, za utrjevanje učne snovi, kot sredstvo za govorne nastope in za samostojno ustvarjanje svojih slik ali zgodb. Prav tako ima velik vpliv na razvoj in krepitev mehkih veščin, saj je kamišibaj usmerjen individualno – k vsakemu posamezniku. Njegova razsežnost se pri otrocih kaže tudi kot namen sproščanja, saj se v prostem času z njim radi igrajo.

Učencem je uporaba kamišibaja v šolskem vsakdanu všeč, prevladovali so pozitivno delovno vzdušje, samostojnost in ustvarjalnost ter zavzetost otrok. Vse naštetu pa ne vpliva ugodno samo na učence, temveč v veliki meri tudi na pedagoga.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Nagode, S. in Rupnik Hladnik, T. (2018). *Kamišibaj v šoli in doma. S papirnim gledališčem do ustvarjalnega izražanja in sproščenega pripovedovanja*. Logatec, Ljubljana: Osnovna šola 8 talcev Logatec in Osnovna šola Poljane Ljubljana.
- [2] Sitar, J. (2018). *Umetnost kamišibaja. Priročnik za ustvarjanje*. Maribor: Založba Aristej.
- [3] Učni načrt (2011). Program osnovna šola: slovenščina. Predmetna komisija Mojca Poznanovič Jezeršek in drugi. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

UČINKOVITA GIBALNA AKTIVNOST DIJAKOV TŠC PRI POUKU ŠPORTNE VZGOJE

POVZETEK

Gibalna neaktivnost, sedeč način življenja, nereden in neuravnotežen način prehranjevanja vodijo do nezdravega življenjskega sloga mladostnikov. Primerno prehranjevanje in telesna aktivnost postajata v srednjih šolah nujna učiteljev, da dijake vzpodbudijo pri ustvarjanju samostojnega in odgovornega odnosa do oblikovanja zdravega življenjskega sloga. V gibalnem smislu so dijaki v teh časih z izjemo tistih, ki so vključeni v trenajni proces, premalo gibalno aktivni in nevajeni premagovanja težjih naporov, kar se kaže v gibalni neučinkovitosti. Pomanjkanje zadostne količine telesne aktivnosti vodi v kronične nenalezljive bolezni, ki so danes med najbolj pogostimi vzroki umrljivosti in zaradi tega morajo učitelji, ob že tako majhnem številu ur športne vzgoje v srednjih šolah, načrtovati ure tako, da so dijaki pri pouku čim bolj gibalno aktivni. Cilj izvedene aktivnosti je bil ugotoviti, katera učna oblika je bolj primerna za izvedbo ur športne vzgoje. Na podlagi fiziološkega indikatorja smo s pomočjo merilca srčnega utripa primerjali motorično učinkovitost istega dijaka pri pouku s skupinsko učno obliko z dopolnilnimi nalogami in frontalno učno obliko. Pri slednji smo uporabili delo v kolonah in ugotovili, da je gibalni učinek na dijaka pri tej obliki manjši, kar je presenetljivo saj se v praksi najbolj pogosto uporablja prav ta učna oblika. Pri urah športne vzgoje učiteljem predlagamo uporabo skupinske učne oblike z dopolnilnimi nalogami, predvsem pri posredovanju novih učnih vsebin in utrjevanju snovi, saj je v primerjavi s frontalno obliko bolj učinkovita.

KLJUČNE BESEDE: srednja šola, predmet športna vzgoja, motorična učinkovitost, oblika dela.

EFFECTIVE PHYSICAL ACTIVITY OF TŠC STUDENTS AT SPORTS EDUCATION

ABSTRACT

Physical inactivity, sitting lifestyle and un-balanced and irregular eating habits lead to individual's unhealthy lifestyle. The meaning of appropriate eating habits and physical activity in education is becoming necessary for all teachers to encourage their students of independent and responsible relationship to creating a healthy lifestyle. In a physical way, students and youth in general, besides those active in training process, are not physically active enough and not used to overcome harder efforts that is then visible in motor inefficiency. Lack of sufficient physical activity leads to chronic non-communicable diseases, which are today among the most common causes of mortality and for that reason, teachers must plan the curriculum, although with limited necessary hours of sports education in high schools, so that the students are as physically active as possible. The goal of the activity was to determine which form of learning is more effective. Based on physiological indicator and help of heart rate monitors we compared the effectiveness of the same student with group teaching method where we added some additional tasks and frontal instruction teaching method. In latter, we used column method and found out that the physical activity effectiveness in that form of teaching is lower, which is surprising since in practice this form of learning is most often used. In sports education, we suggest that teachers use the group learning form with additional tasks, especially in the transmission of the new learning content and consolidation of material, as it is more effective compared to the frontal form.

KEYWORDS: high school, sports education, motor activity effectiveness, teaching method.

1. UVOD

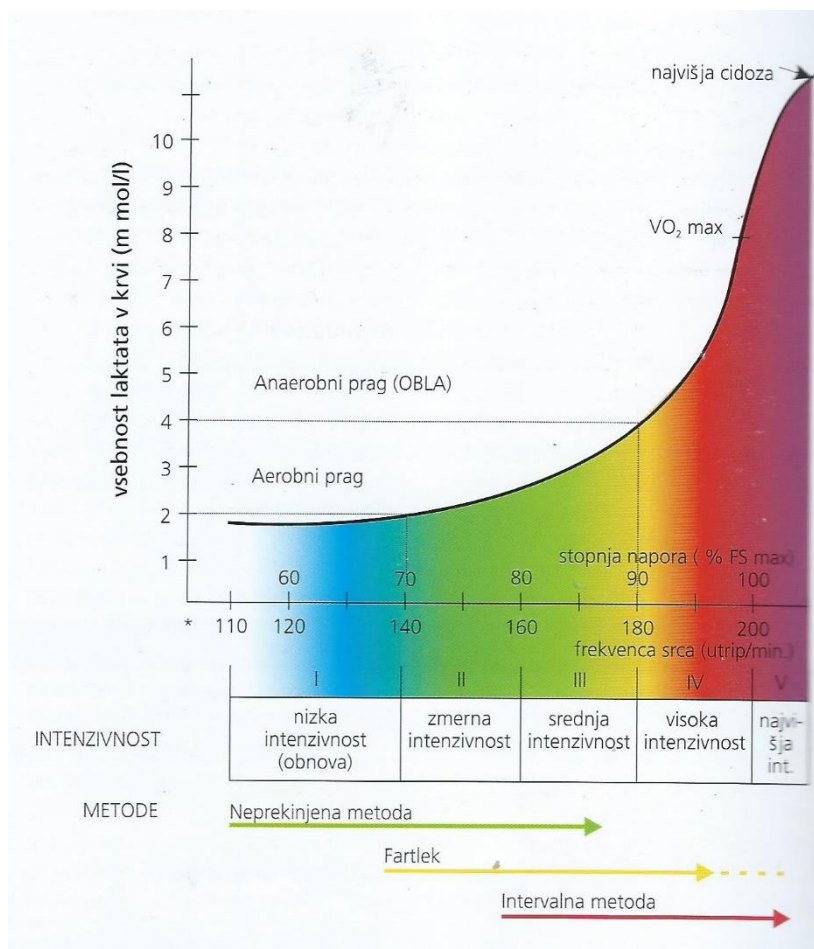
Z razvojem civilizacije je gibanje postalo manj pomemben dejavnik človekovega vsakdanjika. Pri delu in prostem času, transportu in komunikaciji ter številnih drugih vsakodnevnih opravilih skorajda ne potrebujemo nobenega fizičnega napora več. Napredek v modernih tehnologijah, predvsem pa razvoj informacijske tehnologije, so življenje znatno olajšali za breme gibanja. Delo in celo igra sta uspešna tudi brez vsakršnega fizičnega napora. Omenjeni razvojni dosežki so sicer prispevali k navidezno večji kakovosti življenja, hkrati pa so postali nadloga za splošno zdravje sodobne družbe. Današnji način življenja postaja vse bolj "sedeč". Informacijska podpora, ki človeka v zadnjih letih spremlja tako rekoč na vsakem koraku, nam je pri večini opravil in dejavnosti sicer olajšala življenje. Hkrati nas odtuja od različnih socialnih dejavnosti, predvsem pa od telesne aktivnosti. Pomanjkanje zadostne količine telesne aktivnosti vodi v kronične nenalezljive bolezni, ki so danes med najbolj pogostimi vzroki umrljivosti (Pišot, 2010). Čezmerna debelost predstavlja veliko breme za zdravstvo. Debelost se širi zelo hitro in nekontrolirano; že dejstvo, da je skoraj polovica odraslih oseb v Evropi predebelih, je skrb vzbujajoča (Gonzales, Martinez, Gibney & Kearney, 1999).

V Sloveniji je 18,5 % mladostnikov vsak dan telesno dejavnih vsaj eno uro, vendar pa se je v obdobju 2002–2014 delež takih mladostnikov znižal. Delež fantov, ki so redno telesno dejavni, je pomembno višji kot delež deklet, kar ugotavljamo tudi v vseh starostnih skupinah. Telesna dejavnost s starostjo pomembno upada, in sicer med mladostniki skupaj in pri obeh spolih. Najnižji delež redno telesno dejavnih je v skupini 15-letnikov, med 15-letnimi dekleti jih je redno telesno dejavnih le 7,2 %. Podatki kažejo, da slabši socialno-ekonomski položaj vpliva na zmanjšanje telesne dejavnosti ali tudi telesno nedejavnost, zato je potrebno telesni dejavnosti ranljivih skupin posvetiti posebno pozornost. Pomembno vlogo pri tem imajo v korakih vzgoje in izobraževanja otrok in mladih vzgojitelji, učitelji in profesorji (Mednarodni dan gibanja – 10. maj, 2018).

Vzdržljivost je tista gibalna sposobnost, ki pri mladih tako v Sloveniji kot v razvitem svetu vztrajno pada že več kot tri desetletja. Številne študije so med letom 1980 do 2000 ugotovile upad v aerobni vzdržljivosti in/ali aerobni kapaciteti v vseh starostih in spolih v višini od 0,2 do 1,2 % na leto (Tomkinson, Olds in Gulbin, 2003, v Škof, 2007). V Sloveniji je bil upad v aerobnih sposobnostih otrok, starih 7 do 19 let, v teku na 600 m v letih med 1990 in 2000 5,7 % oz. 0,57 % na leto (Strel, Kovač, Rogelj, Leskošek, Jurak, Starc, Majerič in Kolenc, 2003).

Miko (2014) v pogovoru z dr. Jankom Strelom, profesorjem na Fakulteti za šport, opozarja, da so današnji učenci in dijaki v teku na 600 metrov povprečno za dobrih devet sekund počasnejši, kot so bili pred dvajsetimi leti. To kaže na nižjo raven njihove splošne vzdržljivosti.

Za razvoj zdravja je pomembna predvsem srčno-žilna ali aerobna vzdržljivost. Zato je tudi v programih šolske in izven šolske športne vzgoje tej vzdržljivosti namenjena največja pozornost. Aerobno vzdržljivost predstavljajo prve 4 ravni intenzivnosti vadbe. Na sliki 1 so prikazane ravni intenzivnosti vadbe, kjer je za šolsko prakso zanimiva in uporabna aerobna vadba v področju zmerne in srednje intenzivnosti. Dolgotrajna vadba zmerne intenzivnosti zagotavlja predvsem mišične in srčne adaptacije, medtem ko vadba srednje intenzivnosti ali vadba na ravni anaerobnega praga vpliva na izrazite adaptacijske spremembe srčno-žilne in dihalne funkcije (Škof, 2007).

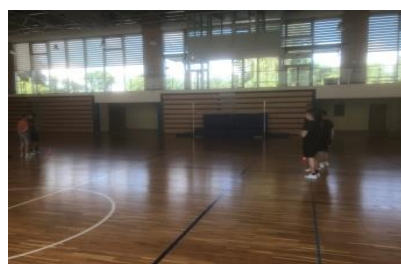


Slika 14: Ravni intenzivnosti vadbe. Vir: Škof, 2007

Cilj strokovnega prispevka je bil na podlagi fiziološkega indikatorja s pomočjo merilnika srčnega utripa ugotoviti gibalno učinkovitost dijaka pri pouku s skupinsko učno obliko z dopolnilni nalogami in pouku s frontalno učno obliko dela v koloni.

2. METODE DELA

Primerjava gibalne učinkovitosti s pomočjo frekvenca srca je obsegala dve, po učnih oblikah, različni vadbeni enoti, vsaka enota je trajala 1. šolsko uro. Na uri je sodelovalo 15 dijakov 3. letnika iz TŠC Maribor. Učna tema je bila atletika, metodična enota pa skok v višino z zaletom s flop tehniko. Na 1. vadbeni enoti smo uporabili skupinsko učno obliko dela z dopolnilnimi nalogami, na 2. pa frontalno učno obliko dela, natančneje delo v kolonah (slika 2). Obe vadbeni enoti sta bili glede na dele učne ure (pripravljalni, glavni in sklepni del) identični.



Slika 15: Obliki učnega dela: (a) skupinska oblika dela z dopolnilnimi nalogami, (b) frontalna učna oblika v koloni

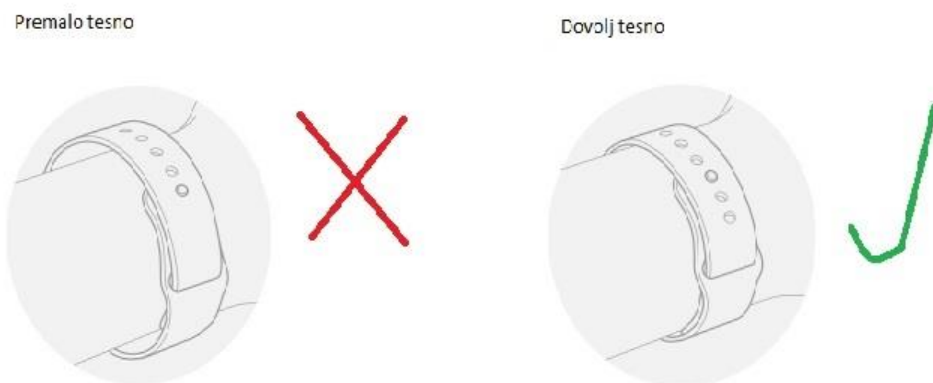
Uporabili smo pametno športno uro Apple Watch Nike Series 7 s pripadajočimi funkcijami za merjenje frekvenca srca in metodo snemanja z zamikom, ki je učencem omogočila kakovostno in takojšnjo povratno informacijo pravilne izvedbe gibalne naloge (slika 3).



Slika 16: Merilna naprava.

Vir: <https://www.apple.com/apple-watch-series-7/>

V merilni postopek smo zaradi pomanjkanja športnih ur s funkcijo merjenja frekvenca srca vključili enega dijaka, ki si je pred začetkom ure nadel pametno uro za merjenje frekvenca srca in si jo po koncu ure tudi odstranil (slika 4). Merilni pas je torej na 1. in 2. vadbeni enoti uporabljal enak dijak, ker smo želeli, da bi bila primerjava čimbolj ustrezna.



Slika 17: Pravilno nameščena pametna ura.

Športno uro smo preko brezžične povezave povezali s prenosnim računalnikom, za obdelavo podatkov in grafični prikaz frekvence srca pa uporabili programsko opremo imenovano Fitness.

3. REZULTATI IN DISKUSIJA

Učna ura pri športne vzgoje je sestavljena iz pripravljalnega dela, kjer se učence pripravi na samo uro in ogreje na glavni del ure. V glavnem delu ure učencem posredujemo nove vsebine ali utrjujejo že znano vsebino. V sklepnem delu praviloma sledi umirjanje oziroma ohlajanje dijakov in kratka analiza ure.

V pripravljalnem delu smo izvedli 5-minutno ogrevanje s tekom v obliki kroga, med tekom smo dodajali naloge atletske abecede. Sledil je kompleks gimnastičnih krepilnih in razteznih vaj namenjen pripravi mišičnih skupin, ki bodo najbolj obremenjene pri glavnem delu ure. Sklop je vseboval 5 razteznih vaj in 4 krepilne vaje. Vsebina glavnega dela je bila, kot že rečeno, skok v višino z zaletom s flop tehniko, obe uri pa sta se razlikovali zgolj po učni obliki dela. Na začetku glavnega dela so dijaki s pomočjo organizacijskega kartona pripravili učne pripomočke (blazine, stojala...), preko video posnetka pravilne izvedbe skoka v višino s flok tehniko pa bili seznanjeni o vsebini ure in pravilni tehniki skoka. V sklepnem delu so učenci pospravili učne pripomočke in dobili kratko povratno informacijo o izvedbi gibalnih nalog.

Na 1. vadbeni enoti smo uporabili skupinsko vadbo z dopolnilnimi nalogami. Njene značilnosti so (Kovač, 2009):

- spada med zahtevne organizacijske oblike dela,
- v praksi sicer manj uveljavljena, a je zelo učinkovita, saj omogoča večjo individualizacijo,
- uporabljamo jo pri utrjevanju ali pri posredovanju novih vsebin,
- na osnovni vadbeni postaji vadeči izvajajo glavno vsebino, na drugih, dopolnilnih pa dopolnilne naloge,
- dopolnilne naloge lahko pripomorejo k izboljšanju tehnike prvin, ki jo vadimo, ali pa z njimi razvijamo določeno sposobnost,
- pri posredovanju novih vsebin lahko na teh postajah delajo pripravljalne vaje, pri intenzivni vadbi pa tudi sprostilne vaje,
- ni nujno, da vadeči delajo na vseh dopolnilnih postajah,
- učitelj je na glavnem vadbenem mestu, izvajanje dopolnilnih nalog pa nadzira in usmerja, vadeče pa mora znati ustrezno motivirati, drugače so lahko preveč pasivni in se počutijo izločene,
- pomagamo si lahko z vsebinskimi kartoni.

Na 2. vadbeni enoti so učenci bili deležni frontalne učne oblike ali imenujemo jo tudi neposredno poučevanje, za katero je značilno (Kovač, 2009):

- učitelj usmerja vso skupino,
- vsa navodila – od razlage, prikaza, do popravljanja napak so namenjena vsem hkrati,

- otežuje navezovanje socialnih stikov,
- je racionalna, ko je treba vse z nečim seznaniti,
- običajno ne upošteva načela individualizacije: vsebina, postopki, obremenitve so podrejeni povprečku skupine,
- vadba je za nekatere prezahtevna, za druge prelahka in zato neučinkovita,
- običajno slabo vpliva na šibkejšo tako v učnem kot doživljajski pogledu.

Za objektivno merjenje fiziološkega stanja telesa je najbolj preprost, dostopen in tudi dovolj zanesljiv parameter ocenjevanja stopnje napora, ki mu je posameznik izpostavljen pri določeni obremenitvi, merjenje frekvenca srca. Frekvenca srca je zato v športni praksi zelo uporaben kriterij za vrednotenje in spremljanje naporov športnika pri različnih športnih obremenitvah. Število udarcev odčitamo na zaslonu pripomočka – športne ure. Krivuljo gibanja srčne frekvenca lahko prikažemo tudi grafično (Škof, 2007). Iz teh razlogov smo se odločili, da bomo spremljali dinamiko frekvenco srca učenca v najbolj aktivnem in intenzivnem odseku glavnega dela ure. Na sliki 5 in 6 imamo primerjavo grafa frekvenca srca obeh vadbenih enot. Za vsako smo tudi izračunali povprečno stopnjo napora učenca po formuli za neposredni način:

$$\% \text{ napora} = \frac{\text{frekvenca srca med obremenitvijo} \times 100}{\text{najvišja frekvenca srca}}$$

najvišja frekvenca srca = 220 – starost

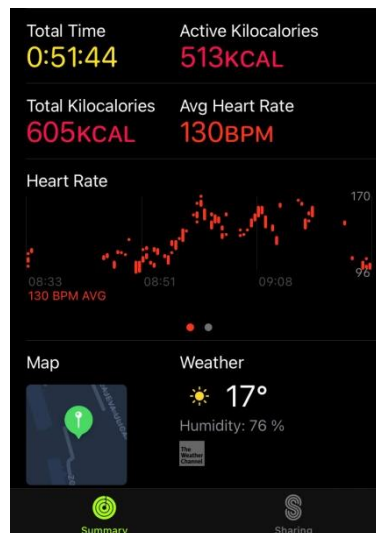
Slika 6 prikazuje graf frekvenca srca učenca pri skupinski vadbi z dopolnilnimi nalogami. Povprečna frekvenca srca je znašala 145, najvišja 178 in najnižja 119 udarcev na minuto. Najbolj intenzivni odsek glavnega dela ure je trajal 19 min, povprečni napor učenca pa je znašal 71 %. Subjektivna stopnja napora učenca je pri tej učni obliki bila ocenjena s številko 3.



Slika 18: Graf frekvenca srca pri skupinski vadbi z dopolnilnimi nalogami.

Povprečna frekvenca srca je pri frontalni učni obliki znašala 130, najvišja frekvenca je bila 170, najnižja pa 116 udarcev na minuto (slika 5). Najbolj intenzivni odsek glavnega dela ure je trajal 16 min, povprečni napor učenca pa je znašal 64 %. Slednjega smo po koncu ure vprašali za mnenje subjektivne

stopnje napora po lestvici od 1 do 5, pri čemer 1 pomeni ni naporno, 5 pa zelo naporno. Učenec se je odločil za številko 4.



Slika 6: Graf frekvence srca pri frontalni vadbi.

Ugotovimo lahko, da sta 1. in 2. vadbeni enoti vse prej kot enaki, kljub istim vsebinam in postopkih v posameznih delih učne ure. Skupinska vadba z dopolnilnimi nalogami je po dobljenih rezultati zagotovo gibalno bolj učinkovita učna oblika dela v primerjavi s frontalno. Dokaz za to so višje povprečne in maksimalne vrednosti frekvence srca učenca, višja stopnja napora ter dlje časa trajajoči odsek glavnega dela ure z najvišjo intenzivnostjo vadbe. Spremembo naštetih dejavnikov, ki pričajo v prid boljše gibalne učinkovitosti, smo dosegli tako, da smo le v glavni del ure vključili oziroma uporabili drugačno učno obliko dela.

4. SKLEP

V praksi pri predmetu športna vzgoja še vedno prepogosto uporabljamo učne oblike, ki so za učence z vidika gibalne učinkovitosti, to je intenzivnosti vadbe, neučinkovite. Največje težave se pojavljajo v stopnjah učnega procesa podajanja novih učnih vsebin, ko učitelji uporabijo klasično frontalno učno obliko dela. S strokovnim prispevkom smo ugotovili in dokazali, da z uporabo učne oblike skupinske vadbe z dopolnilnimi nalogami očitno povečamo gibalno učinkovitost dijakov tudi v stopnji učnega procesa podajanja novih učnih vsebin. Pri vadbi, kjer bi bilo število dijakov večje, bi s to učno obliko dela še toliko bolj vplivali na višjo intenzivnost posameznega dijaka kot sicer. Da bi bili rezultati strokovnega prispevka zanesljivejši, bi lahko športne ure uporabili na večjem številu dijakov, to nam sicer ni uspelo zaradi materialnih nezmožnosti, in primerjali intenzivnost vadbe še pri drugih učnih oblikah dela.

Učiteljem predlagamo uporabo tovrstne učne oblike dela pri urah športne vzgoje, ki v svoji vrsti ni edina, predvsem pri posredovanju novih učnih vsebin in utrjevanju snovi. Dijaki bodo bolj motivirani in pozorni na izvedbo naloge zaradi česar bo po njihovem subjektivnem občutku sama vadba v primerjavi s frontalno učno obliko dela manj utrujajoča in naporna, čeprav ni, saj objektivni rezultati kažejo drugače. Toda takšne učne oblike dela od učitelja predhodno zahtevajo več časa na pripravo, organizacijo in samo izvedbo ure. Verjamemo, da bo čez čas učitelj dobil pozitivne učinke dela, lažje dosegel zastavljene učne cilje in nenazadnje pridobil dodatne izkušnje ter znanja.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Gonzales, M. A., Martinez, J. A., Hu, F., Gibney, M. J. & Kearney, J. (1999). *Physical inactivity, sedentary lifestyle and obesity in European Union. International journal of obesity*, 23, 1192-1201.
- [2] Kovač, M. (2009). *Didaktika športne vzgoje*. Neobjavljeno delo.
- [3] Mednarodni dan gibanja – 10. maj. Nacionalni inštitut za javni zdravje. Pridobljeno 12.11.2018, iz <http://www.nijz.si/sl/mednarodni-dan-gibanja-10-maj>
- [4] Miko, K. (2014). Gibalne sposobnosti naših otrok. Slovenske novice. Pridobljeno 12.11.2018, iz <https://www.slovenskenovice.si/lifestyle/zdravje/gibalne-sposobnosti-nasih-otrok>
- [5] Starc, G., Strel, J., Kovač, M., Leskošek, B., Sorić, M. in Jurak, G. (2017). *SLOfit 2017 – Letno poročilo o telesnem in gibalnem razvoju otrok in mladine slovenskih osnovnih in srednjih šol v šolskem letu 2016/2017*(Raziskovalno poročilo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Laboratorij za diagnostiko telesnega in gibalnega razvoja.
- [6] Strel, J., Kovač, M., Rogelj, A., Leskošek, B., Jurak, G., Starc, G., Majerič, M. in Kolenc, M. (2003). *Vrednotenje spremljave gibalnega in telesnega razvoja otrok in mladine v šolskem letu 2001-2002 in primerjava nekaterih parametrov športnovzgojnega kartona s šolskim letom 2000-2001 ter z obdobjem 1990-2000*. Ljubljana: Zavod za šport Slovenije.
- [7] Škof, B. (2007). *Šport po meri otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.

VPELJAVA MEHKIH VEŠČIN V PRAKTIČNI POUK AVTOMATIZACIJE IN ROBOTIKE NA ŠČŠL

POVZETEK

Delodajalci na trgu dela iščejo kadre, ki so opremljeni z dobrim strokovnim znanjem kot tudi z mehкими veščinami. Čeprav mnogi delodajalci zelo cenijo te veščine in jih upoštevajo pri izbiri kadrov, po drugi strani pogosto poročajo, da je težko dobiti ljudi, ki imajo dobro ozaveščen njihov pomen. Omenjeni problem je vsekakor izziv sodobne družbe, ki ga je potrebno naslavlјati tudi v okviru vzgoje in izobraževanja. Prispevek opisuje ugotovitve, ki temeljijo na poučevanju s pomočjo metode reševanja problemov z vidika razvoja mehkih veščin. Sposobnost reševanja problemov se pri učencih razvija postopno. Navadno gredo skozi različne faze preden se navadijo to metodo poučevanja. Na začetku je pri učencih pogosto opaziti odpor v povezavi s tem, da ni vnaprej podane poti do rešitve. Prav tako se učenci pogosto ne zavedajo lastnih potencialov, ki jim omogočajo, da najdejo svojo edinstveno pot do rešitve. Naloga učiteljev je, da poiščejo načine, ki kljub začetnemu odporu učence spodbujajo k delovanju. Cilj je, da učenci osvojijo metodo reševanja problemov do te mere, da v problemih ne vidijo več ovir, temveč izzive, katerim so kos in jim prinašajo osebni napredek. Poučevanje s pomočjo metode reševanja problemov odpira širok spekter možnosti za vpeljavo mehkih veščin v učni proces. Doprinos k pedagoški stroki je opis konkretnega primera reševanja problema, ki podaja možnosti za krepitev mehkih veščin z namenom, da bi učencem koristile tako na njihovi karierni kot tudi na življenjski poti. Ugotovitve predstavljene v tem prispevku temeljijo na metodologiji spremljanja in opazovanja učencev pri praktičnem pouku avtomatizacije in robotike.

KLJUČNE BESEDE: avtomatizacija in robotika, mehke veščine, praktični pouk, reševanje problemov.

INTRODUCTION OF SOFT SKILLS IN THE PRACTICAL LESSONS OF AUTOMATION AND ROBOTICS AT ŠČŠL

ABSTRACT

Employers in the labor market are looking for staff who are equipped with good expertise as well as soft skills. Although many employers greatly value these skills and take them into account when choosing staff, on the other hand, they often report that it is difficult to get people who are aware of their importance. This problem is certainly a challenge of modern society, which must be addressed in the context of education. The paper describes the findings based on teaching using the problem-solving method in terms of soft skills development. Students' ability to solve problems develops gradually. They usually go through different stages before getting used to this method of teaching. At the beginning, resistance is often observed in students since there is no pre-determined path to a solution. Also, students are often unaware of their own potentials, which allow them to find their own unique path to a solution. It is the task of teachers to find ways to encourage students to act, despite initial resistance. The goal is for students to master the method of problem solving to the extent that they no longer see problems as obstacles, but as challenges they can cope with and bring them personal progress. Teaching using the problem-solving method opens a wide range of possibilities for introducing soft skills into the learning process. The contribution to the pedagogical profession is a description of a concrete example of problem solving, which provides opportunities to strengthen soft skills to benefit students both in their careers and in their lives. The findings presented in this paper are based on the methodology of monitoring and extrospection of students in the practical lessons of automation and robotics.

KEYWORDS: automation and robotics, soft skills, practical lessons, problem solving.

1. UVOD

Znano je, da za karierni uspeh v praksi že dolgo ne zadostuje več le dobra strokovna usposobljenost, saj je končni uspeh kateregakoli projekta odvisen tudi od številnih drugih dejavnikov. Trg dela bolj kot kadarkoli prej potrebuje kadre, ki so opremljeni z dobrim strokovnim znanjem kot tudi z drugimi veščinami, kot so zmožnost konstruktivne komunikacije, prilagodljivost, motiviranost za delo, zmožnost reševanja problemov, samoiniciativnost itd. [1] Naštete veščine so tesno povezane s področjem čustvene inteligence in za katere se v praksi v zadnjem desetletju vse bolj uveljavlja besedna zveza »mehke veščine« (angl. Soft Skills). [2]

V zadnjih desetletjih trg dela vse bolj išče kadre, ki imajo dobro razvite omenjene veščine. Vendar pa se v praksi kaže razkorak med potrebami na trgu dela ter kadrom, ki je na voljo. Predvsem to velja za tehnično panogo. Primanjkuje informatikov, mehatronikov, inženirjev avtomatizacije in robotike, strojnikov, elektrotehnikov in drugih tehničnih poklicev, ki se uvrščajo tudi v poklice prihodnosti. [3] Če temu dodamo zahteve po mehkih veščinah, ki vse bolj prihajajo do izraza, ko gre za vprašanje uspeha nekega projekta ali podjetniškega izziva, lahko hitro pridemo do zaključka, da gre za pereč problem in velik izziv sodobne družbe.

Ta izziv se vsekakor dotika tudi vzgoje in izobraževanja. Poleg primanjkljaja omenjenih poklicev, gre tudi za razkorak med »trdimi« (angl. Hard Skills) in »mehkimi« veščinami, pri čemer imamo pri »trdih veščinah« v mislih strokovno usposobljenost kadrov. Predvsem se moramo učitelji, ki poučujemo strokovne predmete, za katere na trgu dela trenutno primanjkuje kadrov, in izvajamo praktični pouk, vprašati, kako lahko prispevamo k zapolnitvi te vrzeli. Površno gledano bi lahko rekli, da gre pri trdih in mehkih veščinah za neko ne sožitje, nasprotna pola, toda podrobnejši vpogled nam razkriva, da gredo lahko trde in mehke veščine v procesu poučevanja z roko v roki in da pravzaprav želimo doseči dobro kombinacijo obojega. Glede na to, da gre v obeh primerih za veščine, ki se jih je mogoče naučiti in jih razvijati, se postavlja vprašanje, zakaj se v okviru srednješolskega strokovnega izobraževanja še vedno daje veliko večji poudarek na strokovnem usposabljanju (trdih veščinah), kot na učenju mehkih veščin.

Učenje prek reševanja problemov (angl. Problem based learning – PBS) je učna metoda, ki je osredotočena na učenca. Poleg učinkovitega pridobivanja strokovnega znanja vpliva na razvoj mehkih veščin pri učencih [4]. V ta namen prispevek podaja konkreten opis načina reševanja problema, ki ga rešujejo dijaki pri praktičnem pouku avtomatizacije in robotike ter v okviru tega primera opisuje možnosti za vpeljavo mehkih veščin v učni proces. Izkazalo se je, da uporaba strategij poučevanja po metodi PBS vpliva na razvoj mehkih veščin pri učencih. [5] Cilj prispevka je, da bi napisano spodbudilo učitelje k uporabi te metode (predvsem v okviru poučevanja strokovnih predmetov) z namenom, da se učencem pomaga ozavestiti pomen »mehkih veščin« za njihovo karierno pot in na splošno za življenje. [6]

2. POUK AVTOMATIZACIJE IN ROBOTIKE

Pouk avtomatizacije in robotike na Šolskem centru Škofja Loka (ŠČSL) se izvaja v tretjem letniku programa strojni tehnik. Avtomatizacija in robotika spada v področje mehatronike, ki je interdisciplinarna veda, ki združuje znanja s področja strojništva, elektrotehnike in računalništva.

Predmet AVR obsega 150 ur. Od tega je tretjina ur namenjena teoretičnemu pouku, ostalo (100 ur) pa je namenjenih izvajanju praktičnega pouka. V okviru praktičnega pouka poteka izkustveno učenje. V ta namen imamo na ŠCŠL laboratorij za mehatroniko, ki je opremljen z raznovrstno didaktično opremo za učinkovit prenos strokovnega znanja. Praktični pouk poteka večinoma po metodi reševanja problemov. Po eni strani se pri tovrstnem pouku v praksi kaže nelagodje dijakov v začetnih fazah tovrstnega poučevanja: dijaki gredo namreč skozi različne faze preden jim ta način poučevanja postane domač oziroma jim »zleze pod kožo«; po drugi strani pa ta pristop prinaša številne prednosti, ki jih natančneje opisujemo v nadaljevanju prispevka. Za razumevanje poučevanja avtomatizacije in robotike po principu reševanja problemov, pa je potrebno predhodno osnovno razumevanje teorije sistemov.

3. AVTOMTIZACIJA IN ROBOTIKA V OKVIRU SISTEMSKJE TEORIJE

Avtomatiziran sistem je samodejno delujoč sistem, ki do neke mere za svoje delovanje ne potrebuje človeka. Vsak sistem v splošnem pa tudi vsak avtomatiziran ali robotski sistem je sestavljen iz treh ključnih gradnikov, ki opravljajo svojo funkcijo. Gre za funkcijo opazovanja, odločanja in ukrepanja. Vsak sistem ima svojo okolico. Za okolico in sistem je značilno, da drug na drugega vzajemno vplivata: okolica vpliva na sistem in sistem vpliva na okolico. Vplivom okolice na sistem pravimo vhodne veličine, vplivom sistema na okolico pa izhodne veličine. Znotraj vsakega sistema pa se odvija nek proces. V splošnem sistemu funkcijo opazovanja opravljajo vhodni elementi; funkcijo ukrepanja pa izhodni elementi. V samem sistemu pa se odvija nek proces, ki predstavlja funkcijo odločanja ali procesiranja. [7]

Najlažje to razumemo, če si predstavljamo sami sebe kot sistem: naša čutila (vid, tip, vonj, okus, sluh) zaznavajo okolico (imajo funkcijo opazovanja), prek živčnega sistema (šibkih električnih signalov) naše zaznave okolice potujejo do možganov, v katerih se odvija proces odločanja; naše odločitve pa potem izvršimo s pomočjo naših mišic, ki izvajajo funkcijo ukrepanja (nekaj povemo, se zasmejimo, se ustavimo, tečemo, skačemo...)

Vsak avtomatiziran oziroma robotiziran sistem je analogno našim čutilom opremljen s senzorji (tipali, zaznavali), ki zaznavajo oziroma sprejemajo informacije iz okolja in jih posredujejo procesorju oziroma krmilniku, ki ima glede na naložen program funkcijo odločanja in kjer se odvija proces. Analogno funkcijo krmilnikom (procesorjem, računalnikom) pri človeku opravljajo možgani. Glede na stanja vhodnih veličin se skladno s programom, ki se odvija v procesorju (programskem logičnem krmilniku) sprožajo funkcije ukrepanja, ki jih v praksi izvajajo različne žarnice, elektromotorji, pnevmatske in hidravlične izvršilne komponente (cilindri, zasučne enote, prijemala...).

4. PRIMER REŠEVANJA PROBLEMOV IN VPELJAVE MEHKIH VEŠČIN

Praktični pouk v okviru avtomatizacije in robotike poteka tako, da dijaki s posameznim mehatronski elementi, ki jih imajo na voljo, na podlagi predhodnega znanja, zgradijo nek mehatronski oziroma avtomatiziran sistem, ki je skladen z zahtevami, ki jih na začetku pouka poda učitelj. Za primer vzemimo samodejno (avtomatizirano) varovan železniški prehod, kot je prikazan na sliki 1.



Slika 1: Zavarovan železniški prehod.

Železniški prehodi so zavarovani z utripajočimi lučmi in zapornicami. Ko se vlak približuje preходу v nekem trenutku vstopi v območje železniškega prehoda. Informacijo, kdaj se to zgodi, sistemu posredujejo senzorji. Ko se ob približevanju aktivira prvi senzor, začneta luči na preходу izmenično utripati. Po preteku nekaj sekund se spusti zapornica, ki vozilom prepreči prehod v času približevanja vlaka. Takšno stanje na preходу traja, dokler vlak ne aktivira senzorja na drugi strani prehoda. Takoj po aktivaciji drugega senzorja, ki zazna, da je vlak dovolj oddaljen od železniškega prehoda, se luči ugasneta, zapornica pa se dvigne in sprosti prehod.

Ko se dijaki seznanijo s problemom razmislijo, katere mehatronske komponente potrebujejo, da samostojno v laboratoriju sestavijo sistem, ki bi deloval na način, kot deluje železniški prehod. Omeniti je potrebno, da se zastavljeni problemi pri vajah iz vaje v vajo po zahtevnosti nekoliko stopnjujejo in da imajo dijaki pred tem že določeno predznanje. Ko učitelji dijake seznanimo z zastavljenim problemom, se v nadaljevanju izogibamo podajanju vnaprejšnjih možnih rešitev, saj je za tovrstne sisteme značilno, da lahko pridemo do rešitve po različnih poteh. Razlaga učitelja je torej usmerjena v natančen opis problema. Od tu dalje je ključno kar se da samostojno delo dijakov. V začetnih fazah tovrstnega pouka, se pri dijakih pogosto pojavi nek odpor, ki je povezan s tem, da dijak dvomi, ali mu bo uspelo rešiti podan problem, s katerim se sreča prvič. Na tem mestu je ključno, da učitelj ne dvomi o sposobnosti dijakov, temveč poišče način, da spodbudi dijake k delu. Pogosto se dijake motivira že s postavljanjem vprašanj, na katere učitelj smatra, da dijaki poznajo odgovore, saj so pred tem problemom rešili že nekaj drugih problemov (problemi se po zahtevnosti iz vaje v vajo stopnjujejo). Odgovori na ta vprašanja dijake nato vodijo k samostojnemu oziroma učinkovitemu timske delu. Kot smo že povedali, dijaki na vajah pravilom delajo v parih. Na tem mestu ni odveč poudariti, da je za dobro timsko delo ključna dobra komunikacija, ki vključuje večšine poslušanja drugih in sposobnost izražanja lastnih idej in zamisli.

Avtomatizirani mehatronski sistemi se gradijo korak za korakom. Dijaki pri vajah usvojijo način razmišljanja, ki jih vodi do rešitve nekega problema, četudi se z njim srečajo prvič. To je zelo pomembno, saj velja poudariti, da se tehnologija hitro nadgrajuje. Dijaki se bodo kasneje pri svojem poklicu zagotovo z marsikatero situacijo oziroma problemom srečali prvič, saj je praktično nemogoče, da bi se dijaki v šoli srečali z vsemi obstoječimi mehatronskimi komponentami za avtomatizacijo procesov. Ključno pri tem, kako uspešni bodo v tej situaciji oziroma pri reševanju tega problema, je, kakšen odnos bodo vzpostavili do tega konkretnega problema. Se bodo pripravljali prilagoditi in naučiti novih veščin? Se bodo počutili sposobni

rešiti problem? S kakšnim odnosom se bodo tega lotili? Bodo znali vzpostaviti pozitiven odnos do problema? Kako bodo v reševanje problema vključili sodelavce? Jim bo problem predstavljal izziv, v katerem bodo videli priložnost za učenje in napredek? Odgovori na ta vprašanja niso odvisni le od pridobljenega strokovnega znanja, temveč vključujejo tudi mehke veščine, ki se nanašajo na: posameznikovo samopodobo in z njo povezanim občutkom sposobnosti, motivacijo, željo po učenju in napredku, odnosu z drugimi, pozitiven odnos do dela itd. Kako pomembno za uspeh je vse naštet, pa imajo dijaki priložnost ozavestiti že v okviru praktičnega pouka. Učitelji imamo pri tem pomembno vlogo.

Če se vrnemo nekoliko k zastavljenemu problemu zavarovanega železniškega prehoda, bomo pot do rešitve opisali v štirih korakih. Pri opisu vsakega koraka pa bomo dodali, katere mehke veščine lahko dijaki ozavestijo znotraj njih. Omenili smo, da se avtomatiziran sistem gradi korak za korakom. Prvi korak je razumevanje zahtev oziroma, da imajo dijaki kar se da živo oziroma jasno predstavbo, o tem kako želimo, da nek avtomatiziran sistem na koncu deluje. Rešitev problema (ne pot do tega!) si je potrebno znati v glavi jasno predstavljati oziroma jo vizualizirati. Pri tem je zelo pomembno, da dijaki razvijejo pozitiven odnos do dela, četudi se s tem konkretnim primerom srečajo prvič. Na tem mestu učitelji lahko dijake spodbudimo, da ozavestijo, da z vsakim uspešno rešenim problemom poleg pridobljenega strokovnega znanja narašča pozitiven občutek sposobnosti, kar vpliva na posameznikovo dobro samopodobo.

V drugem koraku je ključno, da si dijaki odgovorijo na vprašanje, katere komponente potrebujejo za gradnjo sistema. Dijaki v tej začetni fazi razmislijo o vseh komponentah sistema: vhodnih, izhodnih in procesnih. Dijaki se na tem mestu pogovorijo med seboj o potrebnih komponentah. Tu pride do izraza medsebojna komunikacija in vključevanje. Učitelji dijake spodbujamo h konstruktivni medsebojni komunikaciji, da se jasno določijo vhodne in izhodne elemente. V primeru železniškega prehoda imamo naslednje:

vhodne komponente:

- Senzor 1 => induktivni senzor 1, ki zazna prihod vlaka v območje železniškega prehoda.
- Senzor 2 => induktivni senzor 2, ki zazna odhod vlaka iz območja železniškega prehoda.

izhodne komponente:

- Dve rumeni lučki za utripanje in
- pnevmatski ventil povezan s cilindrom, ki predstavlja zapornico.

V tretjem koraku dijaki samostojno mehansko povežejo vse potrebne komponente. Pri tem je potrebno dobro poznavanje postopka ožičevanja (žičnih povezav) komponent, kar se nanaša na področje elektrotehnike in poznavanje električnih tokokrogov. Temu področju je namenjenih kar nekaj ur, da se dijaki naučijo s pomočjo električnih shem povezovati komponente. Da dijaki to osvojijo, je potrebna vaja s ponavljanjem, saj je to znanje ključen predpogoj za gradnjo mehatronskih sistemov. Prav tako morajo dijaki v tem koraku znati povezati tudi pnevmatske komponente za delovanje pnevmatskega cilindra, ki v danem problemu predstavlja zapornico. Pnevmatika je veda s področja strojništva, ki za svoje delovanje (premike cilindrov, prijema...) uporablja stisnjen zrak. Dobro razumevanje področja pnevmatike v tem primeru je stvar

predznanja dijakov. Dijaki v tem koraku utrjujejo mehke veščine kot so sistematičnost (pomembna pri ožičevanju), organiziranost, pomen občutka za red in odgovornost do primerne ravnanja s komponentami oziroma didaktično opremo. Namreč vse fizične komponente, ki jih dijaki potrebujejo, da zgradijo in povežejo nek avtomatiziran sistem, imajo svoje določeno mesto. Na primer žičke so obešene po barvi in velikosti, kar omogoča hiter dostop do njih. Če bi jih imeli vse povprek nametane v eni škatli, bi se med seboj prepletle. Procesne komponente imajo svoje mesto, pnevmatske svoje, prav tako stikalna vezja in druge komponente. Ko dijaki zaključijo z vajami, učitelji pregledamo delovni prostor, ki mora biti brezhibno urejen in pripravljen za naslednjo skupino dijakov. Na začetku je pri tem ključna doslednost učiteljev, vendar dijaki kmalu ponotranjijo ta pristop, saj v njem prepoznajo smisel in prek tega krepijo občutek za red.

Četrty korak se nanaša na procesiranje oziroma krmiljenje sistema. Gre za to, da dijaki povežejo krmilnik z računalnikom prek komunikacijske povezave in s pomočjo programske opreme sprogramirajo želeno delovanje. V tej fazi so dijaki na področju računalništva. Tudi to znanje dijaki pridobivajo postopoma. Pomembno je, da se pri pouku avtomatizacije dijaki seznanijo z različnimi načini programiranja (grafičnim, sekvenčnim, tekstovnim) v različnih programskih okoljih. Tako se naučijo načina razmišljanja, ki ga lahko potem prenesejo na druga programska okolja. Učitelji dijake naučimo, kako si lahko pri tem pomagajo z algoritmi (diagrami poteka). Načinov, kako bodo dijaki prišli do rešitve problema v tem koraku, je veliko. Pomembno je, da dijaki najdejo svojo rešitev. Učitelji smo pogosto presenečeni, koliko unikatnih rešitev podajo dijaki. Ta korak je tudi najbolj miselno zahteven in predvideva precej zbranosti in fokusa. Potrebno je slediti algoritmu, ki sta si ga dijaka izbrala, in postopoma povezovati pogoje in ukrepe. Naloga učitelja v četrtem koraku je, da dijake spodbuja k razmišljanju in jih motivira na način, da dijaki naprej sprogramirajo tisto kar že znajo, potem pa postopno dodajajo ukaze oziroma dodeljujejo program do te mere, da le ta deluje vedno bolj podobno končnim zahtevam. Učitelj dijake spodbuja, da poskusijo, kako bi program deloval, če bi nek ukaz spremenili ali ga zamenjali. Dijaki tako postopoma gradijo/ iščejo lastno rešitev. V tem koraku se pogosto zgodi, da kaj ne deluje tako kot so si dijaki zamislili, zato je tu ključno, da se dijaki lotijo procesa odkrivanja napak (angl. Troubleshooting). Pogosto, v začetnih fazah praktičnega pouka, se dogaja, da dijaki kažejo nejevoljo še preden se lotijo odkrivanja vzrokov za nedelovanje. To je pomembna faza, ko je na učitelju, da učence vodi tako, da spoznajo načine odkrivanja napak. Za nedelovanjem nekega sistema vedno stoji nek vzrok. Potrebno ga je odkriti. Po potrebi se je potrebno vrniti korak nazaj in preveriti napajanje, ožičenje (morda je na nekem nevidnem mestu prekinjena električna povezava), kontakte, komunikacijsko povezavo, napako v programu, mehansko okvaro na določenem elementu... Ravno preko procesa odkrivanja napak se dijaki največ naučijo. Če jim napako uspe odkriti samostojno, pomeni, da so že precej napredovali. V začetni fazi se tudi zgodi, da dijaki nekako podzavestno upajo na možnost, da bi preprosto rekli »meni ne dela« in bi se tu vse končalo. Te možnosti učitelji ne smemo dopustiti. Potrebno je poiskati vzrok, četudi bi to vzelo več časa. Pogosto velja: težje, kot je odkriti napako oziroma vzrok nedelovanja, več se dijak v tem procesu nauči.

Mehke veščine, ki se pri dijakih utrjujejo v četrtem koraku so vztrajnost, osredotočenost, samo motivacije, občutek sposobnosti za reševanje problemov in pogum za odkrivanje in

odpravljanje napak. Ko dijakom uspe rešiti zastavljen problem, ki vključuje vse štiri opisane korake, tako da sistem deluje skladno z zastavljenimi zahtevami, jih ob tem pogosto spremljajo občutki veselja, ponosa in sposobnosti, kar jih pozitivno motivira za nadaljnje delo. Na svoji karierni poti a bodo ti dijaki lažje ozavestili in znali jasno prepoznati mehke veščine, ki so jih razvili tekom šolanja. Poleg tega pa bodo lažje prepoznali, kaj jim prinaša zadovoljstvo pri delu.

5. SKLEP

V zaključku povzemimo, katere mehke veščine imajo dijaki možnost prepoznati in jih ozavestiti pri praktičnem pouku avtomatizacije in robotike na ŠCŠL: samostojno reševanje problemov, pozitiven pristop do dela, konstruktivna komunikacija, timsko delo, občutek sposobnosti v povezavi s pozitivno samopodobo, vztrajnost, osredotočenost, pogum za odkrivanje in odpravljanje napak, prilagodljivost in pripravljenost na učenje, sistematičnost, organiziranost in občutek za red, samo motiviranost in nenazadnje prepoznavanje občutka zadovoljstva pri delu. Vse naštetu so veščine, ki jih delodajalci na trgu dela danes pri oblikovanju kadrov iščejo in visoko vrednotijo in vse kaže, da bodo šli trendi na trgu dela tudi v bodoče v to smer.

Prepričana sem, da v splošnem večina učiteljev pri svojem pouku zavedno ali nezavedno dijakom posreduje mnoge izmed mehkih veščin. Potrebno pa se je zavedati, da učenci bolj kot kadarkoli prej potrebujejo ubeseditev teh veščin. Znati jih morajo ozavestiti in izkusiti ter tem izkustvom dati ustrezna poimenovanja. Le tako se jih bodo znali zavedati in prepoznati njihovo vrednost, ko bo čas, da nastopijo na trgu dela. Zavedali se bodo, da imajo te veščine poleg njihove strokovne podkovanosti prav tako vpliv na njihov uspeh, ne le na kariernem področju, ampak tudi sicer v življenju. Na ta način bodo vedeli tudi, da se teh veščin lahko priučijo in jih nadgradijo. Posledično bodo lažje prepoznavali svoje potencialne in gradili pozitivno podobo o sebi.

LITERATURA IN VIRI

- [1] J. Dixon, C. Belnap, C. Albrecht, K. Lee. »The importance of soft skills,« Corporate Finance Review; New York, Vol. 14, pp. 35-38, May 2010.
- [2] G. Kumara, V. Sharma. »Emotional Intelligence through Soft Skills for Employability, « International Conference on Advancements in Computing & Management (ICACM-2019), Jagannath University, Jaipur, India, pp 863-871, April, 2019.
- [3] World Economic Forum. »The Future of Jobs Report 2020, « Geneva, Switzerland, October, 2020.
- [4] S. Deep, B.M. Salleh., H. Othman. »Exploring the role of problem-based learning in developing conflict resolving and other soft skills-a quasi-experimental study, « International Review of Management and Marketing, 6 (4), 738-748, 2016.
- [5] D.C. Rau, S. T. Chu, Y. P. Lin, M. H: Chang. »Development and teaching approaches of technical and vocational education curricula, « 9th International Conference on Engineering Education (ICEE), July, 2006.
- [6] S. Deep, A. Ali; S. Nazia, A. Muhammad Zahid, U. Nazar. »The Problem-Based Learning Approach towards Developing Soft Skills: A Systematic Review, « The Qualitative Report; Fort Lauderdale Vol. 25, pp. 4029-4054, November 2020.
- [7] T. Pintarič, M. Hočevar, J. Čurk, A. Gorenc. »Avtomatizacija in robotika, « El. knjiga. Zavod IRC, Ljubljana, 2011.

AKTIVNOSTI V VEČNAMENSKEM CENTRU V ROMSKEM NASELJU VEJAR

POVZETEK

Pred časom sem pet let delala z romskimi otroki, mladostniki in njihovimi starši. Najprej sem na Centru za izobraževanje in kulturo Trebnje izvajala učno pomoč za mladostnike, ki so dokončevali osnovno šolo za odrasle, nato pa sem skoraj štiri leta delala v večnamenskem centru v romskem naselju Vejar (pri Trebnjem). Zaposlena sem bila na Centru šolskih in obšolskih dejavnosti, ki je izvajal dva projekta povezana z izobraževanjem Romov. V Sloveniji je delovalo osem takih centrov. Večnamenski centri imajo nekakšno povezovalno funkcijo znotraj romskega naselja. Naloga izvajalcev v večnamenskih centrih je spodbujanje k uspešnemu vključevanju v izobraževalni proces, k izoblikovanju poklicnih ciljev, k dvigu motivacije in interesa za dokončanje osnovne šole oziroma za nadaljevanje šolanja. Če je bil v prvem projektu poudarek na učni pomoči in obšolskih dejavnostih, se je v drugem projektu začelo bolj poudarjati usmerjene aktivnosti, s katerimi smo skušali prebuditi v otrocih notranjo motivacijo za učenje in raziskovanje. Zato je bil v centrih uveden mentorski sistem dela. Mentor/mentorica je izvajalcem v centrih nudil/a strokovno pomoč pri pripravi programa dela in izvedbi aktivnosti. Skozi različne obšolske dejavnosti in usmerjene aktivnosti so otroci pridobivali dodatna znanja z različnih vsebinskih področij (naravoslovje, družboslovje, šport, glasba, ustvarjanje, dnevna rutina itd.). V večnamenskem centru Vejar sva s sodelavko vodili program družinske pismenosti (UŽU BIPS) ter individualno delali s posameznimi družinami. Večina otrok je redno prihajala v center, zmanjšalo se je izostajanje od pouka, otroci so skozi različne dejavnosti in igre bogatili besedni zaklad, organizirano so odšli na enodnevne izlete, kar se v preteklosti ni dogajalo.

KLJUČNE BESEDE: večnamenski center, romsko naselje, učna pomoč, obšolske dejavnosti, program družinske pismenosti.

ACTIVITIES AT THE MULTIPURPOSE CENTRE IN THE ROMA VILLAGE OF VEJAR

ABSTRACT

Some time ago, I worked with Roma children, adolescents and their parents for five years. At the The Trebnje Education and Culture Centre, I first provided learning support for adolescents who were finishing adult primary school, then I worked at a multipurpose centre in the Roma settlement of Vejar (near Trebnje) for almost four years. I was employed by the Centre for school and Outdoor Education, which implemented two projects related to Roma education. There were eight such centres in Slovenia. The task of the employees at the multipurpose centres is to encourage successful integration into the educational process, to develop vocational goals, to raise motivation and interest in completing primary school or continuing education. While the first project's focus was on learning support and extra-curricular activities, the second project began to emphasise directed activities, which sought to to awaken children's intrinsic motivation to learn and explore. This is why a mentoring system was introduced at the centres. The mentors provided the centres with professional support in preparing the work programme and in implementing the activities. Through various extra-curricular and directed activities, children gained additional knowledge in different subject areas (science, social studies, sports, music, creative activities, daily routines, etc.). More time and activities were also devoted to working with Roma families. At the Vejar Multipurpose Centre, my colleague and I ran a family literacy programme (UŽU BIPS) and worked individually with families. Most of the children came to the centre regularly and school absenteeism was reduced. Children enriched their vocabulary through various activities and games, and they went on organised day trips, which was not the case in the past.

KEYWORDS: multipurpose centre, Roma settlement, learning support, extra-curricular activities, family literacy programme.

1. UVOD

Pripadniki romske skupnosti v Sloveniji živijo strnjeno v Prekmurju, na Dolenjskem, v Beli krajini in v Posavju. V večini občin na teh območjih Romi prebivajo zgodovinsko, torej avtohtono. Zakon o lokalni samoupravi tam našteva 20 tovrstnih občin. Romi v Sloveniji živijo tudi v večjih mestih, kot so Maribor, Velenje, Ljubljana, Celje, Jesenice in Radovljica (na Jesenicah in v Radovljici živijo družine Sintov).

Slovenska ustava določa, da položaj in posebne pravice Romov ureja zakon. Zakon o romski skupnosti v Republiki Sloveniji je bil sprejet leta 2007. Tako je romska skupnost dobila posebne pravice, ki naj bi ji omogočile ohranjanje in razvijanje kulture, jezika in etničnih posebnosti ter sodelovanje na lokalni in na državni ravni.

2. DELO Z ROMSKIMI OTROKI, MLADOSTNIKI IN DRUŽINAMI

V pedagoškem poklicu delam od leta 1995, ko sem se zaposlila na srednji šoli in poučevala strokovne predmete na programih ekonomski tehnik in trgovec. Pred leti se je vpis na oba programa zelo zmanjšal. Zaposlila sem se na Centru za izobraževanje in kulturo v Trebnjem, kjer sem izvajala učno pomoč romskim učencem v programu osnovne šole za odrasle. Po izteku zaposlitve preko javnih del sem dobila priložnost izvajati učno pomoč za romske učence, ki so obiskovali OŠ Trebnje. Zaposlila sem se na Centru šolskih in obšolskih dejavnosti, ki je pridobil projekt z nazivom »Skupaj do znanja – uresničevanje ciljev strategije vzgoje in izobraževanja Romov v RS«. Projekt, ki ga je nasledil, pa se je imenoval »Skupaj za znanje – izvajanje aktivnosti podpornih mehanizmov pridobivanja znanja za pripadnike romske skupnosti«. Oba projekta je sofinancirala Evropska unija. Kot izvajalka aktivnosti v večnamenskem centru Vejar vidim velik doprinos obeh projektov k rednejšemu obiskovanju pouka romskih šoloobveznih otrok in posledično rednemu dokončanju več razredov osnovne šole in k večanju zaupanja romskih staršev do ljudi, ki izvajajo aktivnosti v naselju. Otroci, ki zdaj obiskujejo večnamenske centre, imajo starše, ki so slabo ali celo nepismeni, kar nedvoumno kaže na to, da projekti, kot so »Skupaj do znanja«, »Skupaj za znanje«, »Večnamenski romski centri kot inovativna učna okolja«, Kher šu beši in podobni, v tem pogledu dosegajo svoj namen.

V nadaljevanju opisujem svoje delo na Centru za izobraževanje in kulturo Trebnje ter delo na dveh projektih.

A. UČNA POMOČ ROMSKIM UČENCEM V OSNOVNI ŠOLI ZA ODRASLE

Učno pomoč romskim učencem na Centru za izobraževanje in kulturo Trebnje (CIK) sem izvajala eno leto. Šlo je za Rome, ki so na CIK-u dokončevali osnovnošolsko izobraževanje. Na CIK-u je delala tudi Rominja iz romskega naselja Vejar, ki je predstavljala vez med naseljem, CIK-om in učitelji ter učenci. Preko udeležencev programa osnovne šole za odrasle in s pomočjo romske sodelavke sem počasi navezala stike tudi z nekaj Romi v naselju Vejar ter z izvajalci programa dnevnega centra Kher šu beši, ki ga izvaja Center za socialno delo Trebnje. Dnevni center je odprt vsak delovni dan in je namenjen otrokom, starim od pet do petnajst let. Glavni cilji programa so usvajanje novih veščin in znanj, navajanje na dnevno rutino pri skrbi za zdravje zob ter opogumljanje otrok in staršev, da se udeležujejo aktivnosti, ki se jih zaradi kulturne in

jezikovne različnosti izogibajo. Z romsko sodelavko sva dvakrat tedensko po uro ali dve preživel v tem dnevnem centru, kjer sva sodelovali pri vseh dejavnostih, ki jih izvaja Kher šu beši.

B. »SKUPAJ DO ZNANJA – URESNIČEVANJE CILJEV STRATEGIJE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA ROMOV V RS«

Projekt »Skupaj do znanja« se je začel v letu 2014, ko sva izvajalki učne pomoči za romske otroke v naselju Vejar pri Trebnjem postali sodelavka Silva in jaz. Na prvi fotografiji sva sodelavka (levo) in jaz s skupinico mlajših učencev. Projekt je vodil Center šolskih in obšolskih dejavnosti. V Vejarju (tedaj še Hudeje) je takrat že peto leto tekkel program v dnevnem centru Kher še beši, ki je namenjen otrokom in mladostnikom. Vodi ga Center za socialno delo Trebnje. Cilji njihovega programa so osredotočeni na usvajanje novih veščin in znanj ter opogumljanje in podpiranje otrok na tistih področjih, na katerih imajo zaradi kulturne in jezikovne različnosti največ težav in primanjkljajev. Dejavnosti projekta »Skupaj do znanja« in projekta Kher šu beši se ne izključujejo, pač pa od izvajalcev zahtevajo vsakodnevno usklajevanje in sodelovanje.



Slika 1: Otroci in izvajalki aktivnosti pred VNC Vejar.

Namen projekta »Skupaj do znanja« je bil razvijanje in nadgradnja inovativnih in alternativnih oblik vzgojno-izobraževalnega dela za uspešnejše vključevanje otrok in učencev Romov v sistem vzgoje in izobraževanja. Poseben poudarek je bil namenjen razvoju družinske pismenosti, izvajanju učne pomoči romskim učencem ter spodbujanju aktivnosti za sodelovanje med strokovnimi delavci, romskimi starši in otroki ter njihovo sodelovanje z neromsko populacijo.

Cilji projekta so bili:

- dolgoročno povečati vključevanje romskih otrok v različne oblike predšolskih programov,
- doseči večjo uspešnost romskih otrok v vzgojno-izobraževalnem sistemu,
- zmanjšati opuščanje izobraževanja med romskimi otroki in
- zmanjšati predsodke med strokovnimi delavci v šolah ter vrtcih. [1]

Projekt »Skupaj do znanja« je imel vzpostavljenih nekaj podpornih mehanizmov za pridobivanje znanja za pripadnike romske skupnosti, in sicer:

- romske izobraževalne inkubatorje (RII), v okviru katerih so se okoljih, kjer živijo pripadniki romske skupnosti, izvajali izobraževalne, ustvarjalne in športne aktivnosti za otroke in učence, ter
- romske pomočnike, ki služijo kot opora romskim otrokom v šoli in vrtcu in predstavljajo vez med šolo oziroma vrtcem in romskim naseljem,
- obšolske dejavnosti, v okviru katerih so romski otroci preko učenja na prostem spoznavali svet izven romskega naselja.

Vsak dan, ko so otroci z avtobusom prišli iz šole, so se razdelili med sodelavce na obeh projektih. Velik del časa, ki so ga prebili v naših prostorih, je bil namenjen domačim nalogam in učenju. Otroci, predvsem mlajši, so bili zelo zavzeti za domače delo. Skoraj vsak dan smo poiskali čas tudi za branje otroških knjig. Nemalokrat sva s sodelavko brali tudi knjige v romskem jeziku. Pri tem smo se vsi zabavali, saj nama sprva ni šlo naglaševanje in izgovarjava. K branju sva vseskozi spodbujali tudi otroke, ki so čakali, da pridejo na vrsto za pomoč pri domačih nalogah. Počasi je s podarjenimi knjigami nastajala naša lastna knjižnica.

Vsak dan smo imeli čas tudi za razvedrilo. Skušali smo najti igre, pri katerih bi se otroci na nevsiljiv način učili in pridobivali določene spretnosti. Pri igranju enke so, predvsem najmlajši šolarji, spoznavali števila in barve ter se naučili upoštevanja pravil igre. Imena barv in pravilno držanje svinčnika oziroma barvice so se učili tudi ob pobarvankah in risanju, ki je sledilo branju. Predvsem mandale so radi barvali tudi starejši učenci. Tako so vadili natančnost in vztrajnost. Zunaj smo igrali med dvema ognjema, badminton, ristanc, risali po asfaltu in podobno. Otroci so radi tekmovali v preskakovanju kolebnice in v vrtenju obroča. Nemalokrat se je igram pridružil tudi kdo od staršev.

Vodje projekta so izvajalce v večnamenskih centrih spodbujali tudi k izvajanju dejavnosti, ki niso neposredno povezane s šolo. Ker sva obe s Silvo navdušeni vrtičkarici, sva se odločili, da skupaj z otroki naredimo visoko gredo ter začnemo vrtnariti tudi v centru. Tako sva že prvo leto med zimskimi počitnicami pripravili delavnico sejanja paprike in paradižnika. Otroci so v lončke nasipavali zemljo (slika 2), nato so posejali nekaj sort vsake vrtnine ter v zemljo zapičili palčke z lističi imen paprike oz. paradižnika. Do maja smo rastlinice zalivali ter opazovali njihovo rast. Spomladi smo kupili dve nižji kadi in na obeh prevrtali dno (delo za enega od očetov). Z otroki smo nabrali večje kamenje ter ga naložili na dno obeh kadi. Nato smo na kamenje naložili dračje, ki smo ga nabrali v bližnjem gozdu in ga nalomili. Vse skupaj smo dobro potlačili. Sledilo je nekaj vreč zemlje. Obe gredici smo najprej zasadili z dišavnicami in cveticami. Kasneje smo dodali različno zelenjavo. Še isti dan, ko smo zasadili obe visoki gredi, je družina, ki živi najbližje centru, začela prekopavati zelenico ob svoji hišici in v nekaj dneh je tudi pri njih nastal pravi zelenjavni vrt, na katerem so delali starši in obe hčerki. S sodelavko sva jim od doma večkrat prinesli odvečne sadike ali seme ter jim svetovali pri vzgoji zelenjave.



Slika 2: Sejanje semen paprike in paradižnika v VNC Vejar.

Tesno smo sodelovali s Knjižnico Pavla Golie Trebnje. Njihova sodelavka je nekajkrat letno prišla v center, učencem prebrala otroško knjigo, nato je sledila delavnica na temo zgodbe. Nekajkrat smo organizirali tudi obisk romskih otrok v občinsko knjižnico, kar je bil zanje poseben dogodek, saj knjižnic sicer ne obiskujejo.

S sodelavko sva nekajkrat na teden obiskovali družine s šoloobveznimi otroki in spodbujali starše k čim bolj rednemu pošiljanju otrok v šolo in v večnamenski center. Sprva so bili do naju nezaupljivi, a sčasoma je naše sodelovanje lepo steklo. Starši so čedalje pogosteje prihajali do vrat centra, da so preverili, kaj počnejo njihovi otroci, prišli po kakšen nasvet, po pomoč pri branju uradne pošte in podobno. S Silvo sva se vsaj enkrat na teden ustavili v osnovi šoli v Trebnjem, kjer sva dobili potrebne informacije od romske pomočnice ali od učiteljic. Ves čas sva bili v stiku tudi s svetovalno delavko. Informacije so tako preko naju prišle tudi do staršev.

Obšolske dejavnosti so avgusta 2014 pričeli izvajati trije sodelavci iz doma Čebelica na Čatežu. Namen trinajstih delavnic, ki smo jih izvedli, je bil:

- otrokom približati naravo na igriv in hkrati poučen način,
- izboljšati znanje slovenskega in romskega jezika,
- izboljšati medsebojne odnose in pogovorne sposobnosti otrok,
- vzbuditi zanimanje za raziskovanje narave, umetnostne dejavnosti in tehnične aktivnosti.

Skupaj smo torej izvedli trinajst delavnic v okviru programa Moja pot v šolo. Otroci so spoznali želvo Pepco, polža velikana in paličnjake, raziskovali življenje v gozdni podrasti in zgradili hiške za škrate Čateža. Izdelali so preprost kompas in narisali zemljevid vasi, porisali panjske končnice in se preizkusili v lego story starterju. Pozimi smo organizirali športni dan, ki so se ga poleg otrok udeležili tudi njihovi starši. Preizkusili so se v teku na smučeh. Zanimiva je bila delavnica izdelovanja skodelic iz gline in še naravoslovna – raziskovanje potoka Vejar. Sodelovanje smo zaključili maja 2015 z enodnevnim izletom na Čatež. Otroci so se najbolj veselili lokostrelstva in plezanja po pravi plezalni steni.

C. »SKUPAJ ZA ZNANJE – IZVAJANJE AKTIVNOSTI PODPORNIH MEHANIZMOV PRIDOBIVANJA ZNANJA ZA PRIPADNIKE ROMSKE SKUPNOSTI«

Tudi projekt, ki je trajal od 1. 1. 2016 do 31. 8. 2021, je izvajal Center šolskih in obšolskih dejavnosti. Projekt je sofinancirala Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Izvajal se je v okviru Operativnega programa 2014 do 2020 in je imel naslednje poudarke:

- večanje socialne vključenosti in zmanjšanje tveganja revščine,
- izboljšanje zaposljivosti,
- opolnomočenje ciljnih skupin za približevanje trgu dela ter
- preprečevanje zdrs v revščino oziroma socialno izključenost in zmanjševanje neenakosti v zdravju. [2]

Namen projekta je bil nadgraditi sistem z nadaljnjim razvojem mehanizmov, ki so bili vzpostavljeni v prejšnjih projektih (tudi »Skupaj do znanja«) ter z vzpostavitvijo novih mehanizmov na šibkejših področjih. To so bili predvsem predšolska vzgoja, vključevanje romskih staršev v izobraževalne aktivnosti, nadgradnja romskih izobraževalnih inkubatorjev v večnamenske centre ter promoviranje znanja kot vrednote in nadaljnje izobraževanje romskih pomočnikov. [2] Vsi nameni projekta so skladni s Strategijo vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji.

V drugem projektu, ki ga je pridobil ČŠOD, je bil uveden t. i. mentorski sistem dela. Mentor/mentorica je nam, izvajalcem v centrih, nudil/a strokovno pomoč pri pripravi programa dela in izvedbi aktivnosti. Obdržali smo obšolske dejavnosti in vpeljali različne usmerjene aktivnosti, pri katerih so otroci pridobivali znanja s področja naravoslovja, družboslovja, športa, glasbe, ustvarjanja, dnevne rutine ipd. V VNC Vejar smo še naprej aktivno sodelovali z domom Čebelica s Čateža in pripravljali različne delavnice. Mentorica je pripravila več idej in pripomočkov za izvedbo usmerjenih aktivnosti. Tako so otroci po tem, ko so naredili domačo nalogo, s pomočjo različnih pripomočkov širili besedni zaklad (npr. iskanje nasprotnih pridevnikov ali glagolov), se spoznavali s števili do 100 ali do 1000 (lončki s po 10 barvicami ipd., stotični kvadrat), s pikanjem izdelali zemljevid sveta, spoznavali ptice ter izdelali ptičje hišice ipd.

Občina Trebnje je leta 2016 romskim družinam razdelila hektar veliko občinsko njivo ob naselju. [3] Vrt so dobili tudi otroci, ki so obiskovali dnevni center Kher šu beši in VNC Vejar. Tako smo dve manjši visoki gredi zamenjali s pravim, velikim vrtom (slika 3). Gredice smo sami pripravljali za setev in sajenje zelenjave, dišavnic, jagod in cvetlic. Še naprej smo nadaljevali s sejanjem in vzgojo sadik paradižnika in paprike.



Slika 3: Občina Trebnje je svoj hektar velik travnik ob romskem naselju Vejar razdelila na osem krat trinajst metrov velike vrtove, ki so jih razdelili družinam iz naselja. Parcelo so dobili tudi otroci, ki obiskujejo dnevni center Kher šu beši in VNC Vejar

V okviru drugega od projektov, ki jih je vodil CŠOD, je nastal tudi listovnik za romske učence. Pri njegovem nastanku smo sodelovali izvajalci iz vseh VNC-jev. Vanj smo vključili teme, ki so otrokom pomagale pri pogovoru o temah, o katerih so le redko govorili, o premagovanju strahov, spoznavanju okolice in samega sebe ipd. Navajam le nekaj naslovov iz listovnika:

- Družinsko drevo
- Moje telo
- Jutr mam zobarja, mama boš z mano šla
- Zakaj se nihče ne igra z mano?
- Vabim te na torto
- Moj mali vrt

Otroci so listovnik največkrat reševali individualno, ob pomoči izvajalke aktivnosti.

V VNC-jih smo izvajali tudi program usposabljanja za življenjsko uspešnost Beremo in pišemo skupaj ali na kratko UŽU BIPS. Program je že v osnovi namenjen manj izobraženim staršem v nižjih razredih osnovne šole. Izvajalce aktivnosti so izobrazili za izvajanje programa na Andragoškem centru RS, kjer smo na koncu tudi predstavili vsak svoj izvedbeni načrt. S sodelavko sva staršem predstavili namen programa in srečanja je obiskovalo do pet staršev s svojimi otroki. Naši učni projekti so imeli naslove Kje sem doma?, Brez računalnika ne gre!, Danes praznujemo, Skrb za zdravje, Zelenjava hili sasti (Zelenjava je zdrava), Čisto prava pravljica, Za konec pa izlet. Vsebina je razvidna že iz samih naslovov projekta. Veliko smo ustvarjali, predvsem risali, se pogovarjali, brali, tudi pisali, izdelovali lutke in na koncu ob pomoči Romskega društva Romano drom izdali otroško knjigo Jež Jaka gre prvič v šolo. Tudi izlet na Čatež smo realizirali.

3. SKLEP

Decembra 2021 je vlada sprejela nov Nacionalni program ukrepov Vlade RS za Rome za obdobje 2021 do 2030. Ta v prvih treh točkah (vseh je osemnajst) navaja cilje, povezane z vključevanjem romskih otrok v programe predšolske vzgoje, uspešno zaključevanje osnovnošolskega izobraževanja in vključevanje pripadnikov romske skupnosti v nadaljnje izobraževanje za uspešno vključevanje na trg dela. Center šolskih in obšolskih dejavnosti izvaja nov projekt, ki nosi naslov »Večnamenski romski centri kot inovativna učna okolja«. Zaposlene na takih in podobnih projektih ter državo čaka tudi v prihodnosti še veliko izzivov, saj bo nujno povečati vključevanje mladostnikov v srednje izobraževanje in ne nazadnje povečati zaposljivost in zaposlenost pripadnikov romske skupnosti.

LITERATURA IN VIRI

- [1] <https://www.csod.si/novica/v-naravo-z-glavo> (dostop: 27. 5. 2022)
- [2] <http://www.skupajzaznanje.si> (dostop: 3. 6. 2022)
- [3] <https://www.dnevnik.si/1042734699> (dostop: 1. 6. 2022)

PROBLEMATIKA POUČEVANJA KOŠARKE V SLOVENSKIH GIMNAZIJAH

POVZETEK

Namen dela oz. raziskave je bil ugotoviti in analizirati problematiko poučevanja košarke v gimnazijah, natančneje pogoje, vsebino in obseg poučevanja košarke ter morebitne razlike med spoloma. Želeli smo preveriti seznanjenost športnih pedagogov s košarkarskimi vsebinami v učnem načrtu in ugotoviti, kolikšen delež šol sodeluje v košarkarskih tekmovanjih. V raziskavo je bilo vključenih 202 športnih pedagogov, ki poučujejo v gimnazijah. Vprašalnik je ustrezno izpolnilo 90 športnih pedagogov. Med ustrezno izpolnjenimi vprašalniki je bilo 52 % žensk in 48 % moških. Podatke, pridobljene v raziskavi, smo obdelali s programoma Excel Microsoft 2016 in SPSS. Analiza je pokazala, da vsi športni pedagogi vsaj dve leti od štirih poučujejo košarko. Namenijo ji relativno velik obseg ur v letni pripravi na pouk. Ugotovili smo, da so pri poučevanju košarke razlike med osnovnim programom in programom izbirnih športov prihaja do razlik. Skoraj vsi športni pedagogi (98 %) ocenjujejo košarko vsaj eno leto od štirih. Glavni vpliv na oceno imata igra in znanje tehnično-taktičnih elementov. Razlike med spoloma so vidne pri obsegu ur, drugačnosti vsebin, interesu za košarko in udeležbi šolskih košarkarskih tekmovanj. Rezultati potrjujejo, da košarka predstavlja pomemben del športne vzgoje. Kljub določenim omejitvam ter oteženim okoliščinam je šolska košarka, natančneje poučevanje košarke na zmerno visokem nivoju.

KLJUČNE BESEDE: košarka, gimnazija, poučevanje, učni načrt, problematika učenja.

PROBLEMS OF TEACHING BASKETBALL IN SLOVENIAN GYMNASIUMS

ABSTRACT

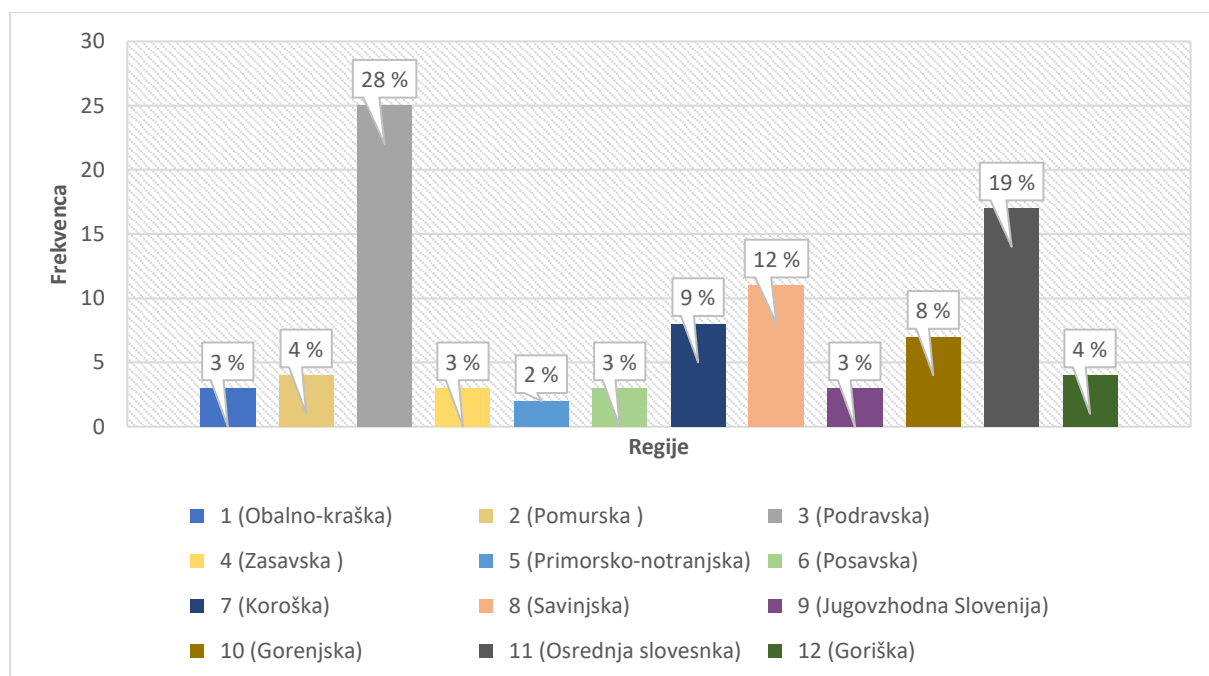
The purpose of the work or. research was to identify and analyze the teaching of basketball in gymnasiums, more specifically the conditions, content and scope of teaching basketball and possible gender differences. We wanted to check the familiarity of sports educators with basketball content in the curriculum and find out what proportion of schools participate in basketball competitions. The study included 202 sports educators who teach in high schools. The questionnaire was duly completed by 90 sports educators. Among the duly completed questionnaires, 52% were women and 48% were men. The data obtained in the research were processed with Excel Microsoft 2016 and SPSS. The analysis showed that all sports educators teach basketball for at least two years out of four. They devote a relatively large number of hours in annual preparation for classes. We found that when teaching basketball, there are differences between the basic program and the elective sports program. Almost all sports educators (98%) rate basketball for at least one year out of four. The game and knowledge of technical and tactical elements have the main influence on the assessment. Gender differences are visible in the number of hours, different content, interest in basketball and participation in school basketball competitions. The results confirm that basketball is an important part of physical education. Despite certain limitations and difficult circumstances, school basketball, more precisely the teaching of basketball, is at a moderately high level.

KEYWORDS: basketball, high school, teaching, curriculum, learning issues.

1. UVOD

Temeljni namen raziskave je, da ugotovimo in analiziramo vsebino in obseg poučevanja košarke v slovenskih gimnazijah. Na osnovi rezultatov ankete želimo tudi ugotoviti, do kakšnih razlik in ovir prihaja pri poučevanju košarke. Zanima nas tudi primernost učnega okolja: število in kakovost športnih pripomočkov ter njihova primernost in seveda ustreznost telovadnice z vsemi svojimi značilnostmi. Poleg omenjenega nas zanima tudi ocenjevanje in poznavanje učnega načrta.

V raziskavo je bilo vključenih 202 športnih pedagogov, ki poučujejo v gimnazijah. Vprašalnik je ustrezno izpolnilo 90 športnih pedagogov, ostalih 112 udeležencev k izpolnjevanju ni pristopilo. Med ustrezno izpolnjenimi vprašalniki je bilo 52 % žensk in 48 % moških. Podatke, pridobljene v raziskavi, smo obdelali s programoma Excel Microsoft 2016 in SPSS.



Slika 19: Regija, v kateri anketiranci poučujejo športno vzgojo.

Slika 1 prikazuje, da največ anketirancev poučuje v podravski regiji (28 %). Sledita ji osrednjeslovenska (19 %) in savinjska regija (12 %). Najmanjši delež anketirancev je iz primorsko-notranjske regije (2 %), le nekoliko večji pa iz obalno-kraške, zasavske in posavske regije ter Jugovzhodne Slovenije (vse 3 %).

2. REZULTATI IN DISKUSIJA

Košarka je zagotovo eden najbolj priljubljenih športov v Sloveniji. Veliko število mladih se organizirano (v okviru šol, šolskih selekcij in klubov) in tudi neorganizirano ukvarja s košarko. Natančneje nas je zanimalo, kakšno je stanje košarke v gimnazijah. Analizirali smo, do kakšnih problemov prihaja pri poučevanju košarke in kakšne so razlike pri poučevanju med spoloma.

Rezultatov ne moremo primerjati z drugimi raziskavami, saj jih na področju osnovnošolske in srednješolske košarke ni. Večina raziskav je usmerjena na klubsko oziroma reprezentančno področje košarke.

Ugotovili smo, da imajo učitelji v povprečju na razpolago kar 6 košev v telovadnici in nekaj manj kot 2 na zunanjih igriščih. Učitelji imajo na razpolago veliko število košev, kar jim omogoča kakovostno in učinkovito poučevanje. Vprašanje pa je, ali lahko dejansko pri vadbi uporabljajo vse koše. V povprečju imajo na voljo 23,3 žoge, povprečno število dijakov oziroma dijakinj pa je 21,1. Vsak dijak ali dijakinja ima na voljo svojo žogo, kar bistveno olajša in izboljša pogoje za poučevanje košarke. Zaskrbljujoče je, da minimum pri žogah znaša 2. To učitelju ne omogoča poučevanja košarke.

Tabela 1: Pogoji dela.

| | M | SD | Min. | Max. |
|--|----------|-----------|-------------|-------------|
| Število košev v telovadnici | 6,0 | 2,16 | 2 | 12 |
| Število košev na zunanjih vadbenih površinah | 1,6 | 1,73 | 1 | 6 |
| Število košarkarskih žog | 23,3 | 9,8 | 2 | 50 |
| Število dijakov v razredu | 21,1 | 3,60 | 10 | 30 |

Opomba: M – povprečje; SD – standardni odklon; Min. – spodnja meja; Max. – zgornja meja

Rezultati kažejo, da 98 % učiteljev poučuje košarko vsaj dve leti ali več. Vsa štiri leta se s košarko ukvarja 71 % dijakinj in 76 % dijakov – izredno pozitiven in nepričakovan je odstotek prav pri dijakinjah.

Učitelji namenijo več ur košarke dijakom kot dijakinjam. Povprečen obseg ur pri dijakinjah je 15,26 in pri dijakih 17,02. Presenetljivo majhna in statistično neznačilna je razlika med spoloma (manj kot dve uri). Na splošno je obseg ur pri obeh spolih zelo visok. Ti rezultati potrjujejo priljubljenost in tradicijo košarke v Sloveniji. Nepojasnen je maksimum v obsegu 35 ur, kar predstavlja skoraj tretjino vseh ur športne vzgoje v enem letu. Možno je, da je pri tem prišlo tudi do napake pri vnosu anketiranca. Med spoloma prihaja do določenih razlik v sestavi teh ur. Pri dijakinjah manj časa namenijo igri (2,18) in več časa tehnično-taktičnim elementom (2,27). Pri dijakih pa več časa namenijo igri (2,72) in manj časa tehnično-taktičnim elementom (2,06). Razvidno je, da igra prevladuje predvsem pri dijakih. Dijakinjam igra lahko predstavlja (pre)velik izziv in jim zaradi pomanjkanja znanja vzbuja neugodje. Menimo, da je to glavni razlog rezultatov pri dijakinjah.

Ocene učiteljev o interesu dijakinj oziroma dijakov pri urah košarke so pričakovane. Večje zanimanje kažejo dijaki (povprečna ocena 4,1). Interes dijakinj je za celo oceno nižji od interesa dijakov, kar predstavlja nekakšno povprečno zanimanje. Pričakovali bi, da dijakinje kažejo večji interes glede na obseg ur košarke. Ta obseg je na letni ravni na visokem nivoju petnajstih ur. Upoštevati moramo tudi, da večina dijakinj čisto vsako leto izvaja košarko.

Šolska tekmovanja so sestavni del nadgradnje šolske športne vzgoje in interesnih dejavnosti, zato se jih je smiselno udeleževati. Navdušujoč je podatek, da se kar 90 % šol udeležuje

tekmovanj pri dijakih. Pri dijakinjah je ta odstotek bistveno nižji. Razlogov za to je verjetno več, eden glavnih pa je zagotovo manjši interes za košarko na splošno.

Ugotovili smo, da so učitelji dobro seznanjeni z učnim načrtom (vsaj tako ocenjujejo sami). Praktični del učnega načrta zelo dobro ali v celoti pozna več kot 80 % učiteljev. Pričakovano je slabše poznavanje teoretičnih vsebin, veliko učiteljev namreč ne posveča veliko pozornosti tem vsebinam. Presenetljivo je, da 13 % učiteljev zelo slabo oziroma slabo pozna ta sklop učnega načrta.

3. SKLEP

Na podlagi rezultatov, ki smo jih pridobili iz vprašalnika, je bilo v raziskavi ugotovljeno:

Poučevanje poteka najmanj dvakrat v štirih letih pri 89,5 % dijakinj in dijakov.

1. Ocenjevanje poteka najmanj enkrat v štirih letih pri 98 % dijakinj in dijakov.
2. Košarko poučujejo v večjem obsegu pri fantih kot pri dekletih.
3. Največji delež poučevanja košarke pri dijakinjah ni namenjen igri.
4. Delež vadbe tehnično-taktičnih elementov ni manjši od 1/3 celotnega obsega vadbe košarke.
5. Obseg poučevanja napadalnih vsebin je večji kot obseg obrambnih.
6. Šolskih košarkarskih tekmovanj se udeležuje več kot polovica šol.
7. Večji delež poučevanja košarke je izveden v osnovnem programu.

Pomanjkljivost raziskave vidimo predvsem v nepopolnih podatkih, ki do neke mere onemogočajo posploševanje rezultatov na celotno populacijo gimnazijskih učiteljev. Kar 55 % učiteljev namreč ni hotelo izpolniti oziroma ni ustrezno izpolnilo vprašalnika. Kljub vsemu pa menimo, da dobljeni rezultati omogočajo vsaj grobo oceno stanja, kar zadeva poučevanje košarke v gimnazijah.

Glavna oziroma ena izmed glavnih težav v sodobnem šolstvu je motivacija učencev in dijakov. Raven učne motivacije je ključno vprašanje, na katerega je treba odgovoriti v razmišljanju o motiviranju učencev oziroma dijakov. Učinkovito lahko namreč spodbujamo ali strateško vplivamo na spremembe oziroma izboljšave le, ko vemo, na kaj natančno delujemo ali nameravamo vplivati, in ko razumemo dinamiko, ki jo naše delovanje povzroča. V ospredju je torej učenec, njegovo učno motivacijo pa lahko spoznavamo na dva načina. Na eni strani z učnim vedenjem, denimo glede na izbiro učnih procesov, intenzivnosti in kakovost učenja ter dosežkov učenja. Druga stran načina pa v ospredje postavlja učenca, kar učenec sam pove o svojih motivacijskih prepričanjih in strategijah; te vsebine tvorijo motivacijsko strukturo, ki jo učenec razvija med šolanjem v okviru svojega učnega konteksta (McInerney in Van Etten, 2004; Wigfield in Eccles, 2002).

Razvrščanje in poimenovanje različnih pedagoških pristopov je danes v dostopnih virih zelo pestro, vendar bi jih glede na uveljavljeno dihotomijo »zunanja-notranja motivacija« lahko razporedili v dve širši skupini: pedagoške pristope, ki temeljijo na notranjih motivacijskih spodbudah, in pedagoške pristope, ki temeljijo na zunanjih motivacijskih spodbudah.

Brophy (1992) na podlagi te razdelitve s šestimi indikatorji (opredelitev uspeha, razlogi za prizadevanje, osnova za zadovoljstvo, kriteriji za evalvacijo, razlaga napake in pojmovanje sposobnosti) opisuje dve vrsti motivacijske usmerjenosti šolskih oddelkov oziroma razredne klime:

1) Oddelki, v katerih so učenci usmerjeni k učenju (prevladuje notranja motiviranost):

- uspeh jim pomeni učno napredovanje in obvladovanje učnih nalog;
- prizadevajo si za to, da se naučijo novo snov;
- zadovoljni so, ko pri sebi opazijo napredovanje oziroma obvladovanje ter ko jim učenje predstavlja izziv;
- ocenjujejo se na podlagi lastnega učnega napredka;
- napake razlagajo kot del učnega procesa;
- sposobnosti razumejo kot spremenljive, verjamejo, da jih s prizadevanjem lahko izboljšajo.

2) Oddelki, v katerih so učenci usmerjeni k dosežkom (prevladuje zunanja motiviranost):

- uspeh jim pomenijo ocene oziroma dosežki na podlagi medsebojnih primerjav;
- prizadevajo si za visoke ocene in za to, da bi pokazali svoje sposobnosti;
- zadovoljni so, ko so boljši od sošolcev in ko uspeh dosežejo ob čim manjšem prizadevanju.
- ocenjujejo se na podlagi socialnih primerjav;
- napake razlagajo kot neuspeh in kot posledico manjših sposobnosti za učenje;
- sposobnosti razumejo kot nespremenljive.

D. Stipek (2002) ugotavlja, da recepta o optimalnem razmerju med obema vrstama pristopov za spodbujanje učne motivacije za zdaj še ne poznamo, poleg tega pa ti pristopi samostojno s svojo specifično in selektivno usmerjenostjo ne morejo pripomoči k spodbujanju razvoja tako kompleksnega fenomena, kot je učna motivacija.

V prihodnosti upamo in pričakujemo, da bo izvedenih več raziskav na področju košarke in šolstva v Sloveniji. Tako bi natančneje in realno ocenili trenutno stanje košarke in športne vzgoje. Odkrili oziroma rešiti bi probleme, ki nastajajo pri poučevanju košarke. Poleg tega pa bi si učitelji z raziskavami pomagali pri učinkovitejšem načrtovanju in izvedbi pouka. Z natančno analizo poučevanja košarke bi olajšali delo tudi klubom oziroma trenerjem. Namen vsega naštetega je dvig ravni kakovosti košarke v Sloveniji in pomoč učiteljem športne vzgoje.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Beranič, L. (2007). *Poučevanje košarkarske tehnike in taktike v srednji šoli*. Prispevek na konferenci. (str. 69–74).
- [2] Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational psychologist*, 34, 75–85.
- [3] Dežman, B. (2005). *Osnove teorije treniranja v izbranih moštvenih športnih igrah*. Ljubljana: Fakulteta za šport. Pridobljeno s <https://repositorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=118979&lang=slv>
- [4] Mežan, M. (2018). *Metodika poučevanja meta pri najmlajših košarkarjih* (Magistrsko delo). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- [5] Erčulj, F., Bergant, B., Gašparin, D. in Sila, A. (2018). *Košarka v obdobju osnovne šole*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
- [6] Marčič, Z. (2010). *Poučevanje male košarke v drugem triletju devetletne osnovne šole*. (Diplomska naloga). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- [7] McInerney, D. M. in S. Van Etten (2004). Big theories revised: The challenge. V D. M. McInerney in S. Van Etten (ur.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning*, Vol. 4 (str. 1–12). Greenwich, CT: IAP.
- [8] Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- [9] Wigfield, A. in Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through MOTIVIRANJE UČENCEV V ŠOLI 82 adolescence. V A. Wigfield in J. S. Eccles (ur.), *Development of achievement motivation* (str. 92–122). San Diego, CA: Academic Press.

VAROVALNI DEJAVNIKI V DIJAŠKEM DOMU

POVZETEK

Prispevek se nanaša na varovalne dejavnike s katerimi lahko v dijaškem domu vplivamo na odsotnost dejavnikov tveganja. Obdobje mladostništva je prepleteno s številnimi stresnimi situacijami, na katere pa se mladostniki odzivajo na različne načine, ki so preplet njihovih individualnih karakteristik značilnosti in okoljskih dejavnikov. V dijaških domovih imamo šolajočo se mladino iz najrazličnejših okolij in različnimi kognitivnimi sposobnostmi. Vzgojna funkcija v dijaških domovih je specifična, ker v njih živijo dijaki, ki še dozorevajo zunaj svoje družine; vsem pa želimo nuditi optimalne možnosti bivanja in razvoja. V prispevku se bomo posebej osredotočili na dijake, ki v šoli niso uspešni oziroma ga kot neuspešnega zaznamujejo ocene in na mladostnike, ki premagujejo neugodne okoliščine, kot so nizki socio-ekonomski status, psihične ali telesne zlorabe ter alkoholizem. Za vse naštete skupine dijakov je dijaški dom prostor soustvarjanja in prostor učenja obvladovanja težav in okrevanja. Bivanje v dijaškem domu tem mladostnikom predstavlja umik iz nefunkcionalnega okolja in možnost, da se ob podpori in varovalnem delovanju pedagoškega osebja priuči spoprijemanja z danimi življenjskimi okoliščinami. Z aktivnostmi, ki jih izvajamo ugotavljamo, da dijaki izboljšujejo samopodobo, razvijajo socialne spretnosti in sprejemajo medosebno pomoč. Ugotavljamo, da je sistem aktivnosti, ki mladostnikom nudijo varovalne dejavnike izredno pomemben v vzgojno izobraževalnih institucijah, morda še toliko bolj v dijaških domovih, zagotavljanje le-teh pa bo eden izmed prednostnih nalog novega vzgojnega programa.

KLJUČNE BESEDE: mladostnik, dijaški dom, varovalni dejavniki, nefunkcionalno okolje.

PROTECTIVE FACTORS IN THE BOARDING SCHOOL

ABSTRACT

The paper refers to the protective factors that can be used to influence the absence of risk factors in the student dormitory (boarding school). The period of adolescence is intertwined with many stressful situations to which adolescents respond in different ways, which are an intertwining of their individual characteristics and environmental factors. In the student dormitories we have young people from a variety of backgrounds and with different cognitive abilities. The educational function in student dormitories is specific, because they are inhabited by students who are still maturing outside their family; we want to offer everyone optimal living and development opportunities. In this article, we will focus on students who are not successful in school or it is also marked as unsuccessful by assessments and a group of adolescents who overcome adverse circumstances such as low socio-economic status, mental or physical abuse and alcoholism. For all the listed groups of students, the student dormitory is a space for co-creation and a space for learning to cope with problems and recover. Staying in a student dormitory for these young people represents a withdrawal from a non-functional environment and the opportunity to learn to cope with the given life circumstances with the support and protective work of the teaching staff. Through the activities, we find that students improve their self-image, develop social skills and accept interpersonal helps. The system of activities that provide young people with protective factors is extremely important in educational institutions, perhaps even more in boarding schools, and providing them will be one of the priorities of the new educational program.

KEYWORDS: adolescent, student dormitory, protective factors, non-functional environment.

1. UVOD

V dijaških domovih se trudimo, da bi vsem dijakom nudili optimalne možnost bivanja. Med delom se srečujemo z različnimi dijaki in vsak od njih je individuum za sebe, s svojimi karakternimi značilnostmi in s svojim »nahrbtnikom«. Vzgojitelji pa smo pogosto tisti, ki vsaj v omejenem obsegu pomagamo nositi težo nahrbtnika. V članku vam želimo prikazati nekaj varovalnih dejavnikov v dijaškem domu. Temeljni namen delovanja dijaškega doma je zagotavljanje urejenih življenjskih in učnih pogojev ter uspešna vzgoja dijakov, ki zaradi šolanja začasno bivajo izven domačega kraja v skladu z vzgojnim programom za dijaške domove, upoštevajoč ustavno opredeljene človekove oz. otrokove pravice in svoboščine oz. sodobne splošno-človeške vrednote sobivanja v skupnostih (MIZŠ, 25.1.2020) Dijaški dom je formalna institucija vzgoje in izobraževanja ter močan dejavnik vzgoje z odgovorno družbeno in pedagoško nalogo. Mlademu posamezniku je potrebno omogočiti progresiven razvoj na različnih področjih, kot so čustveno, socialno, moralno ipd. Tudi zato je potrebno v dijaških domovih premišljeno in strokovno argumentirati vzgojno delovanje (Košir idr. 2011, str. 302). Dijaški domovi izvajajo različne programe in pogosto sodelujejo z zunanjimi institucijami s katerimi mladostniku omogočajo široko paleto aktivnosti. Še posebej je potrebno zagotoviti pogoje za vključevanje ranljivih skupin mladostnikov (Rosić, 2001, str. 59). Vzgojna funkcija dijaškega doma je specifična, ker v njem živijo dijaki, ki še dozorevajo zunaj svoje družine. Tako prevzamejo vzgojitelji nekatere naloge staršev. Razen individualne pomoči in zastopanja staršev v šoli je delovanje vzgojiteljev usmerjeno k osamosvajanju dijakov, k njihovi osebni in socialni integraciji, k razvoju pozitivne samopodobe, k pozitivnemu samovrednotenju in k pospeševanju socializacije dijakov. Vzgojitelji skrbijo za varnost dijakov, za njihovo psihofizično integriteto ter za zagotavljanje temeljnih pravic, ki izhajajo iz Ustave in veljavnih zakonov. Pri izpeljavi celotne ponudbe, še zlasti pri izpeljavi vzgojnih nalog, vzgojitelji tesno sodelujejo s starši dijakov, s šolo in okoljem (Skalar idr., 1994).

2. OPREDELITEV POJMA VAROVALNI DEJAVNIKI

Varovalne dejavnike bi lahko opredelili kot vsa tista dejstva, pojavi, dogajanje in okoliščine v življenju posameznika, družine, delovne skupine, vrstniške in širše družbe, ki zavirajo škodljivo in nevarno vedenje (Ramovš in Ramovš, 2011)

Vprašanje varovalnih dejavnikov je postalo aktualno, ko so strokovnjaki skušali odgovoriti na vprašanje, kako lahko otroku, ki je preživel hujšo travmo, pomagamo znotraj običajnih življenjskih okoliščin. Tako se je razvil nov pristop pomoči, ki vključuje vnašanje varovalnih dejavnikov in procesov v življenje otroka in teži k razvijanju njegove odpornosti. Še posebej krepitev in opolnomočenje sta zelo razširjena, pri tem pa se je treba zavedati, da se neločljivo prepletata z razvijanjem odpornosti in večanjem sposobnosti obvladovanja (Kos Mikuž 2001, str. 38-39).

Varovalni dejavniki ob travmatskih izkušnjah po Loselu pa so:

- stanovit in trden emocionalni odnos z vsaj enim staršem ali osebo, ki skrbi za otroka;

- socialna opora znotraj ali zunaj družine;
- čustveno pozitivno vzgojno vzdušje, v katerem so jasno prisotne vrednote in norme vedenja, ki usmerjajo otroka;
- socialni modeli, ki vzpodbujajo konstruktivno obvladovanje;
- ravnovesje med zahtevami okolja do otroka glede socialne odgovornosti in glede dosežkov ter med otrokovimi zmogljivostmi;
- kognitivne značilnosti;
- temperamentne značilnosti;
- izkušnja lastne učinkovitosti;
- socialna inteligentnost (Losel v Kos Mikuž, 2001, str. 44).

Kos Mikuž (2001, str. 44-45) dodaja tudi še nekaj ugotovitev o varovalnih dejavnikih:

- **Spol:** odvisno od raziskave; raziskave si glede vpliva spola niso enotne.
- **Temperament:** temperamentne lastnosti se združujejo v značilne grozde, še posebno pa sta zanimiva grozda netežaven in težaven otrok. V netežavnem grozdu se združujejo lastnosti, kot so pozitivno razpoloženje, ritmičnost fizioloških funkcij, nizka ali zmerna intenziteta reakcija na dražljaje iz okolja ter dobra prilagodljivost na nove okoliščine. Lastnosti, ki tvorijo težaven grozd pa so neregularen ritem bioloških funkcij, prevladujoče intenzivne in negativne reakcije na dražljaje okolja, počasna in slaba prilagodljivost na nove okoliščine, prevladujoče negativno razpoloženje ter reakcija umika ob novem in neznanem. Otroci, ki imajo lastnosti netežavnega otroka, so lahko vzgojilivi in v normalnem okolju odraščajo brez problemov. Druga skupina je veliko bolj ogrožena glede vzgojnih problemov.
- **Inteligentnost:** inteligentni otroci imajo boljše kognitivne strategije za analizo problema.
- **Socialne veščine:** otroci, ki imajo razvite občutljivost za socialna dogajanja in razumevanje socialnih dogajanj, pogosto prevzemajo vodilne vloge.
- **Lokus kontrole:** pomeni vero, da lahko človek sam, z lastnimi napori določa svojo usodo in da ni prepuščen zunanjim silam. Ta dejavnik se povezuje tudi z zmožnostjo iskanja socialne podpore, uporabo ponujene podpore in možnost vpliva na kakovost podpore.
- **Vloga šole:** šola lahko ustvarja varno in podporno vzdušje ter otrokom nudi možnost in priložnost za izražanje svojih čustev in stisk. Prav tako usmerja njihov pogled v prihodnost in omogoča krepitev samopodobe. Ob dobrem obvladovanju šolskih nalog otroku raste samozavest .

3. VZGOJNO DELO Z MLADOSTNIKOM IN RAZVOJ VAROVALNIH DEJAVNIKOV

V nadaljevanju opisujemo, kako smo si v dijaškem domu zastavili korake s katerimi mladostniku nudimo varno in zdravo življenjsko okolje ter torej nujno potrebne varovalne dejavnike.



Slika 1: Shema prikazuje proces dela v dijaškem domu s katerim želimo krepiti varovalne dejavnike v domu. V nadaljevanju članka so posamezni deli sheme tudi opisani.

3.1 Individualno delo

Pri svojem delu se vzgojitelji opiramo na smernice, ki so zapisane v Vzgojnem programu za dijaške domove, ki se lahko reflektira na delo z vsemi mladostniki. Kot prvo bi izpostavili nudenje varnega okolja, kjer se dijak počuti razumljenega in sprejetega. V domu vzgojitelji mladostnike motiviramo za šolsko delo in mu nudimo morebitno učno pomoč. Z mladostniki redno vodimo svetovalne pogovore, v katere se vključuje tudi domska svetovalna služba. Posebej bi izpostavila za občutek varnosti takšnega mladostnika, izdelava individualnega načrta; pri katerem je seveda zelo pomembno, da sodeluje tudi sam dijak.

3.2 Spodbudno učno okolje in motivacija

Dijaki, ki prihajajo iz nespodbudnih življenjskih okolij so pogosto nemotivirani in nezainteresirani za šolsko delo. Vzgojitelji dijake ves čas spodbujamo k koriščenju učne pomoči in skupaj v okviru delovanja vzgojne skupine nudimo spodbudno učno okolje.

3.3 Delovanje v skupini in vključitev v interesne dejavnosti

Za dijake oz. mladostnike, ki se soočajo z neugodnimi življenjskimi okoliščinami je pogosto značilen poseben osebni pogled, čutenje; kar pa vpliva na vzpostavljanje odnosov. Ti mladostniki se lahko počutijo manjvredni, sicer si želijo odnosov, vendar jih s težavo vzdržujejo. Vzgojiteljeva naloga je tukaj toliko bolj pomembna, da takšnega dijaka poveže v skupino in ga vključi v delovanje skupine; kar pa pomeni tudi to da ga medse sprejmejo ostali vrstniki iz vzgojne skupine. V sklopu sestankov vzgojne skupine se tako poslužujemo raznih socialnih iger, ki imajo značilnosti »team-builinga«. Takšen pristop prinaša pozitivne posledice za vse dijake, saj se ob tem učijo timskega dela in sodelovanja.

3.4 Sodelovanje s starši

Sodelovanje z družino dijaka je pomembno za uspešno vzpostavljanje medsebojnih odnosov z dijakom. Vzgojitelj v komunikaciji s starši lahko izve določene informacije o dijaku, prav tako se seznanj z njihovimi stališči. Vendar pa je sodelovanje s starši, posebej če dejavniki tveganja izhajajo iz družinskega okolja, pogosto zelo oteženo. Takšni starši so precej nesodelovalni. Naloga vzgojitelja v tem primeru je, da v prvi vrsti zavaruje otroka, ob tem pa se moramo držati veljavne zakonodaje.

3.5 Sodelovanje s šolo in z zunanjimi institucijami

Sodelovanje s šolo naj poteka redno; prepričajmo se, da so tudi na šoli seznanjeni z morebitnimi težavami dijaka. Pomembno je, da se sestavi tim, ki bo tudi redno sodeloval. Ta naj sestavlja vzgojitelja, razrednika, šolsko in domsko svetovalno službo ter starše (v kolikor ti želijo sodelovati). Ti mladostniki so pogosto, če ne že kar obvezno, v obravnavi pri zunanjih institucijah. Tesno sodelujemo predvsem s centri za socialno delo, pedopsihiatričnimi in psihoterapevtskimi ambulantami.

4. ZAKLJUČEK

Dijaški domovi že s svojo osnovno vlogo predstavljajo varovalni dejavnik za mladostnike, ki prihajajo iz neugodnih življenjskih razmer. V domu imajo mladostniki možnosti socialnih stikov z vrstniki in vzgojitelji; imajo priložnost za razvoj boljše samopodobe in izgradnjo svoje lastne (drugačne) identitete. Ne samo dijaški domovi, celotna skupnost lahko nudimo varovalne dejavnike, kot so široka podporna mreža, primerno življenjsko okolje, visok življenjski standard, šolo, ki spodbuja pozitivno politiko obnašanja, šolo, ki nudi praktične izkušnje ter možnost za športne aktivnosti in prosti čas.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Dijaški domovi: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (Dostopno na: <https://www.gov.si/teme/dijaski-domovi/>, 25.5.2022).
- [2] Kos-Mikuž, A. (2001). Psihična odpornost, varovalni dejavniki in procesi ter obvladovanje travme. V. Sames, T., Slodnjak, V. (ur.) *Psihične travme v otroštvu in adolescenci*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- [3] Košir, S., Bužan, V., Hafnar, M., Lipec Stopar, M., Macedoni Lukšič, Magajna, L. (2011). Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. V J. Krek in Matljak, M (ur.). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. (str. 275 – 327). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- [4] Ramovš, K. In Ramovš, J. (2011). *Varovalni dejavniki pred škodljivim pitjem mladih*. Dostopno na: http://www.inst-antontrstenjaka.si/repository/datoteke/projekti/varovalni_dejavniki_pred_skodljivim_pitjem_mladih.pdf (1.6.2022)
- [5] Rosić, V. (2001). Domski odgoj. Rijeka: Graf-trade.
- [6] Skalar, V., Horvat, J., Malus, M., Petelin, M., Skok, A., Starkl, D., Štrekelj, M. (1994). Okvirni vzgojni program za dijaške domove. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

TABORI ZA NADARJENE ZA PODPORO RAZVOJA OSEBNOSTI MLADOSTNIKOV

POVZETEK

Mladostniki potrebujejo inovativno učno okolje, ki jim omogoča razvijati lastno osebnost ob pridobivanju novih kompetenc in znanj. Eden temeljnih ciljev dela šolskega psihologa je med drugim sodelovanje pri prilagajanju vzgojno-izobraževalnega procesa potrebam nadarjenih dijakov ter skrb za njihov celostni osebnostni razvoj, da bi lahko čim boljše razvili in realizirali svoje potenciale. V okviru vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju tako pod okriljem Ekonomske šole Novo mesto vrsto let šolska svetovalna služba organizira taborne za nadarjene in prizadevne dijake, s programom, ki podpira osebnostno rast v okoljih, ki omogočajo sprostitev, dejavnosti in procese, ki jih za svoj socialni in čustveni razvoj potrebujejo. Program je zasnovan tematsko za namen pridobitve poglobljenih znanj na posameznem področju, prav tako pa dijakom ponujamo aktivnosti za krepitev duševnega zdravja, socialnih spretnosti, znotraj osebne inteligentnosti. Delavnice vsebujejo tehnike sproščanja, tehnike za razvoj ustvarjalnega in kritičnega mišljenja, pri tem pa sodelujemo z zunanjimi strokovnjaki in podpiramo mladostnike pri deljenju in sprejemanju svojih občutij in iskanju rešitev za življenjske poti. Več kot desetletna praksa nam kaže koristi programa, ki ga izvajamo. Vzgojno-izobraževalne vsebine se prenesejo v manj formalno, navdihujoče okolje. Dejavnosti v okviru Tabora za nadarjene pozitivno vplivajo na socialni in na čustveni razvoj. Učinki se pri dijakih kažejo v medsebojni povezanosti, sodelovanju tudi po zaključenem taboru na različnih področjih ter boljši šolski klimi.

KLJUČNE BESEDE: tabori, nadarjeni, mladostniki, osebnost.

CAMPS FOR GIFTED AS A SUPPORT OF DEVELOPMENT ADOLESCENTS PERSONALITY

ABSTRACT

Adolescents in high school need an innovative learning environment that allows them to develop their own personality while acquiring new competencies and knowledge. One of the basic goals of a school psychologist's work is to adapt the educational process to the needs of talented students and to take care of their whole personal development and help them discover their full potential. As part of the educational work with gifted students in secondary school education, at the Novo mesto School of Economics, we have been organizing camps for gifted and hard-working students for many years, with a program that supports personal growth in environments that enable relaxation, activities and processes they need for their social and emotional development. The program offers the opportunity to research and implement practical projects on higher knowledge level as well as being in environment that supports mental health. In addition we offer students relaxation techniques, techniques for developing creative and critical thinking, work with experts and we support young people in sharing and accepting their feelings and finding solutions for their life paths, so with enrichment activities we offer support for their personal growth in high school. More than ten year praxis shows positive outcomes. Learning environment is transferred to less formal and more inspiring. With these activities we encouraged enterpersonal competences and emotional development. As a result students shows more interconnectedness, effective cooperation in different tasks and better school climate can be noticed.

KEYWORDS: camps, gifted, adolescents, personality.

1. UVOD

Temeljni cilj prepoznavanja in dela z nadarjenimi dijaki na Ekonomski šoli Novo mesto je prilagajanje vzgojno-izobraževalnega procesa potrebam nadarjenih dijakov ter skrb za njihov celostni osebni razvoj, da bi lahko čim bolj razvili in realizirali svoje potenciale. Naši cilji, ki jim sledimo, so kakovost izobrazbe, strpnost in usposobljenost dijakov za nadaljnje življenje. Te smo dosegali z individualnim pristopom do vsakega dijaka in s širšo ponudbo dejavnosti za nadarjene dijake ter prizadevanjem za kakovost izobrazbe, strpnost in usposobljenost dijakov za nadaljnje življenje.

Posebno skrb smo posvetili odkrivanju nadarjenih dijakov in spodbujanju njihovega razvoja. Poskušamo odkriti vse nadarjene dijake, ki so bili v dosedanem šolanju spregledani in jim omogočiti poseben- njim prilagojen vzgojno-izobraževalni proces; pozorni smo tudi na dijake vseh višjih letnikov, ki so bili uspešni na posameznih strokovnih področjih ter na dijake s posebnimi potrebami; tako tudi v omenjenih skupinah izvajamo postopke identifikacije. Nadarjeni dijaki imajo nekatere osebne lastnosti, ki jih ne najdemo pri drugih ali pa so pri nadarjenih bolj izrazite. Pri sodelovanju z nadarjenimi smo na šoli pozorni tudi na osebne značilnosti dijakov ter na oblikovanje primernih dejavnosti za razvoj posameznikovih lastnosti. Dejavnosti, s katerimi dosegamo načrtane cilje so: odkrivanje dijakov in oblikovanje skupine nadarjenih, sodelovanje s starši, učitelji, dijaki in zunanjimi strokovnimi sodelavci, priprava in izvajanje individualiziranega programa, individualno in skupinsko svetovanje nadarjenim dijaku, karierno svetovanje, nakup strokovnega gradiva za vzgojno izobraževalno delo z nadarjenimi in izobraževanje; udeležba na strokovnih seminarjih, sodelovanje z drugimi šolami, spodbujanje nadarjenih k raziskovalnemu delu, sodelovanje nadarjenih pri šolskih, nacionalnih in mednarodnih projektih, na javnih razpisih in natečajih, izvajanje tutorske pomoči, spoznavni dan za nadarjene dijake, nagradni izlet za najbolj prizadevne in uspešne dijake, sodelovanje z dijaško skupnostjo šole, sodelovanje dijakov na šolskih prireditvah, razvijanje prostovoljnih dejavnosti in drugo. V okviru vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju pod okriljem Ekonomske šole Novo mesto vrsto let šolska svetovalna služba kot dodatno ponudbo za nadarjene dijake organizira taborje za nadarjene in prizadevne dijake, s programom, ki podpira osebno rast v okoljih, ki omogočajo sprostitev, dejavnosti in procese, ki jih za svoj socialni in čustveni razvoj le-ti potrebujejo.

2. TABORI ZA NADARJENE

Z vzgojno-izobraževalnim delom z nadarjenimi dijaki želimo prebuditi in negovati interese dijakov, na formalni ravni s ponudbo programov, na odnosni pa s sprejemanjem njihove individualnosti in ustvarjanjem spodbudnega okolja. V šolski ponudbi interesnih vsebin poskušamo pokriti čim več interesnih področij. Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi dijaki na Ekonomski šoli Novo mesto poteka na osnovi uresničevanja naslednjih temeljnih načel: upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov dijaka, upoštevanje individualnih osebne značilnosti, širitev in poglobljanje temeljnega znanja, hitrejše napredovanje v procesu učenja, razvijanje ustvarjalnosti, spodbujanje višjih oblik mišljenja in učenja, uporaba sodelovalnih oblik učenja, spodbujanje samostojnosti in odgovornosti, skrb za celostni osebni razvoj (kognitivni, emocionalni, socialni, moralni, telesni), raznovrstnost ponudbe

ter omogočanje svobodne izbire dijakov, uveljavljanje mentorskih odnosov med dijaki in učitelji oziroma drugimi izvajalci programa, skrb za to, da so nadarjeni dijaki v svojem razrednem in šolskem okolju ustrezno sprejeti, ustvarjanje možnosti za občasno druženje nadarjenih med seboj, glede na njihove posebne potrebe in interese.

A. OBLIKE IN DEJAVNOSTI ZA PRILAGAJANJE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA DELA ZA NADARJENE DIJAKE

Za prilagajanje vzgojno-izobraževalnega dela nadarjenim dijakom na Ekonomski šoli Novo mesto uporabljamo dva temeljna pristopa: učni in obogatitveni pristop. Za prvega je značilno poglobljanje in pospeševanje učenja v okviru obveznega kurikuluma programa, predmeta ali področja, za drugega pa razširjanje in obogatitev kurikuluma. Ta dva pristopa realiziramo v različnih organizacijskih oblikah diferenciacije in individualizacije ter z različnimi didaktičnimi strategijami poučevanja.

Organizacijske oblike, ki jih uporabljamo, so: učne skupine z višjim nivojem zahtevnosti (priprava na maturo, priprave na sodelovanje v projektih in tekmovanjih), interesne dejavnosti, tabor za nadarjene, osebno svetovanje (na področju učenja, karijerne orientacije, osebnostnega razvoja), program za osebni in socialni razvoj (skupinske oblike izobraževalnega in svetovalnega dela). Didaktične strategije za podporo nadarjenih dijakov, ki jih uporabljamo na Ekonomski šoli Novo mesto: projektno delo (individualno, v paru, skupinsko), raziskovalno učenje, problemski pouk, sodelovalno učenje, inštruiranje (tutorstvo, pomoč sošolcem pri učenju, pomoč učiteljev dijakom na individualnih govorilnih urah), samostojno učenje, E-učenje, eksperimentalno delo, ekskurzije, terensko delo in drugo.

Naštete organizacijske oblike diferenciacije in individualizacije ter didaktične strategije uresničujemo učitelji šole, šolska svetovalna služba, po potrebi pa tudi zunanji sodelavci šole. Izvajajo so lahko tudi zunaj šole (tabor, ekskurzije, projekti, tekmovanja). Pri izdelavi posebnih programov za nadarjene smo upoštevali naslednje pogoje: da izbrana metoda dovolj poudarja razvijanje višjih miselnih procesov in konceptov, da je metoda dovolj fleksibilna in odprta, da dijakom omogoča lasten tempo razvoja, da zagotavlja učno okolje, ki daje dijakom hkrati čustveno varnost in intelektualne izzive, da izbrana metoda dijakom ne bi odtujila od vrstnikov ali škodljivo vplivala na nadaljnje učenje, da izbrana metoda daje prednost procesu po meri dijakom.

Prilagoditve so dveh vrst: organizacijske in vsebinske; načrtujejo in dokumentirajo se v individualiziranem učnem programu za posameznega identificiranega nadarjenega učenca. Cilj organizacijskih prilagoditev je prilagajanje šolskih obveznosti zaradi odsotnosti nadarjenega učenca od pouka, če jih zaradi svoje nadarjenosti oziroma aktivnosti potrebuje, denimo v primeru odsotnosti zaradi treningov, vaj, tekmovanj. Cilj vsebinskih prilagoditev je prilagajanje učnih vsebin in metod razvoju mišljenja, učnih strategij, znanja in interesov nadarjenih učencev ter spodbujanje njihove učne motivacije, bodisi v obliki notranje, fleksibilne ali delne zunanje diferenciacije bodisi v obliki prilagojenih individualnih in skupinskih aktivnosti v okviru razširjenega programa šole (dodatne učne vsebine, priprava na tekmovanja, raziskovalni tabor, programi za osebni razvoj, projekti).

Pri načrtovanju in izvajanju prilagoditev namenjamo pozornost tudi potencialnim nadarjenim učencem iz drugega kulturnega in/ali jezikovnega okolja, dijakom iz družin s socialno problematiko, nadarjenim dijakom, ki so bolni ter nadarjenim dijakom s posebnimi potrebami (dvojno izjemnim učencem). Vsebinske prilagoditve se praviloma izvajajo v času in obsegu pouka oziroma od tega bistveno ne izstopajo, če za to ne obstajajo utemeljeni razlogi (npr. tabor za nadarjene, tekmovanje). Mladostniki potrebujejo inovativno učno okolje, ki jim omogoča razvijati lastno osebnost ob pridobivanju novih kompetenc in znanj. Eden temeljnih ciljev dela šolskega psihologa je med drugim sodelovanje pri prilagajanju vzgojno-izobraževalnega procesa potrebam nadarjenih dijakov ter skrb za njihov celostni osebni razvoj, da bi lahko čim bolj razvili in realizirali svoje potenciale. Program je zasnovan tematsko za namen pridobitve poglobljenih znanj na posameznem področju, prav tako pa dijakom ponujamo aktivnosti za krepitev duševnega zdravja, socialnih spretnosti, znotraj osebne inteligentnosti.

B. TABORI ZA NADARJENE DIJAKE SKOZI PRAKSO

Temeljni cilj prepoznavanja in dela z nadarjenimi dijaki je prilagajanje vzgojno-izobraževalnega procesa potrebam nadarjenih dijakov ter skrb za njihov celostni osebni razvoj, da bi lahko čim bolj razvili in realizirali svoje potenciale. Skrb za celotni osebni razvoj dijakov, spoštovanje pravic nadarjenih dijakov ter njim prilagojeno poučevanje, je naš dolgoročni cilj, ki lahko pripomore k boljši kvaliteti izobraževanja velikega števila dijakov. V okviru vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju Ekonomska šola Novo mesto zato organizira Tabor za nadarjene dijake. Za nadarjene dijake organiziramo pred tem tudi spoznavni dan tako za namen medsebojnega spoznavanja kot tudi zato, da jim takrat ponudimo dodatne vsebine.

Tabori imajo osrednjo temo, na katero se osredotočimo in kjer nadgrajujemo znanja ter spretnosti preko sodelovanja z učitelji ter zunanjimi sodelavci - mentorji. Organizirane so tudi delavnice za spodbujanje celostnega razvoja mladostnikov (psihološke delavnice za spodbujanje socialnega, moralnega razvoja in za razvoj pozitivne samopodobe in uspešne komunikacije, ustvarjalne delavnice, delavnice za razvoj kritičnega mišljenja, neverbalna komunikacija in drugo).

Ključne aktivnosti na organizacijskem področju za namen izvedbe Tabora za nadarjene so: organizacija lokacije izven šole, organizacija delavnic in povezovanje z zunanjimi mentorji, strokovnjaki, trajanje tri dni. Ključne dejavnosti na didaktičnem področju so: raziskovalno učenje, problemski pouk, sodelovalno učenje, terensko delo, izkustveno učenje. Cilj vsebinskih prilagoditev je prilagajanje učnih vsebin in metod razvoju mišljenja, učnih strategij, znanja in interesov nadarjenih učencev ter spodbujanje njihove učne motivacije v obliki prilagojenih skupinskih aktivnosti v okviru razširjenega programa šole (dodatne učne vsebine, raziskovalni tabor z dodatnimi učnimi vsebinami ter programi za osebni razvoj). Pri izdelavi posebnega programa za nadarjene upoštevamo naslednje pogoje: da Tabor za nadarjene poudarja razvijanje višjih miselnih procesov in konceptov, da so delavnice dovolj fleksibilne in odprte glede na potrebe in razlike med dijaki, da zagotavlja učno okolje, ki nudi dijaku hkrati čustveno varnost in intelektualne izzive. Skrbimo tudi, da izbrana metoda dijaka ne bi odtujila od vrstnikov ali škodljivo vplivala na nadaljnje učenje. Temeljna načela, ki jim na Taboru za nadarjene dajemo

prednost, so: upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov dijaka, upoštevanje individualnih osebnostnih značilnosti, širitev in poglobljanje temeljnega znanja, razvijanje ustvarjalnosti, spodbujanje višjih oblik mišljenja in učenja, uporaba sodelovalnih oblik učenja, spodbujanje samostojnosti in odgovornosti, skrb za celostni osebnostni razvoj (kognitivni, emocionalni, socialni, moralni, telesni), raznovrstnost ponudbe ter omogočanje svobodne izbire dijakov oziroma sodelovanje pri oblikovanju programa, uveljavljanje mentorskih odnosov med dijaki in učitelji oziroma drugimi izvajalci programa, skrb za to, da so nadarjeni dijaki v svojem razrednem in šolskem okolju ustrezno sprejeti, ustvarjanje možnosti za občasno druženje nadarjenih med seboj glede na njihove posebne potrebe ali interese.

Tabor za nadarjene izvajamo v neformalnem, navdihujočem okolju izven šole. Izvajali smo ga na različnih lokacijah: Ankaran, Debeli rtič, CŠOD domovi, Tabor Mojca Dolenske Toplice, Kolpa resort. Pri izvedbi tabora je občasno s šolo sodelovala lokalna skupnost (podjetja s sponzorskimi donacijami). Starše nadarjenih dijakov z našo ponudbo seznanimo, od njih pridobimo soglasja za sodelovanje, nato pa jih obveščamo o izvedbi. Leta 2007 je projekt v obliki Tabora za nadarjene na Ekonomski šoli Novo mesto zasnovala skupina, ki je sodelovala pri projektu Uvajanje koncepta vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi. Od takrat Tabor za nadarjene izvajamo po zmožnostih kontinuirano. Med razlogi za uvedbo taborov je spoštovanje pravic nadarjenih dijakov ter njim prilagojeno poučevanje. Trajnost dela zagotavljamo z entuziazmom in vztrajnim delom za podporo razvoja osebnosti nadarjenih dijakov ter z motiviranjem dijakov za sodelovanje. Najbolj nadarjenim dijakom ponudimo, da sami pripravijo in vodijo delavnico na Taboru za nadarjene glede na področje, na katerem so nadarjeni, uspešni ali aktivni.

Po taboru dijaki podajo svojo oceno dejavnosti, izvedemo ustno in pisno evalvacijo. Ob zaključku Tabora dijaki ob refleksiji po skupinah predstavijo dejavnosti, ki smo jih med taborom izvedli, na refleksijo po zmožnostih povabimo tudi zunanje sodelavce oz. učitelje. Javnosti in staršem predstavimo dejavnosti preko prispevkov na spletnih straneh šole, na informativnih dnevih, na dnevih odprtih vrat, na obiskih osnovnih šol. Posameznega Tabora za nadarjene se udeleži od 15 do 30 dijakov, doslej smo sprejeli vse prijave, razen nadarjenih dijakov z negativnimi ocenami, ki so imeli ravno v obdobju tabora možnost popravljanja ocen. V projekt je bilo nekajkrat vključenih tudi nekaj dijakov, ki sicer niso bili prepoznani kot nadarjeni, so se pa izkazali kot zelo prizadevni in uspešni ter motivirani in aktivni.

3. REZULTATI IN DISKUSIJA

Dejavnosti v okviru Tabora za nadarjene pozitivno vplivajo na socialni, medosebni razvoj in na razvoj kritičnega, samostojnega mišljenja. Tabori so tematsko obarvani, zato na taboru poglobimo in nadgradimo znanje z izbranega področja. Teme taborov so bile na primer: kritični mislec, razmišljanje ustvarjalno, novinarstvo, komunikacija, osebnostna rast in razvoj, in druge. S ponujenimi izkustvenimi delavnicami spodbujamo socialne veščine, razvoj znotraj-osebne inteligentnosti, družbeno in samo-odgovornost, moralni razvoj oz. spodbujamo celostni osebnostni razvoj. Delavnice vsebujejo tehnike sproščanja, tehnike za razvoj ustvarjalnega in kritičnega mišljenja, pri tem pa sodelujemo z zunanjimi strokovnjaki in podpiramo mladostnike pri deljenju in sprejemanju svojih občutij in iskanju rešitev za življenjske poti. Petnajst-letna

praksa nam kaže koristi programa, ki ga izvajamo. Vzgojno-izobraževalne vsebine se prenesejo v manj formalno, navdihujoče okolje. Dijaki se tako razbremenijo vsakdanjega šolskega stresa in so bolj dojemljivi za usvajanje novega znanja ter za sodelovanje tako z mentorji kot z vrstniki. Dejavnosti v okviru Tabora za nadarjene pozitivno vplivajo na socialni in na čustveni razvoj. Učinki se pri dijakih kažejo v medsebojni povezanosti, sodelovanju tudi po zaključenem taboru na različnih področjih ter boljši šolski klimi. Pri dijakih opazamo bolj kompetentno reševanje različnih problemov in večjo samostojnost, samoiniciativnost ter pozitivnejšo samopodobo.

Tabore za nadarjene že tradicionalno organiziramo, v tem smo tako organizacijsko kot vsebinsko uspešni, prav tako opazamo pozitivne posledice omenjene aktivnosti, ki se kaže v kvalitetnejšem sodelovanju nadarjenih dijakov. Prednost tabora je tudi v tem, da omogoča nadarjenim dijakom iz različnih oddelkov in letnikov druženje in sodelovanje, širjenje socialne mreže in skupno reševanje zastavljenih problemskih nalog. Inovativnost in odličnost večletne prakse izvajanja Taborov za nadarjene je v tem, da omogočamo kvalitetnejše povezovanje nadarjenih dijakov, s tem presegamo omejitve oddelkov in tako odpiramo nove možnosti za njihovo sodelovanje, s tem ustvarjamo tudi pozitivno socialno klimo med nadarjenimi dijaki, hkrati pa se s tem ustvarja aktivno povezano jedro dijakov, ki se zlahka vključujejo v nadaljnje projekte. Tabor omogoča gradnjo kvalitetne interakcije med dijaki in učitelji, ki se tudi po zaključenem taboru ohrani ter pripomore k boljšemu sodelovanju tako pri pouku kot pri drugih projektih. Odličnost našega projekta se kaže v tem, da imamo za seboj že veliko ponovitev ter veliko izkušenj in da nameravamo z njim nadaljevati. Po naših izkušnjah smo ena redkih šol, ki poleg različnih projektov za dijake izvaja tudi Tabore za nadarjene. Prednost taborov je tudi v tem, da se vzgojno-izobraževalne vsebine prenesejo v manj formalno, naravno okolje, ki na dijake vpliva razbremenilno in navdihujoče. Na ta način delujemo tako vzgojno kot izobraževalno, pri tem pa zadovoljujemo tako potrebo dijakov za občasno druženje nadarjenih med seboj, glede na njihove posebne potrebe in interese, kot tudi potrebo po poglobljanju in nadgrajevanju znanja ter urjenje socialnih veščin.

Dosedanje vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi na Ekonomski šoli Novo mesto poteka na podlagi upoštevanja osebnih značilnosti, interesov, sposobnosti, razvijanje ustvarjalnosti, samostojnosti, krepitve močnih lastnosti posameznika ter nadgraditve šibkih lastnosti ob podpori za premagovanje težav in izzivov. Opazamo veliko motivacijo za sodelovanje nadarjenih dijakov pri ponujenih aktivnostih, saj pozitivne povratne informacije nakazujejo željo po nadaljnjih aktivnostih, predvsem pa si dijaki želijo aktivnosti, kjer bi se ustvarjala kvalitetna socialna mreža in zadovoljujoči medosebni odnosi. Tako ocenjujemo, da je nadarjenim dijakom potrebno zagotavljati možnost medsebojnega druženja, sodelovanja, povezovanja, kar jim koristi tako na osebnem področju kot tudi pri doseganju šolskih uspehov.

Dijaki so izražajo željo po sodelovanju z zunanjimi izvajalci, pritegnile so jih aktivnosti, ki so jih vodili sovrstniki – dijaki. Izraža se potreba po skupinskem svetovanju za področja kot so socialne veščine, samopodoba, čustva, moralni razvoj, vrednote ter možnost druženja nadarjenih skozi vse leto, deljenje izkušenj, doživljanj. Ugotavljamo, da je potrebno sprotno informiranje učiteljev glede spremljanja nadarjenih, njihove udeležbe pri aktivnostih in drugih posebnostih v okviru oddelčnih učiteljskih zborov. Opažanja pri nekaterih nadarjenih dijakih: prenizka ali previsoka samopodoba in zahteve do sebe, pomanjkljive socialne spretnosti, nekateri nimajo prijateljev v razredu, prenehali so razvijati posamezna področja nadarjenosti, kjer so blesteli v

osnovni šoli. Po izkušnjah je Tabor za nadarjene vzpodbudno okolje za premagovanje omenjenih izzivov.

Pri sodelovanju z nadarjenimi smo bili na šoli pozorni tudi na osebne značilnosti dijakov. Ti dijaki niso homogena skupina, ampak obstajajo velike razlike tudi znotraj skupine nadarjenih. Pestra ponudba aktivnosti za nadarjene je omogočila povezovanje nadarjenih dijakov v socialno mrežo, ki pozitivno vpliva na njihov osebni razvoj, omogoča ustvarjalno sodelovanje pri šolskih in obšolskih dejavnostih in podpira produktivnost. Nove priložnosti, ki jih zaznavamo na področju Taborov za nadarjene dijake: povezovanje z drugimi šolami v Sloveniji ter mednarodno povezovanje nadarjenih dijakov med seboj ter izobraževanje za učitelje za poučevanje nadarjenih.

4. SKLEP

Tabori za nadarjene dijake s svojim programom podpirajo celostni osebni razvoj nadarjenih dijakov. Mladostniki potrebujejo inovativno učno okolje, ki jim omogoča razvijati lastno osebnost ob pridobivanju novih kompetenc in znanj. Program je zasnovan tematsko za namen pridobitve poglobljenih specifičnih znanj na posameznem področju, prav tako pa dijakom ponuja aktivnosti za krepitev duševnega zdravja, socialnih spretnosti, znotraj osebne in medosebne inteligentnosti. Vzgojno-izobraževalne vsebine se prenesejo v manj formalno, razbremenjujoče in navdihujoče okolje. Dejavnosti v okviru Tabora za nadarjene pozitivno vplivajo na socialni in na čustveni razvoj. Učinki se pri dijakih kažejo v boljši medsebojni povezanosti, sodelovanju tudi po zaključenem taboru na različnih področjih ter boljši šolski klimi. Povezovanje z drugimi šolami v Sloveniji ter mednarodno povezovanje nadarjenih dijakov pa so nove možnosti, ki jim bomo sledili.

ZAHVALA

Hvala mojima otrokoma, staršema in prijateljem, ki verjamejo v moje delo in vizijo ter vsem dijakom in sodelavcem, ki so sodelovali na Taborih za nadarjene.

LITERATURA IN VIRI

- [1] T. Bezić et al., » Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju,« Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2007.
- [2] K. Giodani, »Javljanje na razpis za sodelovanje v projektu: Iskanje inovativnih učnih okolij za delo z nadarjenimi dijaki«, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2015, interno gradivo.
- [3] K. Giodani, »Letni delovni načrt šolske svetovalne službe Ekonomske šole Novo mesto 2021«, neobjavljeno.

VAJE SPROŠČANJA PRI URAH DSP

POVZETEK

Pri svojem delu pogosto opažam, da so otroci nemirni, slabo razpoloženi in se težko umirijo. Zbrala sem različne vaje, s katerimi jim lahko pomagamo, da se sprostijo in umirijo. Ko je otrok sproščen in umirjen, se lažje uči ter vzpostavlja boljše odnose s sošolci in učitelji. V članku je opisanih nekaj vaj in iger sproščanja, ki sem jih uporabljala pri urah dodatne strokovne pomoči. Cilji omenjenih vaj so bili predvsem sprejemanje in lažje soočenje z različnimi težavami ter fizična in psihična umiritev in sprostitvev. Vaje sem izvajala z otroki na začetku ali na koncu ure dodatne strokovne pomoči. Sodelovalo je petnajst otrok starih od devet do štirinajst let. Večina otrok je vaje dobro sprejela in jih rada izvaja. Vsak otrok je napredoval v svojem ritmu. Pomembno je, da smo zadovoljni tudi z majhnim napredkom otroka.

KLJUČNE BESEDE: stres, sproščanje, tišina, mir.

RELAXATION EXERCISES DURING HOURS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL ASSISTANCE

ABSTRACT

In my work I often observe that children are restless, in a bad mood and find it difficult to calm down. I collected a variety of exercises that can help children to relax and calm down. A relaxed child learns more easily and has better relationships with classmates and teachers. The article describes some relaxation exercises and games I used for hours of additional professional assistance. The goals of these exercises were mainly to accept and better facilitate with various problems and to calm down and relax physically and mentally. I practiced the exercises with children at the beginning or at the end of additional professional assistance. There were fifteen children between the ages of nine and fourteen years old. Each child progressed in his own rhythm. It is important to be satisfied even with the small progress of the child.

KEYWORDS: stress, relaxation, silence, peace.

1. UVOD

Živimo v nemirnem in nepredvidljivem svetu, kjer je tudi veliko stresnih situacij in negativnih ljudi. To je po eni strani dobro, ker tako vidimo, kaj si želimo in česa ne. Tako se lažje odločimo, kaj želimo početi v življenju in kaj nam ustreza. Začnemo poslušati sebe. Tako je tudi z otroki, ki jim je potrebno povedati, da določena čustva (strah, jeza, žalost) sama po sebi niso nič slabega, saj nam kažejo trenutno situacijo in možnosti, da situacijo od bližje pogledamo in se iz nje kaj naučimo. Otroci potrebujejo tišino, da bi lahko občutili in doživeli svoja čustva ter da bi našli ravnotežje in si nabrali novih moči. Stalni nemir, motnje koncentracije, vedenjske motnje, motnje spanja so pogosto posledica preobremenjenosti in hitrosti, s katero se otroci spopadajo. Znaki stresa so lahko tudi pogosti prehladi, kožni izpuščaji, potne dlani, pomanjkanje teka, bolečine v trebuhu, napadi besa, žalost... Ena izmed pomembnih težav sodobne družbe je po mojih ugotovitvah predvsem stres, nesproščenost, hitenje. Nikoli nobena stvar ni dovolj dobro in hitro opravljena. To miselnost seveda veliko staršev in učiteljev prenaša na svoje otroke, kar pa težave ne odpravi, ampak jih samo še poslabša.

2. OPREDELITEV PROBLEMA

Pri svojem delu opažam, da so otroci pogosto nemirni, se težko umirijo in usmerijo pozornost na določeno dejavnost. Veliko je tudi otrok z motnjami pozornosti in koncentracije. Za te otroke je še posebej pomembno, da jim pomagamo pri umiritvi in usmerjanju pozornosti. V članku sem zbrala posamezne igre in vaje, ki pomagajo otrokom pri umiritvi in sprostitvi in jih tudi sama izvajam. V letošnjem šolskem letu sem jih izvajala redno vsak teden s petnajstimi otroki, starimi od 9 do 14 let. Pri vsaki uri DSP sem izbrala eno vajo na začetku ali na koncu ure. Otrokom je tako omogočeno, da napredujejo v svojem individualnem tempu. Vsak napredek, četudi majhen, je pomemben za otrokov razvoj. Cilji naših vaj sproščanja in iger so bili predvsem sprejemanje težav, lažje soočenje s težavami ter fizična in psihična umiritev in sprostitvev.

3. TIŠINA IN MIR

Tišina in mir sta enako pomembna kot akcija in gibanje.

Ko pride nemiren ali jezen učenec na uro dodatne strokovne pomoči, običajno ne pomaga, da mu govorim »pametne« stvari, kako je vse v redu in naj samo diha in bo vse v redu. Njegova čustva je treba vzeti resno in se ne sprenevedati, da jih ni. Nekateri rečejo ob takih situacijah: »Ti se samo sprti in misli pozitivno«. Če vam je kdo kdaj že rekel kaj takšnega, ko ste bili jezni, verjetno niste najbolj navdušeno sprejeli njegov nasvet. Jeza ali strah je bil še vedno v nas in ti dobronamerni nasveti nam niso nič kaj pomagali. Prav je, da v tem primeru svoja čustva sprejmemo, se jih zavedamo in se potem zavestno odločimo, da bomo nekaj ukrenili glede tega. Enako lahko navajamo tudi otroke.

Po mojih izkušnjah je pomembno, da takrat, ko pride otrok s težavami k nam, nismo preveč pametni z raznimi nasveti in govorjenjem. Pomembno je, da ga takrat poskušamo umiriti tako, da mu zaposlimo roke in misli ter se mu potem počasi približamo s pogovorom in vprašanji.

Če se hočemo sprostiti, moramo razlikovati med sproščenostjo in napetostjo. Sproščeni smo lahko tudi takrat, ko delamo nekaj, kar delamo z veseljem in ljubeznijo. Sproščeni smo, ko so

naša čustva usklajena z našimi dejanji. Ko poskušamo nekaj doseči, kar si v resnici ne želimo in kar ne ustreza našim potrebam, se pojavi napetost. Pri umirjanju gre za sprostitev telesa in duha. Telo je umirjeno, ko je dihanje enakomerno in ko se počutimo dobro. Je pa pomembno, da poleg trenutne umiritve pogledamo tudi širše. To pomeni, da pogledamo, če je otrok sproščen tudi v vsakdanjem okolju in se z njim pogovorimo, kaj ga ob običajnih dnevih spravlja v stres in slabo voljo. Če je stresa preveč in če to vpliva na kvaliteto otrokovega življenja pri vsakodnevnih dejavnostih, moramo o tem seznaniti starše in poiskati pomoč tudi pri drugih strokovnjakih.

Predstavila bom različne vaje sproščanja, ki jih uporabljam pri delu z učenci pri urah dodatne strokovne pomoči. S temi vajami se učenci običajno umirijo in sprostijo ter spregovorijo o svojih težavah in občutkih. Te vaje pomagajo učencem poiskati mir, tišino in samega sebe. Sproščen in umirjen otrok je lažje ustvarjalen in se bolje spopada s težavami, na katere naleti. Zdrav in duševno neobremenjen otrok je po naravi sproščen. Sproščenost je naravno stanje, telo se odzove z napetostjo takrat, ko opazi nevarnost. Težava današnjih otrok je, da pogosto ne znajo uživati v tišini in biti nekaj časa sami s sabo. Je pa vsak otrok malo drugačen in mogoče potrebuje za sprostitev kakšen drug način, ki ga poskušajmo prepoznati. Nekateri bolj pritegne, da govorijo, drugi, da poslušajo, tretji rišejo, četrti oblikujejo...

4. PRIMERI VAJ SPROŠČANJA

4.1 IGRE Z MIVKO, PESKOM, PLASTELINOM...

Učenci se hitro sprostijo, ko primejo v roke nekaj, kar lahko predstavljajo, gnetejo, spreminjajo, oblikujejo... To je lahko mivka, pesek, plastelin, koruzni zdrob, pšenični zdrob ali kaj podobnega. Vsi vemo, da se majhni otroci hitro umirijo na mivki ob morju, kjer lahko iz mivke naredijo karkoli si zamislijo. Tudi odrasli radi sodelujemo pri oblikovanju peščenih gradov... Mivka nam torej ponuja neskončne možnosti za oblikovanje. Pri tem občutimo mivko na svojih rokah in na telesu, kar nam predstavlja večinoma ugodje.

Navodila, ji jih lahko damo otrokom ob tej vaji: S pomočjo mivke, plastelina... oblikuj ali nariši karkoli. Ob tem lahko pripoveduješ, kako se počutiš in kaj se ti je zgodilo danes.

Po mojih izkušnjah se ob tej vaji večina otrok postopno umiri in začne razmišljati o dogodkih, ki so se jim zgodili. Lahko jih ob tem vodimo z vprašanji, kot npr. (Si danes kaj takšnega doživel/a, da bi želel/a deliti z mano, se o tem pogovoriti? Kako se trenutno počutiš? Bi želel/a o dogodku kaj napisati ali narisati?

4.2 ODPIHNI SLABO VOLJO

Z omenjeno vajo otroku dovolimo, da pokaže slabo voljo. Lahko pove, napiše, nariše ali kako drugače izrazi svoja trenutna čustva. Naredi naj jezen, žalosten, prestrašen... obraz. Nato damo otroku navodilo, naj globoko zajame sapo in odpihne vse slabe občutke. Sedi naj z vzravnanim hrbtom in dela globoke vdihne in izdihe toliko časa, da odpihne vse, kaj ga je spravilo v slabo voljo. Lahko si pomaga tudi z milnimi mehurčki, ki jih piha v zrak oziroma prostor ali pa piha v list papirja, na katerega je prej narisal ali napisal vsa svoja neprijetna čustva.

4.3 NEVIHTA

Pri tej nalogi lahko čustvo jeze, ki ga otrok trenutno čuti, primerjamo z nevihto. Lahko pa vajo izvedemo tudi takrat, ko se otrok dobro počuti in mu tako damo idejo, kako bo odreagirал takrat, ko se bo moral soočiti s čustvom jeze ali besa. Otroku damo navodilo, naj si najprej podrgne dlani in si pri tem predstavlja, da je začelo pihati. Nato se naj začne z rokami počasi tapkati po svojih nogah in si pri tem predstavlja, da je začelo še deževati. Tapka naj vedno hitreje in hitreje. Predstavlja si naj, da se je začelo bliskati, kar naj ponazori z dvigom rok in ploskanjem. Grom ponazori z glasnim topotanjem nog, Lahko imamo pripravljen kartonček z besedami (grom, blisk, rahlo dežuje, močno dežuje...) ali za manjše otroke slike z omenjenimi vremenskimi pojavi. Ko pokažemo določeno sliko ali besedo, to otrok ponazori z ustreznimi gibi. Še bolj je zanimivo, če imamo dva učenca in vajo delata v paru (eden kaže slike ali besede, drugi dela ustrezne gibe).

4.4 PALČEK POMAGALČEK

Za manjše otroke je zelo uporabna lutka, ki jih usmerja in vodi. Lahko ji tudi zaupajo svoje skrbi in skupaj poiščejo rešitve. Jaz imam lutko, ki sem ji dala ime Palček Pomagalček. Otroku razložim, da ji lahko zaupajo svoje težave, hkrati jih pa lutka vedno vpraša za kakšen nasvet o težavi, ki ji je zaupal neki drugi otrok. Tako se otrok vživi v določeno težavo in jo skupaj z lutko pomaga rešiti. Lutka se potem otroku zahvali in pravi, da bo omenjeno rešitev predlagala otroku, ki ima težave in jo je prosil, naj mu pomaga. S tem otroke učimo tudi empatije in vživljanja v druge ljudi. Včasih je lažje pomagati komu drugemu kakor sebi.

4.5 RISANJE LEŽEČE OSMICE

Otroku pokažemo, kako naj po zraku nariše ležečo osmico. Začnemo na sredini in najprej vlečemo poteze v levo stran, nato pa še v desno. Osmico kasneje narišemo še na papir in druge podlage (najprej večje, nato manjše). Lahko jih rišemo z različnimi barvami. Ta vaja hkrati izboljša povezavo obeh možganskih polovic. Učenci jo večinoma radi izvajajo in se ob njej tudi običajno umirijo.

4.6 RISANJE PO HRBTU

Imam zelo pozitivne izkušnje s pisanjem po hrbtu, saj se zlasti manjši učenci ob tem hitreje umirijo. Lahko damo navodilo, naj pišejo na hrbet posamezne črke, drugi učenec pa nato pove celo besedo. Poleg pisanja po hrbtu lahko vključimo tudi risanje.

4.7 KAJ SLIŠIŠ?

Pri tej vaji damo učencu nalogo, da za 3 minute zapre oči in samo posluša, kaj sliši. Osredotoči se na zvoke, ki prihajajo iz okolice. Lahko odpremo tudi okno, da je še več zvokov. Po končanem času učenec pove, nariše ali napiše vse to, kar je slišal. Iz izkušenj lahko povem, da nekateri učenci zelo neradi zaprejo oči in vmes večkrat pogledajo ali pa določeni sploh nočejo zapreti oči. Ko vidijo, da zapre oči učitelj in drugi učenci, se običajno bolj sprostijo in sčasoma vsaj za nekaj časa zaprejo oči.

4.8 TREBUŠNO DIHANJE

Pri tej vaji otrok položi roke na trebuh. Počasi in globoko vdihnemo in v kratkih izdihih izdihnemo ves starih zrak. Vdihni naj bodo globoki in tako dolgi, da lahko preštejemo do 3 ali 4. Enako dolgi naj bodo tudi izdihni. Roka se ob vdihu rahlo dvigne in ob izdihu spusti. Lahko položimo na trebuh tudi kakšen predmet (plišasto žival, knjigo) in otrok opazuje dvigovanje in spuščanje predmeta.

4.9 S ČIM SE TE DOTIKAM?

Pri tej vaji si pripravimo več predmetov in jih pokažemo otroku. Predmete skupaj poimenujemo. Lahko imamo tudi zapisane besede predmetov na barvnih kartončkih.

Primeri predmetov: papir, ptičje pero, svinčnik, rastlinski listi, cvetovi, izdelki iz gladkega lesa, drevesna skorja, drevesni listi, radirka, žlica, oblačila iz različnih materialov, kamni...

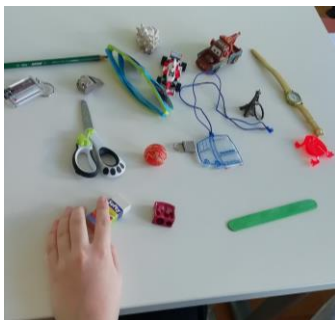
Otrok zapre oči, mi pa ga pobožamo po roki in obrazu z izbranim predmetom. Otrok nato ugane, kateri predmet smo uporabili. Vajo učenci večinoma zelo radi izvajajo in z njo hkrati razvijamo še taktilne občutke.

4.10 REŠEVANJE UGANK

Tudi ta vaja je vseč večini otrok. Uganke lahko beremo, otrok pa pove rešitev. Lahko imamo na listu zbrane rešitve vseh ugank, ki jih bomo prebrali, otrok pa nato pri vsaki uganki obkroži pravilno rešitev. Kasneje mu damo list s pravilnim zaporedjem rešitev in ga pregleda in popravi morebitne svoje napake. Lahko pa vsako posamezno uganko zapišemo na eno stran kartončka ali lista, rešitev pa na drugi strani. Tako lahko otrok takoj preveri, če je uganko pravilno rešil. Pri manjših otrocih lahko namesto ugank uporabimo slike različnih predmetov. Otroci nato te predmete poimenujejo in jih iščejo v učilnici oziroma povejo, kje jih lahko najdemo.

4.11 DOBRO SI OGLEDJ

Pri tej vaji izberemo šest do deset predmetov ali več (odvisno od starosti otroka) in jih damo na mizo. Otrok si jih naj dobro ogleda, lahko omejimo čas na minuto oziroma po želji. Nato otrok zapre oči ali se obrne stran od mize. Ta čas mi umaknemo z mize en predmet. Otrok ponovno odpre oči oziroma se obrne nazaj in ugotovi, katerega predmeta ni več na mizi. Igro lahko igramo tudi tako, da dodamo nov predmet, otrok pa ugotovi, za kateri predmet gre. Različica igre je lahko takšna, da predmete pokrijemo potem, ko si jih otrok ogleda, on pa mora napisati ali narisati predmete, ki si jih je zapomnil.



Slika 1: Sprostitutvena tehnika – dobro si ogledj. Na mizi so različni predmeti, ki si jih mora učenec zapomniti.

4.12 ČAROBNA VREČA—

V vrečo iz blaga damo različne predmete (šilček, barvico, ključ, svečo, žlipo, piščalko...). Otrok da roko v vrečo tako, da ne vidi predmetov, ki so v njej. Izbere si naj en predmet ter ga potipa. Ugotovi naj, za kateri predmet gre.

4.13 PALČKE Z NAVODILI

Na lesene palčke (lahko so od sladoleda) napišemo različna navodila (npr. Pojdi do okna in ga odpri. Položi desno roko na levo koleno...). Otrok izžreba eno palčko, prebere navodilo in izvede nalogo. Takšna vaja je še posebej primerna za učenje branja, saj otrok praktično izvede to, kar je prebral. Branje jim je tako bolj zanimivo.

4.14 BESEDE, KI SE ZAČNEJO ALI KONČAJO NA DOLOČENO ČRKO

Pri tej vaji otrok izbere eno številko od 1 do 25. Pove ali zapiše čim več besed, ki se začnejo ali končajo na črko, ki je na tem mestu v abecedi. Lahko vajo otežimo tako, da izberemo zlog, soglasniški sklop ali poljuben del besede, ki ga morajo izrečene ali napisane besede vsebovati (na primer LJ, ML, BL, SR...).

4.15 UGANI BESEDO

Pri tej vaji na list ali tablo zapišemo toliko kratkih črtic, kot jo ima beseda, ki smo si jo zamislili.

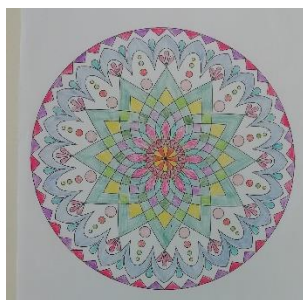
Otrok ugiba črke, ki so v besedi. Pravilne črke zapišemo na prazne črtice, nepravilne zapišemo spodaj in jih prečrtamo. Otrok govori črke toliko časa, da ugame besedo, ki smo si jo zamislili. Nato vlogi zamenjamo.

4.16 MASAŽA Z ŽOGICAMI

Masažo izvajamo s pomočjo ene ali dveh tenis žogic ali ježaste žogice. Začnemo na vratu in ramenih ter delamo z žogico krožne gibe. Pazimo, da ne pritiskamo preveč grobo. Otroka večkrat vprašamo, če se mu zdi pritisk premočan in na katerem mestu se lahko dalj časa zadržimo. Pomembno je, da žogici pod dlanjo gladko tečeta. Masaža je še bolj pomirjujoča, če poteka ob mirni glasbi. Masaža je starodavna tehnika, ki dobro dene tako otrokom kot odraslim. Masaža nas sprošča in umirja preko dotika. Kadar nas kaj boli, se običajno avtomatsko začnemo masirati po tem bolečem mestu. Način masaže pa moramo prilagoditi starosti otroka, predvsem pa masaže ne smemo nikoli vsiljevati.

4.17 BARVANJE MANDAL

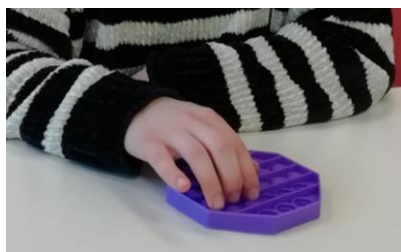
Mandale otroke večinoma zelo pritegnejo in umirijo. Pri mandali gre za krog, v katerem so liki, simboli ali znaki razporejeni v simetriji. Risanje mandal je starodavna znanost na podlagi svete geometrije. Mandale lahko rišemo, barvamo, zlagamo.



Slika 2: Sprostivna tehnika – barvanje mandale. Mandalo na sliki je pobarvala učenka iz 8. razreda.

4.18 SPROSTITVENA GRA »POP IT« - POKANJE LUKNJIC

V zadnjem času je med mladini zelo priljubljena igra »pop it«, kar bi lahko prevedli kot »pokanje luknjic«. Po mojih izkušnjah se nekateri učenci ob njej umirijo in jo imajo zelo radi, drugi se hitro naveličajo in jim ni več zanimivo. Učencu damo navodilo, naj v različnem vrstnem redu »poka« luknjice z enim ali dvema prstoma, vsako drugo luknjo itd.).



Slika 3: Sprostivna tehnika »pop it« ali v prevodu »pokaj luknjice«. Navodilo učencu pri tej tehniki.

4.19 SPREHOD PO TELESU

Pri tej vaji se otrok uleže na blazino in zapre oči. Beremo zgodbo o človeškem telesu in ko izgovorimo določen del telesa, se otrok dotakne tega dela telesa. Namen vaje je poleg sprostitve tudi razvijanje zaznavanja svojega telesa in prepoznavanje delov telesa. Opažam, da veliko otrok na začetku težko zapre oči in jih vsake toliko časa odprejo in pogledajo po prostoru. Sčasoma imajo čedalje dlje zaprte oči in bolj zaupajo. So pa tudi takšni otroci, ki vaje ne želijo izvajati in že takoj rečejo, da jim ni všeč. Takrat jih skušam spodbuditi in včasih izvedem vajo tudi v paru z njegovim sošolcem oziroma sošolko. Nekaterim je to všeč, drugi pa tudi tega ne marajo. Takrat to sprejmem in jim povem, da lahko vajo izvedemo kdaj drugič, če bodo pripravljani.

4.20 POSNEMAJ ŽIVALI

Pri tej vaji imamo slike z različnimi živalmi. Lahko imamo tudi na kartončkih napisana imena različnih živali. Otrok lahko izžreba določeno sliko ali kartonček z napisano živaljo. Njegova naloga je, da poskuša to žival čim bolj posnemati in se vživeti v njeno vedenje in oglašanje. Vaja je še posebej primerna za mlajše otroke. Lahko otroci tudi sami izberejo žival, ki bi jo radi posnemali. Včasih se z otroki tudi dogovorim, da do naslednje ure pogledajo, kaj je značilno za določeno žival in jo potem bolje posnemajo.

4.21 KRATKI VDIHI SKOZ NOS

Pri tej vaji otroku pokažemo, kako hitro in globoko vdihne skozi nos. Učimo ga, da to ponovi osemkrat in potem malo počiva. Nato ponovi še trikrat po osem hitrih vdihov. Pomembno je, da se otrok najprej seznaní s tehniko in jo poskusi, nato pa pri vsaki uri dodamo nekaj vdihov. Pri vaji lahko sedimo ali stojimo. Priporočljivo je, da začnemo s sedenjem, kasneje ko imamo že več izkušenj, pa še lahko pri vaji stojimo ali hodimo. Opažam, da nekateri otroci težko globoko vdihnejo zrak in potrebujejo kar veliko časa, da se malo sprostijo in globoko vdihnejo. Pri vaji otrokom pomagam tako, da skupaj štejemo do tri tako pri vdihu kot pri izdihu. Najprej štejemo glasno, nato vsak zase šteje potihoma.

4.22 DOTAKNI SE IN POTIPAJ

Pri tej vaji otroku zavežemo oči in ga usmerjamo po prostoru. Pred tem mu damo navodilo, naj si dobro ogleda prostor. Ko otrok hodi po prostoru z zavezanimi očmi, se dotika različnih predmetov in jih poimenuje. Mi ga lahko usmerjamo in mu potrdimo, če je uganil predmet, ki se ga je dotaknil. Mlajše otroke pri hoji po prostoru vodimo, da jim je lažje.

4.23 IZMENIČNA HOJA PO PRSTIH IN PETAH

Pri tej vaji otrok hodi po prstih oziroma petah glede na naša navodila. Lahko vajo otežimo tudi z trakom, ki ga položimo na tla in po katerem poskuša otrok hoditi. Kasneje lahko po traku hodi tudi nazaj ali naredi dva koraka naprej po prstih, dva nazaj po prstih oziroma prilagodimo pravila glede na motorične sposobnosti in starost otroka.

4.24 IGRA DAN IN NOČ

To je igra, kjer ob besedi DAN otrok vstane, ob besedi NOČ pa počepne. Besedo dan in noč ponavljamo in otrok mora slediti z gibanjem našim besedam. Ko se zmoti in na primer vstane, ko rečemo noč, se igra konča.

4.25 ISKANJE SKRITEGA PREDMETA

Pri tej vaji gre otrok iz prostora za nekaj časa, mi pa skrijemo določen predmet. Ko pride nazaj v prostor, išče izbrani predmet. Ko ga najde, lahko otrok skrije predmet, mi pa ga iščemo.

4.26 IGRA DEŽNE KAPLJICE

Omenjeno igro imajo zelo radi zlasti mlajši otroci. Hitro jih umiri in pozornost preusmeri na njihovo telo. Otroka najprej vprašamo, če je že kdaj čutil dežne kapljice na sebi. Pogovorimo se o občutkih in nato rečemo, da so lahko dežne kapljice tudi naši prsti. Zavrtimo umirjeno glasbo ali glasbo, kjer slišimo, kako dežuje. Otroku rečemo, da so naši prsti lahko dežne kapljice in se z njimi dotikamo naše glave, vratu, trupa, nog... Dotikamo se tako, kot bi igrali na klavir. Otrok lahko ob tem sedi, stoji ali leži. Običajno je mlajšim otrokom všeč, če ležijo. Igro lahko delamo tudi v paru, kjer eden otrok leži, stoji ali sedi, drugi pa se ga dotika s prsti.

5. UGOTOVITVE

Vaje so se izkazale kot učinkovita pomoč otrokom pri zmanjšanju stresa in napetosti. Nekateri otroci so pri vajah vztrajali dalj časa, drugi manj. Vsem tudi niso bile všeč enake vaje in igre.

Napredek je pri enih otrocih večji, pri drugih manjši. Opažam, da večina otrok po takšni vaji pozornost preusmeri na svoje telo, čutila. Začne razmišljati in reševati na primer uganke, iskati iskano besedo... To ga preusmeri v bolj umirjene misli in se pogosto tudi telesno umiri.

6. ZAKLJUČEK

Sproščanje je tako pomembno kot gibanje in akcija. Otroci se morajo naučiti po določenih obremenitvah tudi sprostiti in umiriti. Pri tem jim lahko pomagamo z vajami, ki so omenjene v tem članku. Sama omenjene vaje izvajam na začetku ali na koncu ure dodatne strokovne pomoči. Večina otrok jih sprejema in rada izvaja, so pa tudi takšni, ki jih odklonijo ali jih izvajajo par minut, nato pa prenehajo in jim ni več zanimivo. Pomembno se mi zdi, da otroku vaju ponudimo, ga spodbudimo, da jo poskusi izvesti, vendar sprejmemo njegovo odločitev, če se odloči, da je ne želi poskusiti ali izvajati. Zavedati se moramo, da gre pri učenju sproščanja za razvojni proces in da rezultatov ne moremo pričakovati takoj, ampak čez daljše časovne obdobje (več mesecev, leto). Veseliti se moramo vsakega manjšega napredka otroka in mu to tudi povedati in ga pohvaliti. Pomembno je, da otrok ve, da je napredoval in da mu je to motivacija za delo naprej. Za nadaljnje raziskovanje bi lahko opazovali tudi napredek otrok v daljšem časovnem obdobju. Vključili bi lahko tudi starše in jim predstavili omenjene igre ter vaje.

7. SKLEP

Vaje sproščanja lahko izvajamo z otroki v vrtcu in osnovni šoli. Še posebej so primerne za otroke v prvi triadi, saj tu naletijo na različne odzive okolice in obremenitve. Z vajami pri otrocih tudi spodbujamo čuječnost in stik samih s seboj.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Manca Izmajlova: Vdihni življenje s polnimi pljuči, izdano v samozaložbi, 2020.
- [2] Kira Wiuey. Dihaj kot medved, za slovensko izdajo Založba Primus d.o.o., Brežice 2021.
- [3] Dr. Paul E. Dennison, Gail E. Dennison, Telovadba za možgane, Rijzs Jkettm, 2007.
- [4] Tatjana Zver, Sprostimo in umirimo naše otroke, Diplomsko delo, Univerza v Mariboru, 2009.
- [5] Saša Trontelj, Stres in sprostitvene tehnike v prvem triletju osnovne šole, Univerza v Ljubljani, junij 2013.
- [6] Osnovna šola Minice Namestnik-Sonje, Priročnik za učitelje, svetovalne delavce, izvajalce DSP, Slovenska Bistrica, September 2020.
- [7] Spletni viri:
 - <https://www.poslusam.se/2020/03/20/4-vaje-sproscanja-za-otroke/>
 - <http://minka.splet.arnes.si/files/2020/11/Delavnice-za-%C4%8Dustveno-opismenjevanje-u%C4%8Dencev.pdf>
 - <https://sensa.metropolitan.si/duhovnost/modrost-mandale/>

RAZVIJANJE SOCIALNIH SPRETNOSTI IN KOMPETENC PRI SLABOVIDNEM UČENCU Z AVTIZMOM

POVZETEK

Socialne veščine niso prirojene, temveč naučene, zato je učenje socialnih veščin pomemben proces. Šola, kot okolje, kjer poteka otrokova sekundarna socializacija, je idealna priložnost za učenje in krepitev teh veščin, zlasti za učence s slepoto ali slabovidnostjo (tudi z več motnjami), ki socialnih veščin ne morejo usvajati na enak način kot njihovi videči vrstniki s posnemanjem. Poleg tega se informacije, dane preko nebesednega sporazumevanja, izgubijo. Da se slepi ali slaboviden otrok integrira v družbo v času šolanja in kasneje, ko odraste, je potrebno usvajanje teh veščin razvijati načrtno, sistematično in postopno. V prispevku je prikazan primer dobre prakse, kjer smo proces poučevanja socialnih veščin slepemu učencu z avtizmom v prilagojenem programu z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z avtizmom, nenehno povezovali z učenčevimi interesi in močnimi področji. Proces učenja socialnih veščin med vrstniki in v interakciji z učitelji predstavimo skozi raznovrstno skrbno načrtovane dejavnosti ter igro. Z ustvarjanjem okolja, ki spodbuja socialni razvoj in z zagotavljanjem kar največ ustvarjenih socialnih učnih situacij smo naredili nadaljnji korak na poti do cilja, to je biti aktiven in enakopraven del družbe ter imeti dobro kakovost življenja. V prispevku predstavljene veščine za spodbujanje socialnega učenja učenca z okvaro vida in avtizmom, so lahko v pomoč strokovnim delavcem pri oblikovanju pedagoškega procesa, ki bo pozitivno vplival na otrokov optimalni razvoj in pomagal pri usvojitvi še ne pridobljenih ali utrjenih socialnih spretnosti.

KLJUČNE BESEDE: avtizem, slabovidni, socialne spretnosti, osebni prostor, telesna govorica.

DEVELOPING SOCIAL SKILLS AND COMPETENCIES IN A VISUALLY IMPAIRED STUDENT WITH AUTISM

ABSTRACT

Social skills are not innate but learned, therefore learning social skills is an important process. School, as an environment where a child's secondary socialization takes place, represents an ideal opportunity to learn and strengthen these skills, especially for students with blindness or visual impairment (even with multiple disabilities) who cannot acquire social skills in the same way as their sighted peers, by imitation. In addition, information given through non-verbal communication are lost. For a blind or a visually impaired child to integrate into society during school and later as an adult, the acquisition of these skills needs to be developed in a planned, systematic, and gradual way. The article presents an example of a successful practice, where we constantly linked the process of teaching social skills to a blind student with autism in an adapted program with an equivalent educational standard for children with autism, with the student's interests and strong areas. I present the process of learning social skills among peers and in interaction with teachers through a variety of carefully planned activities and play. By creating an environment that promotes social development and by providing as many created social learning situations as possible, we have taken a further step towards the goal of being an active and equal part of society and having a good quality of life. The skills of encouraging social learning of a student with visual impairment and autism that are presented in the paper can prove to be helpful for professionals in designing a pedagogical process, that shall positively affect child's optimal development as well as help them to acquire the not yet acquired or consolidated social skills.

KEYWORDS: autism, visually impaired, social skills, personal space, body language.

1. UVOD

Slepi in slabovidni otroci s pridruženo motnjo avtističnega spektra niso ovirani le v procesu vizualnega zaznavanja, pač pa tudi na področju komunikacije, socialne interakcije, senzorne integracije in motorike.

Slepota in slabovidnost sta v osnovi senzorni motnji, ki pa lahko ob neustrezni strokovni obravnavi povzročita tudi sekundarne posledice oviranosti in onemogočata posameznikom doseganje življenjskih ciljev. Motnja vida pogosto povzroča pomanjkanje socialnih izkušenj, kar vodi v socialno izoliranost, nesamostojnost, pomanjkanje samoiniciativnosti, prezaščenost okolja ... Posledice se kažejo kot usmerjenost v svoj svet, šibka socialna vključenost in pretirana navezanost na bližnje osebe. Nasploh je socialni krog slepih oziroma slabovidnih večinoma omejen [3].

Otroci z avtističnimi motnjami izkazujejo (ne glede na primerno visok kognitivni potencial) različno zmanjšane zmožnosti za prilagajanje zahtevam pričakovanja okolja, v katerem živijo. Primanjkljaji, izraženi pri otroku, povzročajo izrazito oviro pri njegovem socialnem vključevanju v društveno, razredno, vrstniško, socialno sredino in ovirajo (lahko povsem onemogočajo) njegov razvoj samostojnosti (osebne, igralne, učne, delovne ...) [8].

Za uspešno vključitev posameznika v določen socialni prostor je pomembno t. i. socialno učenje. Bistvo socialnega učenja je razvijanje in krepitev socialnih veščin, ki jih posameznik razvije pri sebi, kažejo pa se v odnosih z drugimi [2]. Posamezniki morajo biti sposobni uporabiti ustrezno vedenje za socialno komuniciranje. Naučiti se morajo opazovati socialno okolje [7].

Z ustrezno podporo in strategijo pomoči lahko posamezniku s slepoto ali slabovidnostjo in pridruženimi motnjami pomagamo pri usvojitvi še ne pridobljenih ali utrjenih spretnosti za samostojno življenje in vključevanje v družbo. Z načrtno izbranimi aktivnostmi in sprotnim preverjanjem razumevanja pa mu lahko pomagamo pri razvijanju besedišča ter mu s tem omogočimo priložnosti za razvijanje komunikacijskih sposobnosti v družbi vrstnikov. V naši moči je tudi razvijanje motoričnih spretnosti in izbira iger, ki je primerna za vse sodelujoče. Ravno skozi igro, ki je primarna aktivnost otrok, lahko razvijamo vsa omenjena področja.

Razvijanje socialnih spretnosti ne bo koristilo samo otroku s slabovidnostjo. Videči otroci bodo dobili priložnost za nadgradnjo že usvojenih spretnosti in pridobili nove. S socialnimi igrami in drugimi načini socialnega učenja smo na spontan način vse učence v razredu seznanili s slepoto in slabovidnostjo in jim poskušali razvijati čim več socialnih kompetenc.

Še prej je bilo treba spoznati Markovo funkcioniranje v razredu, kako doživlja medsebojne izkušnje in oblikuje celovite medsebojne odnose.

2. ZNAČILNOST TEŽKO SLABOVIDNEGA UČENCA Z AVTIZMOM

Markova (zaradi anonimnosti smo mu spremenili ime) ostrina vida desnega očesa je 8 %, levega 0,4 %. Poleg tega je prisoten horizontalni nistagmus in konvergentno škiljenje levega očesa. Opredeljen je kot težko slabovidni otrok, otrok z okvaro vidne funkcije, dolgotrajno bolan otrok, potrjeno pa ima tudi motnjo avtističnega spektra, ki ga pri njegovem vsakodnevnem funkcioniranju dodatno ovira.

Marko je izredno radoveden, zgovoren in zelo bister otrok z zelo dobrim spominom. Ima bogat besedni zaklad, rad sodeluje na ustvarjalnih delavnicah. Na šoli se dobro orientira in zelo dobro uporablja ostanek vida.

Največ odstopanja je opaženo na področju socialne integracije in komunikacije, opazna je odkrenljiva pozornost in nizka koncentracija ter motoričen nemir. Ne mara lutkovnih predstav, video posnetkov. Zelo ga vznemiri jok otrok. Zmotijo ga nekatere besede, hrup, zunanji dražljaji in gneča. Najraje se igra sam. Zanimanje za druge je šibko, kratkotrajno, pogosto izraženo na neprimeren način.

Deček je vključen v prilagojen program z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z avtizmom. Obiskuje 1. razred v kombiniranem oddelku prvega in drugega razreda, v katerega so vključeni še trije učenci z avtizmom.

Marku je dodeljen začasni spremljevalec ter 2 uri dodatne strokovne pomoči na teden, ki jo kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj izvaja tiflopedagog. Na centru je deležen logopedске obravnave, delovne terapije in fizioterapije.

3. UČENJE SKOZI IGRO

Poleg socialnih iger, ki jih predstavimo v prispevku, smo na učenčev socialni razvoj vplivali tudi preko drugih dejavnosti socialnega učenja, kot so dramatizacija in besedne igre, gibalne in kooperativne igre, igre vlog in igre z lutkami ter preko likovnega izražanja in ustvarjanja.

Uporabili smo tudi socialne zgodbe kot metodo, ki razloži povezavo med vzrokom in dejanjem v različnih situacijah na otroku prijazen način, preko kratkih zgodb, ki smo jih povezali z otrokovimi lastnimi izkušnjami.

Socialne igre so nekaj, pri čemer je deček pokazal interes za sodelovanje, njegova pozornost med igro se je podaljšala, manj je neželenega vedenja.

Ob iskanju primernih socialnih iger za otroka s slabovidnostjo in avtizmom smo ugotovili, da so socialne igre razpete na mnoga pomembna socialna področja. V našem primeru smo izbrali in predstavili nekaj predlogov socialnih iger, ki spodbujajo oblikovanje skupine, verbalno in neverbalno sporazumevanje, čustvovanje in prijateljske odnose.

A. MED SEBOJ SMO SI RAZLIČNI

Preko aktivnosti, ki so spominjale na igro, smo učence vpeljali v zaznavanje različnosti med ljudmi, nato pa to razširili na zaznavanje okolice, kot jo doživlja otrok z okvaro vida.

Igra: Vsi enaki, vsi različni

Cilji: Prepoznavati podobnosti in razlike med ljudmi ter razumeti različnosti kot kvaliteto med posamezniki.

Pripomočki: eno rjavo in eno belo jajce, skleda.

Potek igre: Po razpravljanju z otroki o podobnostih med ljudmi (vsi imamo, oči, nos, usta) ter raznolikosti (modre/rjave oči, koničast/okrogel nos, mala/velika usta), jim pokažemo rjavo in belo jajce (obe sta ovalni, a različnih barv). Nato obe jajci ubijemo v skledo in ju odstranimo iz

lupine. Od otrok smo poskušali izvedeti, kateri rumenjaki spadajo h kateri lupini (rjavi ali beli). Igra smo nato nadaljevali s pogovorno strategijo. Otroci so se posedli v krog. Postavili smo prvo vprašanje učencu na naši desni, nato je ta otrok postavil vprašanje naslednjemu in tako naprej. Moja najljubša pesem je ... katera je tvoja? Moja najljubša hrana je ... katera je tvoja? Moj najljubši šport je ... kateri je tvoj? Moja najljubša pravljičnica je ... katera je tvoja [2]?

B. VODENJE SLEPEGA

Učencem demonstriramo, kako se vodi slepega po prostoru. Razdelijo se v pare. Enemu učencu v paru zavežemo oči. Pripravimo poligon. Med začetkom poti in ciljem pripravimo nekaj ovir. Povemo jim, da je med vodenjem potrebna tišina in da sošolci ne usmerjajo z besedami. Učenec, ki nima zavezanih oči, prime učenca z zavezanimi očmi za komolec in ga vodi med ovirami varno do cilja. Ko vsi končajo, pari zamenjajo vloge. Med tem nekoliko spremenimo poligon. Po končani igri se pogovarjamo o njihovih občutkih [5].

C. NAJDI SVOJ PAR

Otroci se razdelijo v pare, nato pa se razporedijo po prostoru. Vsem zavežemo oči. Otroke prosimo, da se trikrat zavrtijo na mestu. Nato jim damo navodilo, in sicer, naj se počasi premikajo po prostoru. Ko se zaletijo v drugega otroka, naj ga primejo za roke in skušajo ugotoviti, ali je to njegov par. Ko učenec najde svoj par, si lahko odveže oči in spremlja druge, ki svoj par še iščejo. Igra se konča, ko se vsi pari najdejo med seboj. Po končani aktivnosti se pogovarjamo o občutkih [5].

Namig: Igra lahko naredimo še zanimivejšo. Na začetku, ko se razporedijo v pare, si ogledajo svojega sošolca v paru in si poskušajo zapomniti, kako je oblečen. Kasneje, ko najdejo svoj par, preden si odvežejo oči, povedo, kaj ima njegov sošolec oblečeno.

D. IGRA NA TEMO OBČUTKI–TELO

Cilji: negovati, spodbujati in razvijati čutno doživljanje z usmerjanjem povečane pozornosti v občutenje telesa, tipanja, opazovanje in poslušanje sebe.

Pripomočki: rutica kot poveza za oči, različni predmeti.

Potek igre: Otroci delajo v majhnih skupinah. Enemu zavežemo oči in ga prosimo naj se uleže. Poskuša naj ugotoviti, kaj mu bodo sošolci dali na golo kožo. Lahko mu predmet dajo v roko ali pod podplate, še bolj zanimivo pa je, če mu ga dajo na trebušček ali hrbet. Pomembno je, da se ob tem ne počuti neprijetno. Na kožo mu lahko položijo npr. papir, vato, jabolko, lonček, krtačo ipd. Naloga otoka, ki ima zavezane oči, je, da po občutku skuša prepoznati predmete, ki se ga dotikajo [2].

Namig: za uspešno prepoznavanje predmetov samo z dotikom so otroci poprejšnje izkušnje s predmeti dobili z otipom in poimenovanjem predmetov, ki so jih otipali v zaprti vreči, lahko pa učenec prepozna s pomočjo tipa predmet v vreči in ga z opisom predstavi sošolcem, ki morajo predmet poimenovati.

E. IGRA ZA PRIDOBIVANJE VEŠČIN SODELOVANJA

Marko se zelo rad igra z lego kockami, zato smo sošolce vključili v igro, v kateri je Marko zelo uspešen. Povezali smo njegovo močno področje z igro za krepitev veščine sodelovanja.

Cilj: razvijati in krepiti veščine sodelovanja, spoštovanja, ter prevzemanja odgovornosti.

Pripomočki: lego kocke, trakovi.

Potek igre: otroke razdelimo v skupine po tri udeležence. Na mizo damo lego kocke. Med seboj se morajo dogovoriti, kakšno stavbo bodo zgradili, za tem začnejo s skupno gradnjo. Pri tem morajo upoštevati pravila, da skupaj gradijo, vendar le ob pomoči ene roke (drugo roko imajo lahko za hrbtom, lahko jim jo damo pestovati v trikotno rutko ...), gradijo v popolni tišini, ničesar kar so drugi zgradili, ne sme nihče podreti [2].

Obe pravili je bilo zelo težko obvladovati. Kot opomnik, da je treba uporabiti samo eno roko, smo sodelujočim na roko, s katero niso gradili, zavezali trak, ki jih je spomnil, da ta roka ne sme sodelovati pri gradnji.

F. IGRA ZA PREPOZNAVANJE ČUSTEV

Naučimo otroke z okvaro vida, da so pozorni na telesno govorico. Učimo jih aktivnega poslušanja, s katerim lažje prepoznajo nebesedna sporočila drugih, na primer ton glasu, glasnost, poudarjene besede, vzorce dihanja ipd. Ozaveščamo otroke, da prepoznavajo lastna čustva: ko otroci pokažejo pozitivna ali negativna čustva, se pogovarjamo o tem, kako se počutijo ter ozavestimo in poudarimo njihova čustva: Na primer, če jočejo, rečemo: »Zdiš se žalosten, ker ...« Vedenje otrok povežemo z njihovimi čustvi, da lažje razumejo odnos med vzrokom in posledico. Npr. »Miha je žalosten, ker je Jure vzela belo palico. Kaj bi lahko pomagalo, da bi se Miha počutil bolje?« Otroke tudi učimo, kako se »postaviti v čevlje drugega«, npr. »Kako mislite, da se Miha počuti? Zakaj je žalosten? Kako bi mu lahko pomagali?« Ustvarjamo »vzdušje empatije« v razredu ali skupini, ki otroke vzpodbuja k empatiji in razumevanju ostalih oseb, s katerimi se srečujejo. Npr., »To je bilo zelo prijazno od vas, da ste pomagali sošolcu, ko je izgubil peresnico« [6].

Igra: Mavrična lestvica čustev

Cilji: Razvijati in krepiti sposobnost otroka, da zavestno prepozna svoja čustva in čustva drugih ter jih zna izraziti z besedo. S to aktivnostjo se spodbujajo tudi socialne kompetence (sposobnost izražanja, sposobnost prisluhniti, vživeti se v drugega, opaziti stisko drugih ...).

Pripomočki: več slik obrazov, ki kažejo čustva, kot so sreča, žalost, veselje, jeza, strah, velik letak za lestvico čustev.

Potek igre: Posedemo se v krog in z otroki razpravljamo o tem, kaj je čustvo, kako nastane in kako lahko različna čustva spoznavamo pri sebi in pri drugih. Primer: Ko sem jezen, sem ves rdeč v obraz, govorim zelo glasno in bi od jeze lahko kričal. Kadar si ti jezen, to spoznam zato, ker takrat postaneš ... Nato pokažemo slike obrazov čustev in jih poimenujejo glede na čustvo, ki ga prikazujejo. Skupaj razmišljamo, kako je lahko prišlo do tega čustva, opazujemo in opisujemo obrazne poteze. Otroci naj uporabijo lastne izkušnje in pripovedujejo, kako bi se

počutili in se odzvali v neki določeni situaciji. Otroke spodbujamo, da poskušajo ugotoviti, katero čustvo trenutno prevladuje pri njih; ali so srečni, žalostni, prestrašeni ipd. Na tla položimo obraze čustev in vsak otrok se postavi k tistemu obrazu, ki v največji meri ustreza njegovemu trenutnemu čustvu. Otroci naj imajo možnost, da povedo, zakaj so se tako odločili.

Ko smo spoznali in osvojili izraze za čustva, smo izdelali plakat »Mavrična lestvica čustev« in ga namestili v razredu na vidno in dosegljivo mesto. Obraze čustev, ki smo jih že vnaprej izdelali, smo dali v posamezne predalčke v škatlo. Vsak dan imajo otroci možnost izbrati lik obraza, ki najbolj ustreza njegovemu trenutnemu čustvenemu stanju, in ga namestijo na letak. Svojo oznako lahko v teku dneva poljubno prestavijo skladno s čustvi, ki jih doživljajo [2].

Otroci imajo pregled nad počutji preteklih dni. Igra jih uči, da bodo znali prisluhnti sami sebi in se ob plakatu zanimali za počutje – občutke drugih.

G. BESEDNO SPORAZUMEVANJE

Besedno sporazumevanje je vrsta sporazumevanja, ki vključuje uporabo jezikovnih znakov (črke in foneme). Preko besednega sporazumevanja si ljudje izmenjujemo informacije, mnenja, izražamo čustva itd. Besedno sporazumevanje je zelo pomembno za socialni razvoj vsakega posameznika [6].

Otroka z okvaro vida in drugimi spremljajočimi motnjami je treba naučiti;

- da pogovor ni le poslušanje ali govor ene osebe, temveč se govorniki izmenjujejo,
- ko se pogovarjamo, gledamo sogovorca in smo s celim telesom obrnjeni proti njemu,
- če želimo nekaj povedati, počakamo na primeren trenutek,
- ustrezno uporabljamo vikanje/tikanje,
- ne govorimo neprimernih besed,
- ne žalimo sogovornika,
- se opravičimo, če naredimo nekaj narobe,
- pomembno je, da pozorno poslušamo osebo, s katero govorimo [6].

Zaradi težav pri prepoznavanju nebesednega sporazumevanja in neustrezno razvitih temeljev za dobro komunikacijo Marko pogosto govori veliko več kot ostali; premalo posluša sogovorca, pogosto sega v besedo, postavlja »nešteto« vprašanj, na katere (v večini) odgovor že pozna, se ne drži določene teme, pozablja na zahvalo ali opravičilo, pogosta je uporaba neprimernih besed (ubil te bom, hudič).

Igra: Slepki kipi

Cilji: prepoznavanje pomena ustreznih sporazumevalnih spretnosti pri dajanju in sprejemanju napotkov. Dajanje navodil je namreč oteženo, če je sporazumevanje zgolj besedno, manjka pa nebesedno sporazumevanje.

Pripomočki: lego kocke, rjuhe, stoli

Opis igre: Postavimo dva stola na razdalji 1,5 m, čez katera obesimo rjuho, ki naj predstavlja zid. Otroke razdelimo v pare in jim naročimo, naj se usedejo na tla, nasproti svojemu sošolcu,

med njima pa naj bo zid iz rjuh. Vsakemu članu skupine damo enako število lego kock, ki se razlikujejo po velikosti in barvi. Tistim, ki sedijo na eni strani zidu, naročimo, naj zgradijo poljuben stolp iz vseh lego kock. Ko končajo, naj z besedami natančno pojasnijo svojemu sošolcu na drugi strani rjuhe, kako naj zgradi stolp. Navodila daje postopoma. Njegov partner mora poslušati navodila prvega graditelja in zgraditi enak stolp. Ko vsi zgradijo svoje stolpe, odstranimo rjuho, da lahko primerjajo izvirne stvaritve in njihove kopije. Če je dovolj pozornosti, naj vsak učenec sodeluje v obeh vlogah [4].

Igra je Marka navdušila. Po nekaj ponovitvah igre se je otrokovo besedno podajanje navodil kakor tudi poslušanje navodil in gradnja stolpa močno izboljšala. Podaljšala se je tudi njegova pozornost in vztrajnost.

H. NEBESEDNO SPORAZUMEVANJE

Potek socialne interakcije vsebuje širok spekter nebesednih sporočil, ki jih moramo znati prepoznati in razumeti. Način, kako med pogovorom poslušamo, gledamo, se premikamo ali odzovemo, sogovorniku pove, ali nas zanima, ali smo pri pogovoru iskreni in kako se počutimo ob temi pogovora [6].

Otroci z okvaro vida ne morejo ali težje prepoznavajo in razumejo nebesedno sporazumevanje, saj se večin neverbalnega sporazumevanja učimo spontano z opazovanjem drugih. Pri poučevanju otrok z okvaro vida o nebesednem sporazumevanju bi lahko bil prvi korak osredotočen na parajezik. Gre za slušni vidik nebesednega sporazumevanja. Otroci se lahko preko igre vlog ali aktivnega poslušanja nauči, kaj lahko pomeni visok ali nizek ton glasu, hiter ali počasen govor oziroma kako zveni govor osebe, ki je zdolgočasna, žalostna, vesela ali jezna [5].

Cilj: udeleženci spoznajo, da ima vsak stavek lahko več pomenov s spremenjenim tonom.

Potek: Vsak učenec prejme listek. Na listku je napisan nevtralen stavek, pod stavkom pa narisana slika s čustvom, s katerim naj otrok pove stavek. Otroci pove stavek, ostali pa ugibajo, s katerim čustvom je povedal stavek.

Primer: »Jutri se ne smem igrati.« (čustvo: jeza); »Zunaj pada dež.« (čustvo: žalost); »Popoldan se lahko igram.« (čustvo: veselje) [1].

I. OSEBNI PROSTOR

Osebni prostor je telesna razdalja med dvema osebamama. Med pogovorom naj bi osebi stali 50 do 60 cm narazen oziroma naj bi bili oddaljeni vsaj za en korak [6].

Otroci z okvaro vida zaradi pomanjkanja vidnih informacij težko ocenijo primerno razdaljo, zato lahko ima težave pri vzdrževanju primerne razdalje do sogovornika. Kot vse otroke moramo tudi otroke z okvaro vida naučiti, da spoštujejo osebni prostor drugih. Ostalim otrokom povejmo, da je prav, če otroku z okvaro vida kulturno povedo, da stoji preblizu [6].

Predstavo, kaj je to osebni prostor, so osvajali pri postavljanju v kolono. Navodilo se je glasilo »Iztegnite roke in primite sošolca pred seboj za ramo«. Težave z vzdrževanjem osebnega

prostora med pogovorom smo vadili s pomočjo hula-hop obroča. Vsak učenec je stopil v svoj obroč, ga dvignil v višino boka, se približal izbranemu učencu in mu povedal pet stvari o sebi.

Da bi otrok z okvaro vida bolje videl/otipal se mora včasih približati osebi, predmetu, dogajanju. Naučiti ga moramo, kako prositi za dovoljenje, preden se koga dotakne: »Všeč mi je tvoja ogrlica, jo lahko potipam/pogledam«. Prav tako morajo videči vrstniki otroka z okvaro vida vprašati za dovoljenje, preden se ga dotaknejo. Osebam z okvaro vida je lahko nepričakovan dotik izredno neprijeten [6].

4. ZAKLJUČEK

Med šolskim letom se je dinamika skupine močno spremenila. Opazen je pozitiven učinek na odnos, ki se je spletel med otroki v času sodelovanja v vodenih igrah in se je počasi prenesel tudi na raven proste igre.

Pri Marku je opazen napredek na področju senzorne občutljivosti, pozornosti in koncentracije. Pozornost na dano nalogo se je v primerjavi z začetkom šolskega leta podaljšala. Izboljšalo se je tudi delovanje v njegovem domačem okolju. Starši poročajo, da so Markove reakcije manj burne, postal je bolj dovzeten za poslušanje in pokazal je zanimanje za igro z mlajšim bratom.

S socialnimi igrami in drugimi načini socialnega učenja smo morda v otrocih zbudili, kar z besedami ne bi mogli.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Humar, M., Podgornik, N., Bejić, V., Berdnik, k., Josić, K., Lenščak, A. idr. (2020). Trening socialnih veščin za osebe s težavami v duševnem zdravju. Pridobljeno junija 2022 s https://www.fuds.si/wp-content/uploads/2019/08/trening_socialnih_vescin_za_osebe_s_tezavami_v_dusevnem_zdravju.pdf
- [2] Kašnik Janet, M., Janet, E., Senica, M., Kališnik Šavli, M., Praper, P., Bezenšek, J. idr. (2009). DA sije sonce: didaktične igre za razvoj otrokovih kompetenc na področju preprečevanja zasvojenosti: Ljubljana: Zavor RS za šolstvo.
- [3] Murn, T. (2002). Kaj piše na tabli? Ne vidim prebrati: priročnik za načrtovanje in izvajanje pouka s slepim in slabovidni učencem. Škofja Loka: Center slepih in slabovidnih.
- [4] Prgić, J. (2020). Najboljše timske igre za vsako skupino. Ljubljana: Svetovalno - izobraževalni center MI.
- [5] Priloga-socialne-igre-zaupanja. Pridobljeno junij 2022 s <http://o-bicevje.splet.arnes.si/files/2020/03/PRILOGA-3.17-SOCIALNE-IGRE-ZAUPANJA.pdf>
- [6] Publikacija_Smile_SLO_splet_compress. Pridobljeno junij 2002 s https://center-iris.si/files/2022/01/Publikacija_Smile_SLO_splet_compress.pdf
- [7] Viola, S. (2008). Zadovoljevanje socialnih in čustvenih potreb učencev s posebnimi potrebami v inkluzivnem okolju. V Kavkler, M., Clement Morrison, A., Košak Babuder, M., Paluc Lah, S. in Viola, S. (ur.), Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrna poglavja v pomoč šolskim timom (str. 153-165). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- [8] Žgur, E., Filpčič, T. (2019). Aktivnosti v naravi za razvoj gibalnih in funkcionalnih sposobnosti otrok z avtizmom: aktivnosti in avtizem AA. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

TEKMOVALNOST KOT MOTIVACIJA ZA VEČJO TELESNO AKTIVNOST DIJAKOV IN DIJAKINJ IZOBRAŽEVALNEGA CENTRA PIRAMIDA MARIBOR NA ŠPORTNEM DNEVU

POVZETEK

Družba, v kateri živimo, je zelo individualistično in tekmovalno naravnana na vseh področjih človekovega življenja. Tekmovalnost je prisotna tudi med dijaki in dijakinjami v šolskem okolju. Šolske ocene služijo kot splošna motivacija za njihov trud in znanje pri pouku. Kljub temu da so vsi dijaki in dijakinje pri pouku športne vzgoje ocenjeni, pa niso vedno motivirani za vadbo. Z namenom, da bi povišali motivacijo za večjo telesno aktivnost in sodelovanje vseh dijakov in dijakinj Izobraževalnega centra Piramida Maribor na športnem dnevu, smo izvedli športni dan v medrazrednem tekmovanju v atletskih disciplinah: teku na 60 metrov, teku na 600 metrov, skoku v daljino z zaletom in suvanju krogle. Rezultate dijakov in dijakinj, doseženih na športnem dnevu, smo primerjali z rezultati, ki so jih dijaki in dijakinje dosegli pri rednem pouku športne vzgoje, kjer je bila motivacija ocena. Cilj je bil izvedeti, ali tekmovalnost med dijaki in dijakinjami na športnem dnevu vpliva na večjo telesno aktivnost in izboljšanje rezultatov, ki so jih dijaki in dijakinje dosegli pri pouku športne vzgoje. Pridobljena spoznanja nakazujejo, da je medsebojna tekmovalnost med dijaki in dijakinjami prisotna in vpliva k večji aktivnosti in želji po doseganju boljših rezultatov in dokazovanju med vrstniki. Ker se je tekmovalnost pokazala kot motivacija za večjo telesno aktivnost pri dijakih in dijakinjah Izobraževalnega centra Piramida Maribor, bomo še večkrat izvedli športne aktivnosti na temo medsebojne tekmovalnosti.

KLJUČNE BESEDE: tekmovalnost, motivacija, telesna aktivnost, dijaki, dijakinje, športni dan.

COMPETITIVENESS AS MOTIVATION FOR HIGHER PHYSICAL ACTIVITY OF STUDENTS OF IZOBRAŽEVALNI CENTER PIRAMIDA MARIBOR AT THEIR SPORTS DAY

ABSTRACT

The society we live in is individualistic and competitive in all areas of human existence. Competitiveness is also present among students in the school environment. The grades serve as general motivation for effort and learning in students' classes. Despite all students receiving a grade in Physical Education classes they are not all motivated to participate in the physical activities. With the intention of increasing motivation for physical activity as well as participation of all students of Izobraževalni center Piramida Maribor a sports day was organized. The sports day consisted of inter-class competition in several athletic disciplines: 60 meter race, 600 meter race, long jump, and shot put. The results students achieved during the sports day in the named disciplines were compared to the results the students achieved in their regular Physical Education class where their motivation was a grade. The goal was to determine whether competitiveness among peers contributes to higher physical activity and improvement of results the students achieved in their regular Physical Education classes. Comparison of the results indicates that peercompetition contributes to a higher physical activity and effort among students. As the desired outcome was accomplished, a competitive environment will be created in the future to increase effort among students of Izobraževalni center Piramida Maribor.

KEYWORDS: competitiveness, motivation, physical activity, high school students, sports day.

1. UVOD

Današnja družba, v kateri živimo, je zelo individualistično in tekmovalno naravnana [3]. Tekmovalnost je že od nekdaj prisotna na vseh področjih človekovega življenja. Pri delu z mladimi se srečujemo z dejstvom, da mladi radi tekmujejo. Zelo redki so tisti, pri katerih tekmovalnosti ne opazimo [9].

V šolstvu so ocene tiste, ki vključujejo otroke in mladostnike v tekmovalnost in s tem vzpodbujajo otrokovo željo po »biti boljši«. V primerjavi s tekmovalnostjo, kjer lahko zmaga samo eden, imajo šolske ocene prednost, saj je lahko več zmagovalcev. Zmagovalci so na primer vsi tisti, ki so prejeli oceno odlično. Želja po pridobivanju dobrih ocen je v otrocih in mladostnikih vedno prisotna. Ocene imajo motivacijski učinek na posameznika, če so dovolj pogoste, dovolj konkretne, če sledijo načelu »tu in zdaj«. Torej ocene niso motivacijski vzvod, ki bi deloval na dolgi rok. Motivacija za pridobivanje dobrih ocen oziroma rezultatov ni samo za odličnjake, ampak tudi za tiste, ki imajo težave na motivacijskem področju [9].

Najjasneje je tekmovalnost prepoznavna v športu. Šport je telesna aktivnost, ki je v osnovi tekmovalne narave in izboljša telesno pripravo. Šport nas uči, da moraš za razvoj svojih sposobnosti vaditi, biti potrpežljiv in discipliniran, hkrati pa nam nudi dokazovanje, zabavo in užitek. Pri športu so lahko motivirani tudi tekmovalci, ki ne dosegajo samo vrhunskih rezultatov. V življenju srečamo dovolj dokazov, da lahko meja med zdravo in nezdravo tekmovalnostjo povzroča tudi škodo. Ob veselju, zadovoljstvu, ki ga posameznik doživlja nad zmagami, lahko ob neuspehih oziroma porazih doživlja psihične travme. Prevelika želja po doseganju lastnega uspeha lahko privede posameznika tudi do hudih telesnih poškodb in celo smrti [9].

Pričakovanja staršev imajo velik vpliv na otroke. Čeprav veliko staršev trdi, da od svojih otrok ne zahtevajo, da so v šoli odličnjaki oziroma v športu zmagovalci, pa temu ni tako. Ko otrok ne dosega dobrih rezultatov, naj bo to lepa ocena ali zmaga na igrišču, so razočarani. Po eni strani starši otrokom nudijo vse, po drugi strani pa pričakujejo dobre ocene in rezultate. Posledica je otrokova zmedenost in upad motivacije. Zelo pomembno je, da starši otroku postavijo jasne zahteve glede ocen in rezultatov, saj si bo te zahteve postopoma postavljali tudi otrok sam [9].

2. TELESNA AKTIVNOST MLADOSTNIKOV

Za otroke in mladostnike je telesna aktivnost ena najpomembnejših varovalnih dejavnikov, ki zagotavljajo zdrav telesni in psihosocialni razvoj. Telesna aktivnost pozitivno učinkuje na fizično in psihično zdravje mladostnikov. Raziskave so pokazale, da se telesna aktivnost v mladostništvu zmanjšuje, predvsem pri dekletih. Posledice upada gibalne aktivnosti pri mladostnikih se kažejo v slabi telesni pripravljenosti, v porastu zdravstvenih težav, čezmerni telesni masi in nezadovoljstvu nad lastnim telesom. Mladostniki, ki so manj telesno aktivni in imajo pomanjkljivo telesno pripravljenost, imajo negativen odnos do športa in niso motivirani za vadbo. Ukvarjanje s športom ima pozitivne učinke na telesno samopodobo in splošno samospoštovanje mladostnikov. Mladostniki, ki so vključeni v redno vzdržljivostno vadbo, imajo bolj zdrav vedenjski slog in so bolj zadovoljni s svojim telesom, kažejo manj anksioznih in depresivnih simptomov v primerjavi z manj aktivnimi vrstniki. Športno aktivnejši

mladostniki imajo večjo povezanost in kakovostnejši odnos s starši, manj depresivnih znakov, manj pogoste zlorabe drog, alkohola in boljši učni uspeh [2].

Telesna aktivnost ima vrsto pozitivnih učinkov na mladostnikov odnos do samega sebe, na lastno počutje in doživljanje:

- služi telesni in psihični sprostitvi;
- omogoča lažje in učinkovitejše obvladovanje stresnih situacij in posameznika opremlja za dejavno reševanje težav;
- spodbuja samospoštovanje in pozitivno samopodobo;
- prispeva k povečanju intelektualnih zmogljivosti;
- pomeni spodbudo v socialnih interakcijah (vzpostavljanje in razvijanje stikov, sklepanje prijateljstev, pridobivanje izkušenj na področju sodelovanja, medsebojne podpore in pomoči);
- lajša občutke tesnobe in potrnosti [7].

Veliko vlogo pri sooblikovanju mladostnikove osebnosti imajo učitelji, športni pedagogi, trenerji. Mladostniki veliko časa preživijo v šolskem okolju, zato je športna vzgoja prav tista, ki jim ne glede na spol, starost, ekonomsko-socialne zmožnosti ponuja različne aktivnosti, da so lahko telesno aktivni. Da bi povečali zanimanje za telesno aktivnost pri dekletih, jim je potrebno predstaviti in ponuditi tiste aktivnosti, ki bi jih morda zanimale in vzpodbudile k telesni dejavnosti. Da bi bila vzpodbuda za telesno dejavnost uspešnejša, ne smemo pozabiti na postopnost pri trajanju in zahtevnosti vadbe. Potrebno je upoštevati zmogljivost in začetno stanje fizične pripravljenosti. Pomembno je, da v redni in raznovrstni telesni dejavnosti uživajo, se sprostijo in so zadovoljne [4].

A. TEKMOVALNOST

Tekmovalnost je zelo kompleksna psihološka lastnost posameznika. Pomeni željo po zmagi in je ena izmed osebnostnih lastnosti, ki je lahko podedovana, naučena in odvisna od lastne volje. Bistvo tekmovalnosti je zadovoljstvo, ki ga posameznik doživlja in si prizadeva, da bi v tekmovalni situaciji in medsebojnem tekmovanju premagal druge in jih posledično izključil. Franken in Brown sta opredelila tri sklope razlogov, zakaj ljudje tekmujejo in kako se razlikujejo v tekmovalnosti:

- Možnost zmage ali poraza: če nekdo želi postati zmagovalec, se mora nujno podati v tekmo z nasprotnikom in si prizadevati, da ga premaga.
- Razvoj spretnosti in sposobnosti: tekmovalne situacije so idealne za preizkušanje lastnih zmožnosti in sposobnosti.
- Tretji razlog se nanaša na motivacijo: udeleženci v tekmovalni situaciji spoznajo, zakaj radi tekmujejo in katere cilje želijo doseči [6].

Motivi, ki razkrivajo pojav tekmovalnosti [3]:

- zmagovalni motiv - želja in prizadevanje posameznika, da zmaga in izloči drugega;
- motiv biti boljši od drugega;
- motiv doseganja kriterija odličnosti;
- motiv narediti nekaj najboljše kar lahko in tako napredovati;
- motiv preizkušanja lastnih sposobnosti.

Tekmovalnost je neizogibno dejstvo življenja, na katerega se morajo otroci v svojem odrasčanju čimprej navaditi. V tekmovalnem svetu se večina aktivnosti meri z zmago ali s porazom. Tekmovanje z drugimi ima za otroka velik pomen. V tekmovalnih situacijah se imajo otroci možnost naučiti premagovati izzive, spoznavati lastne sposobnosti in jih primerjati z drugimi [3].

Tekmovalnost je lahko zelo zdrava, saj nas motivira, ohranja osredotočenost na cilje, nauči nas kako zmagovati in izgubljati, predvsem pa nas uči vztrajnosti. Lahko pa je tekmovalnost tudi stresna. Ne smemo zanemariti, da v tekmovalnosti niso samo zmage temveč tudi porazi, ki prinašajo tesnobo, žalost, jezo. Za premagovanje le te mora posameznik imeti dobro samopodobo ter nadzor nad svojimi čustvi [1].

B. MOTIVACIJA ZA TELESNO AKTIVNOST

Motivacijo bi lahko opredelili kot psihološko lastnost posameznika, ki mu daje zagon, vztrajnost in usmerja njegovo vedenje, dejanja oziroma aktivnosti. Je izjemno široko področje človekovega psihološkega delovanja in obsega več različnih psiholoških pojavov. Poznamo več različnih delitev motivacije:

- Storilnostna motivacija, najpogosteje poimenovana kot ambicioznost: posameznikova želja po dosežkih, ambicioznost posameznika (prizadevati si za uspeh in uveljavitev), prizadevanje posameznika neg lede na rezultat. V športu je verjetno najpomembnejša vrsta motivacije.
- Notranja motivacija: posameznika motivira značilnost same aktivnosti, ki jo rad izvaja (kadar posameznika motivira uživanje v gibanju, v igri, v dobrem izvajanju tehničnih elementov, ker se rad nekaj novega nauči ...).
- Zunanja motivacija: posameznika motivira nagrada, ki jo prejme po opravljeni aktivnosti (kadar posameznika motivira dober rezultat, zmaga, ugled, prepoznavnost, slava, denar ...).
- Pozitivna motivacija: posameznika motivira želja po uspehu.
- Negativna motivacija: posameznika motivira želja, da bi se izognil neuspehu.
- Motivacija na nalogo: posameznika motivira želja, da bi opravil in izboljšal neko spretnost ali sposobnost. Na tekmovanju se mu dosežek ne zdi tako pomemben.
- Motivacija na rezultat: posameznika motivira želja, da bi dosegel nek rezultat, zmago, neglede s kakšno igro in izvedbo to doseže.
- Higieniki: faktorji zunaj naše duševnosti, ki pri posamezniku povzročajo nezadovoljstvo in znižujejo motivacijo za delo (slabi odnosi, slabi pogoji za delo, slaba oprema, bolezni, poškodbe ...).

Motivacija se lahko skozi čas spreminja. Z vadbo na psihološki pripravi posameznik lahko spremeni svoj pristop do vadbe, tekme [8].

Motivacija v šoli

Ko posameznika predmet zelo zanima, mu je vseč vsebina predmeta, govorimo o notranji motivaciji. O zunanji motivaciji pa govorimo takrat, ko se posameznik pri nekem predmetu uči zato, da pridobi pozitivno oceno. Pri vadbi je opazno, ko posameznik brez priganjanja opravi

vajo zavzeto, medtem ko drugi samo takrat, ko jih gleda učitelj. Pri športu in drugih dejavnostih je priporočljivo, da posameznik razvija notranjo motivacijo, saj je bolj trajna in močnejša od zunanje motivacije. Pomanjkanje motivacije je lahko včasih tudi vzrok čustvenih stanj, ki začasno vplivajo na zmanjšanje truda in energije, ki jih posameznik vlaga v vadbo ali tekmo. Preden posameznika označimo za nemotiviranega, je potrebno razmisliti še o drugih motečih dejavnikih, ki bi lahko vplivali na motivacijo pri posamezniku [8].

Pri otrocih in mladostnikih je pomemben poudarek na notranji motivaciji. Skozi igro naj uživajo v gibanju in zadovoljstvu ob lastnem napredku. Učitelji športne vzgoje naj v okviru spodbujanja otrok in mladostnikov k večji športni aktivnosti poskrbijo za okolje, ki bo zadovoljevalo potrebe po sprejetosti, dobrih medsebojnih odnosih, varnosti, raznolikosti ... [8].

3. METODE DE LA

Na športnem dnevu je sodelovalo 136 dijakov in dijakinj iz štirih razredov prvih letnikov in treh razredov drugih letnikov srednje poklicnega izobraževanja. Sodelovali oziroma tekmovali so vsi dijaki in dijakinje iz razreda. Najboljših pet rezultatov dijakov oziroma dijakinj iz posameznega razreda se je štelo v skupni seštevek točk (najboljši rezultat je bil točkovan s 35 točkami, zadnji z 1 točko). Dijaki in dijakinje so ob zaključku športnega dne prejeli priznanja. Priznanja so prejeli vsi razredi glede na skupno uvrstitev. Prav tako so priznanja prejeli prvi trije dijaki oziroma dijakinje za vsako atletske disciplino. Dijaki in dijakinje so tekmovali v atletskih disciplinah: tek na 60 metrov, tek na 600 metrov, skok v daljino z zaletom, suvanje krogle. Tek (60 m in 600 m) je bil merjen z ročno stoparico v sekundah, skok v daljino z zaletom in suvanje krogle pa z merilnim trakom v metrih. Iz pridobljenih rezultatov je bila izračunana povprečna vrednost po enačbi:

$$\frac{\text{seštevek vseh rezultatov dijakov in dijakinj}}{\text{število dijakov in dijakinj}} = \text{povprečna vrednost rezultatov}$$

Enaka enačba je bila uporabljena za izračun povprečne vrednosti rezultatov v istih atletskih disciplinah, ki so jih dijaki in dijakinje dosegli pri rednem pouku športne vzgoje. Povprečne vrednosti rezultatov dijakov in dijakinj, doseženih pri pouku športne vzgoje, so bile potem primerjane z rezultati dijakov in dijakinj, doseženih na športnem dnevu. Doseženi rezultati so prikazani na eno decimalko (tek na 60 m) kar je skladno z zapisom v športno vzgojnem kartonu. Doseženi rezultati skoka v daljino z zaletom in suvanje krogle pa so prikazani na dve decimalki.

4. REZULTATI

Tek na 60 m

En. 1: Izračun povprečnega časa vseh dijakov in dijakinj v teku na 60 m pri pouku športne vzgoje

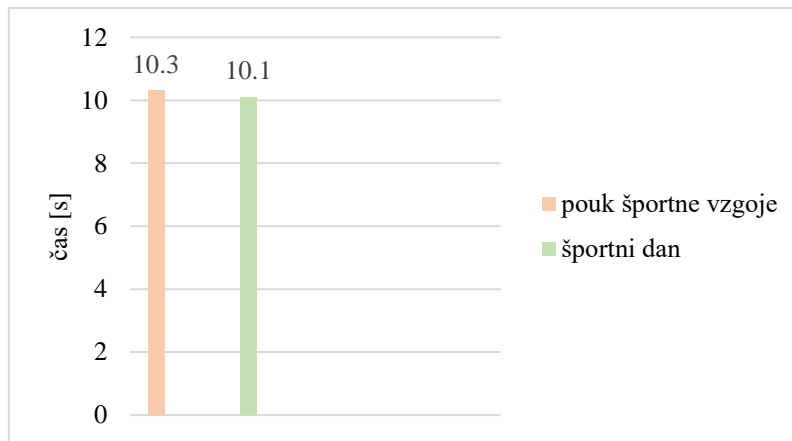
$$\bar{t} = \frac{1407 \text{ s}}{136} = 10,3 \text{ s} \quad (1)$$

* \bar{t} -povprečen čas, s-sekunda

En. 2: Izračun povprečnega časa vseh dijakov in dijakinj v teku na 60 m na športnem dnevu

$$\bar{t} = \frac{1378,3 \text{ s}}{136} = 10,1 \text{ s} \quad (2)$$

* \bar{t} -povprečen čas, s-sekunda



Slika 1: Primerjava rezultatov dijakov in dijakinj doseženih pri pouku športne vzgoje in na športnem dnevu v teku na 60 metrov.

Tek na 600 m

En. 3: Izračun povprečnega časa vseh dijakov in dijakinj v teku na 600 m pri pouku športne vzgoje

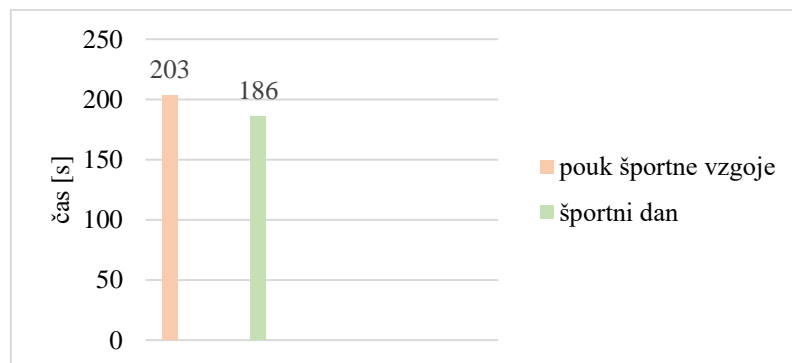
$$\bar{t} = \frac{27538 \text{ s}}{136} = 202 \text{ s} \quad (3)$$

* \bar{t} -povprečen čas, s-sekunda

En. 4: Izračun povprečnega časa vseh dijakov in dijakinj v teku na 600 m na športnem dnevu

$$\bar{t} = \frac{25257 \text{ s}}{136} = 186 \text{ s} \quad (4)$$

* \bar{t} -povprečen čas, s-sekunda



Slika 2: Primerjava rezultatov dijakov in dijakinj doseženih pri pouku športne vzgoje in na športnem dnevu v teku na 600 metrov.

Skok v daljino z zaletom

En. 5: Izračun povprečne dolžine skoka v daljino z zaletom pri pouku športne vzgoje

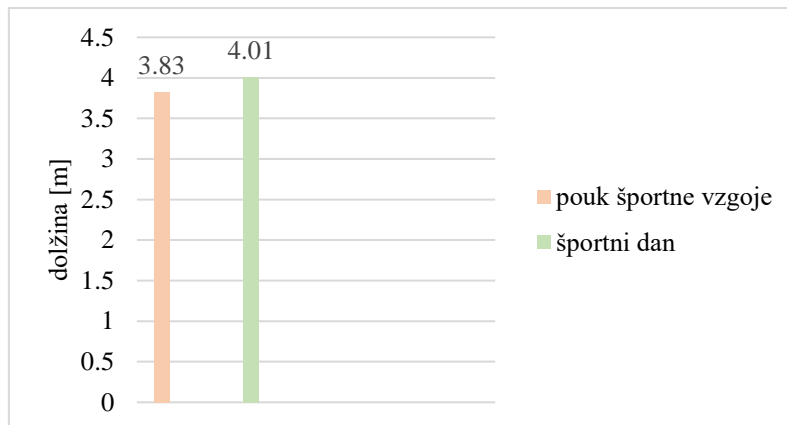
$$\bar{l} = \frac{521,53 \text{ m}}{136} = 3,83 \text{ m} \quad (5)$$

* \bar{l} -povprečna dolžina, m-meter

En. 6: Izračun povprečne dolžine skoka v daljino z zaletom na športnem dnevu

$$\bar{l} = \frac{545,38 \text{ m}}{136} = 4,01 \text{ m} \quad (6)$$

* \bar{l} -povprečna dolžina, m-meter



Slika 3: Primerjava rezultatov dijakov in dijakinj doseženih pri pouku športne vzgoje in na športnem dnevu v skoku v daljino z zaletom.

Suvanje krogle

En. 7: Izračun povprečne dolžine v suvanju krogle pri pouku športne vzgoje

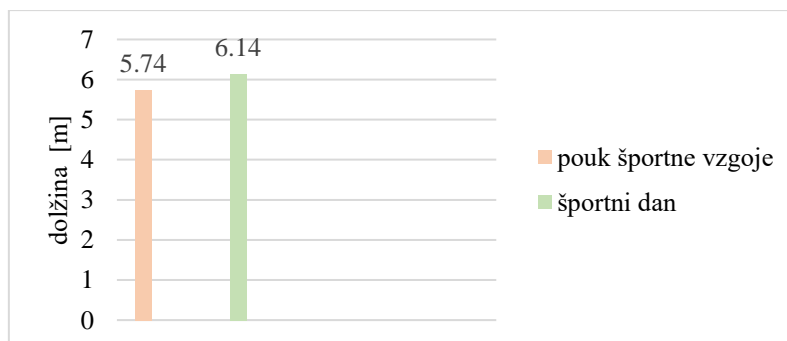
$$\bar{l} = \frac{780,87 \text{ m}}{136} = 5,74 \text{ m} \quad (7)$$

* \bar{l} -povprečna dolžina, m-meter

En. 8: Izračun povprečne dolžine v suvanju krogle na športnem dnevu

$$\bar{l} = \frac{834,49 \text{ m}}{136} = 6,14 \text{ m} \quad (8)$$

* \bar{l} -povprečna dolžina, m-meter



Slika 4: Primerjava rezultatov dijakov in dijakinj doseženih pri pouku športne vzgoje in na športnem dnevu v suvanju krogle.

5. RAZLAGA REZULTATOV

Pri vseh atletskih disciplinah so dijaki in dijakinje na športnem dnevu izboljšali rezultat. Pri teku na 60 m so dijaki in dijakinje izboljšali čas iz 10,3 s na 10,1 s. Pri teku na 600 m so dijaki in dijakinje izboljšali čas iz 202 s na 186 s. Pri skoku z zaletom so dijaki in dijakinje izboljšali rezultat iz 3,83 m na 4,01 m. Pri suvanju krogle so dijaki in dijakinje izboljšali rezultat iz rezultata 5,74 m na 6,14 m.

6. ZAKLJUČEK

Željen cilj športnega dne je bil, da dijaki in dijakinje Izobraževalnega centra Piramida Maribor zvišajo trud in motivacijo pri izvajanju telesne aktivnosti. Trud in motivacija sta bila merjena v

rezultatih, ki so jih dijaki in dijakinje dosegli tako pri rednem pouku športne vzgoje kot tudi na športnem dnevu. Rezultati so pokazali, da tekmovalnost vpliva na trud in motivacijo dijakov in dijakinj bolj kot šolske ocene, saj so bili rezultati na športnem dnevu boljši v vseh merjenih disciplinah. Športni dan se je tako izkazal za uspešnega, saj je izpolnil cilj večje motivacije in truda dijakov in dijakinj Izobraževalnega centra Piramida Maribor pri športnih aktivnostih, tudi tistih, ki so manj telesno aktivni in manj športno uspešni. Sklepamo lahko, da pozitivna tekmovalnost mladostnike motivira za večjo telesno aktivnost in posledično boljše rezultate. Smiselno bi bilo razmisliti, kako uporabiti to spoznanje v nadaljnjem načrtovanju športnih dni in načrtovanju pouka športne vzgoje. Tekmovanja med vrstniki in tudi med razredi bi lahko bila še večkrat uporabljena tudi v drugih športih, npr. odbojki, košarki, nogometu, rokometu, namiznem tenisu, badmintonu, elementarnih igrach itd. To omogoča načrtovanje raznovrstnih aktivnostih in potencialnih tekmovanj, ki bi lahko dodatno motivirala dijake in dijakinje k bolj rednemu obiskovanju pouka športne vzgoje in trudu za večjo telesno aktivnost, ne glede na njihovo telesno sposobnost. Nadaljnji projekti, ki bi bili izvedeni na področju tekmovalnosti, bi vključevali tudi poudarek na spodbujanju manj sposobnih dijakov in dijakinj, dostojanstvenem prenašanju poraza in zmage, spoštljivim odnosom do tekmecev in ostalih udeležencev tekmovanja (»fair play«).

LITERATURA IN VIRI

- [1] Abrić, S. (2019). Je tekmovalnost slaba za otroke? https://www.bazasporta.si/sl_SI/je-tekmovalnost-slaba-za-otroke/
- [2] Dolenc, P. (2015). Telesna samopodoba in gibalna športna aktivnost mladostnikov. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- [3] Kobal Grum, D., Kolenc, J., Lebarič, N., Žalec, B. (2004). Samopodoba med motivacijo in tekmovalnostjo : interdisciplinarni pristop. Ljubljana: Študentska založba.
- [4] Koprivnikar, H. (2005). Telesna dejavnost pri mladih v Sloveniji in svetu. V S. Kostanjevec, G. Torkar, M. Gregorič, M. Gabrijelčič (ur.), *Zdrav življenjski slog srednješolcev: priročnik za učitelje* (str. 48–54). Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- [5] Miklavc, A. (2015). Šepetalec športnim otrokom : Zakaj imajo otroci radi šport in kako jih starši pri tem spodbujamo? Domžale: Minat.
- [6] Sterle, S. (2011). Stališča vzgojiteljev predšolskih otrok o tekmovanju in sodelovanju med otroki. Diplomaska naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- [7] Tomori, M. (2005). Psihosocialni pomen telesne dejavnosti v mladostniškem obdobju. V S. Kostanjevec in G. Torkar (ur.), *Zdrav življenjski slog srednješolcev: priročnik za učitelje* (str. 44–47). Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- [8] Vičič, A. (2018). Motivacija. V K. Barborič et. all (ur.), *Praktični vidiki športne psihologije* (str.23–32). Ljubljana: Fakulteta za šport; Društvo psihologov Slovenije, Sekcija za psihologija športa.
- [9] Žorž, B. (2013). Tekmovalnost in motivacija. Vzgoja, št. 60, december, str. 32–33.

IZZIVI IN STRATEGIJE SKUPINSKEGA POUČEVANJA KLJUNASTE FLAVTE V ČASU ŠOLANJA NA DALJAVO

POVZETEK

V času šolanja na daljavo smo bili učitelji soočeni z novimi komunikacijskimi in interakcijskimi izzivi. Ohraniti stik z dijaki je tudi med šolanjem na daljavo poglavitno, zato smo morali poiskati drugačne strategije poučevanja zunaj znanih okvirov in običajnih metod. V programu Predšolska vzgoja je igranje na inštrument ena izmed temeljnih učnih vsebin in zato se mu posveča veliko pozornosti. Pouk igranja na kljunasto flavto poteka v skupini, da poleg samostojnega igranja dijaki pridobijo tudi izkušnjo skupinskega muziciranja in spremljave petja. Poučevanje in učenje igranja na inštrument povezujemo z bližino, stikom in dotikom, prav ti so ključni za podajanje pravilnega igranja in tehnike. Medosebna dinamika med učiteljem in dijakom je pri inštrumentalnem pouku pomemben dejavnik uspešnega učnega procesa in sodobna tehnologija nam je ponudila možnosti premagovanja preprek poučevanja na daljavo. V prispevku so predstavljene strategije poučevanja in postopki, ki so bili razvijani in izvajani, da bi bili učni cilji kljub vsemu doseženi in kako je bilo delo na daljavo optimizirano, prilagojeno in obravnavano na individualni ravni. Pridobljeni rezultati kažejo, da je fizična bližina pri pouku inštrumenta nenadomestljiva, kajti čeprav so učni cilji s pravilnim pristopom, ki je bil razvit, dosegljivi, je standard znanj nižji.

KLJUČNE BESEDE: učitelj, dijak, kljunasta flavta, šolanje na daljavo, strategije poučevanja.

CHALLENGES AND STRATEGIES FOR GROUP TEACHING OF THE RECORDER DURING REMOTE EDUCATION

ABSTRACT

Due to remote teaching, teachers faced new challenges in connection with communication and interaction. Keeping close contact with students remains as vital as before, so we had to find new strategies of teaching outside the familiar frameworks and methods. In the Preschool Education programme, playing an instrument is one of the core subjects and therefore receives a lot of attention. The recorder is taught in a group setting so that, in addition to playing it individually, students gain experience of music collaboration and vocal accompaniment. Teaching and learning to play the instrument are linked to proximity, contact and touch. These elements are key to teaching correct playing technique. When teaching an instrument, the interpersonal dynamic between teacher and student is an important factor in a successful learning process, and modern technology has provided us with opportunities to overcome the barriers of remote teaching. The paper presents the teaching strategies and procedures that were developed and implemented to ensure that the learning objectives were nevertheless achieved and how the remote work was optimised, adapted and addressed at an individual level. The results obtained show that physical proximity is irreplaceable when teaching an instrument, because although the learning objectives are achievable with the correct approach that has been developed, standard of proficiency is lower.

KEYWORDS: teacher, pupil, recorder, remote teaching, teaching strategies.

1. UVOD

V tretjem letniku Predšolske vzgoje se izvaja skupinski pouk kljunaste flavte. Tekom pouka dijaki pridobijo spretnosti igranja na vsestransko uporaben inštrument, razvijajo melodični in ritmični poslušnost ter muzikalnost. Dobijo izkušnjo samostojnega igranja, igranja v duu ali v skupini. Pridobljeno znanje lahko kasneje uspešno uporabijo pri svojem delu v vrtcu. Kljunasta flavta, katere višina in razpon ustrežata obsegu otroškega petja, je vedno dostopna in služi za spremljavo in samostojno inštrumentalno igro. V običajnih razmerah pouk inštrumenta pomeni bližino, stik, dotik, srečanje z očmi in skupen vdih. Pomeni dvoglasno ali skupinsko igranje in petje ob spremljavi flavte. Pomeni veliko ustvarjalnosti in muziciranja, imitiranja in improviziranja ter veselja do skupnega ustvarjanja sozvočij.

Čas šolanja na daljavo nas je učitelje nepričakovano postavil pred nove izzive in spoznanja, da je potrebno uvesti nove pristope. Morali smo poiskati nove strategije, spremeniti način poučevanja, da bi kljub vsemu dosegli zastavljene cilje. Načine smo iskali zunaj znanih okvirov in običajnih rešitev ter bili odprti in dovtetni za nove pobude in ideje. [3] Glede na dolgoletne izkušnje poučevanja inštrumenta in pedagoškega dela menim, da je bilo najtežje nadomestiti izgubo bližine in neposredne komunikacije, ki sta prisotni pri poučevanju v živo. Zato se mi je zdelo izjemno pomembno, da ne izgubim stika z dijaki, za kar so bile zaslužne predvsem videokonference. Z različnimi prijemi in vzpodbudami sem se trudila, da bi ohranila motivacijo dijakov in vzdrževala raven zanimanja in prisotnosti med njimi.

2. POUK GLASBE V PROGRAMU PREDŠOLSKA VZGOJA

Za dijake programa Predšolska vzgoja je glasbena izobrazba ključna, da pri svojem delu lahko uresničijo cilje celostne glasbene vzgoje otroka. Pouk glasbe je eden od temeljnih strokovnih predmetov učnega načrta in je del predmetnika vsa leta šolanja. Cilj predmeta je poznavanje glasbeno-teoretičnih osnov, ki so potrebne za razumevanje glasbeno-vzgojne problematike. Pouk zajema osnove glasbene teorije, glasbeno zgodovino, oblikoslovje in izobrazbo glasu ter učenje otroških ljudskih in umetnih pesmi. Petje je prva in najpomembnejša glasbena dejavnost otroka v vrtcu, zato mora imeti bodoči vzgojitelj primeren poslušnost in glasbeno izobrazbo. Dijaki spoznavajo raznolikost glasbeno-didaktičnih iger, izdelovanje malih improviziranih inštrumentov, otroško glasbeno literaturo in osnove predšolske glasbene vzgoje ter razvijajo tehnike igranja na inštrumente. Igrajo na inštrumente s ploščicami in na kljunasto flavto ter se individualno učijo igranja na izbran inštrument, klavir ali kitaro.

3. KLJUNASTA FLAVTA

Kljunasta flavta je danes nepogrešljiv del sodobne glasbene vzgoje. Njene odlike so lep in privlačen zvok, zlasti pa preprostost, saj nas z nekoliko truda v presenetljivo kratkem času uvede v svet glasbe. Primerna je za šolski pouk in za zahtevno koncertno dejavnost, zato segajo po njej tako otroci, kot tudi odrasli. Angleži ji pravijo recorder, Francozi flûte à bec, Nemci pa Blockflöte. Pri nas so v pogosti uporabi izrazi kljunasta flavta, blokflavta in frulica oziroma flavtica. Kljunastih flavt je več vrst, med seboj se razlikujejo po velikosti, uglastitvi in višini

glasu. Najbolj priljubljena in uporabna je sopranska. Flavte izdelujejo v baročni in nemški izvedbi, ki se razlikujeta po nekaterih prstnih prijemih. Nemški tip je enostavnejši in primernejši za začetnike. [2]

V obdobju renesanse in baroka je bila kljunasta flavta priljubljeno glasbilo. Imela je svoje mesto na dvorih, v plemiških družinah, operi, gledališčih, v mestih in vaseh, celo v gostilnah. Razširil se je krog ljubiteljev glasbe in to je vplivalo na skladatelje in založništvo. Nastajala so zahtevna dela, namenjena profesionalnim glasbenikom, kot tudi lažja, namenjena predvsem ljubiteljem glasbe. [1] V 20. stoletju se je zgodilo vnovično odkritje stare glasbe, ki je povečalo tudi zanimanje za kljunasto flavto, kot profesionalni in didaktični inštrument.

V sodobnem času postaja kljunasta flavta ponovno zanimiva predvsem zato, ker se je hitro naučimo. Nepogrešljiva je pri učenju glasbe v zgodnjem otroštvu, zaradi česa jo (neupravičeno) označujejo za »otroško glasbilo«. Kljunasto flavto je kot vsako drugo glasbilo zelo težko solistično igrati in tovrstno igranje zahteva veliko let učenja pod strokovnim vodstvom dobrega mentorja. [4] Sodobne kljunaste flavte so za razliko od nekdanjih izdelane ne samo iz lesa, ampak tudi iz bakelita in ostalih umetnih mas, kar jim je znižalo ceno in približalo širšem krogu uporabnikov. Nekatere kljunaste flavte so narejene iz več različnih materialov, pri čemer je lahko ustnik narejen iz umetne mase, resonančna cev pa iz lesa. Kombinacij je veliko in izbira flavte je odvisna od želje in finančne zmogljivosti vsakega posameznika ter od tega, kako resno se želi poglobiti v igranje na inštrument. Vsekakor so bolj kvalitetne lesene kljunaste flavte, priznanih izdelovalcev Moeck, Yamaha, Hohner. Poznamo različne velikosti kljunastih flavt: sopran, alt, tenor in bas. V osnovnih šolah in pri predšolski vzgoji se pri glasbenem pouku uporablja večinoma sopranska flavta. [4]

4. TEHNIKA IGRANJA NA KLJUNASTO FLAVTO

Pri igranju na flavto moramo biti pozorni na pravilno držo inštrumenta, položaj ustnic, postavitev jezika, tehniko dihanja in ton. [6] Pri kljunasti flavti pihamo v ustnik, po katerem zrak potuje po tanki reži do jezička. Tam se zrak cepi, potuje izmenično po flavti in ven, kar ustvarja ton. Pri zapiranju luknjic resonančno cev krajšamo ali daljšamo, s tem dobimo različne tone. Kljunasto flavto igramo z obema rokama, leva roka je zgoraj, desna pa spodaj. Pri igranju moramo biti pozorni na vzravnano držo, pogled predse in držo flavte približno pod kotom petinštirideset stopinj stran od telesa. Roke in prsti morajo biti sproščeni. Ustnik položimo na spodnjo ustnico, z zgornjo ustnico pa pokrijemo ustnik le toliko, da nam ta ne spolzi iz ust. Dihamo naravno, prepono napolnimo z zrakom. Kot pri vokalni tehniki, je izrednega pomena dihanje, sproščanje, opora in drža telesa. Če so učenci pri glasbenem pouku deležni kvalitetnega učenja vokalne tehnike, imajo dobre temelje za usvajanje pihalne tehnike. [4] Blokflavto pred igranjem grejemo z držanjem s prsti ali pod roko. Po igranju jo očistimo z ustrezno palčko, na katero lahko pričvrstimo robček za čiščenje flavte. [4]

5. SKUPINSKO POUČEVANJE KLJUNASTE FLAVTE

Skupinsko igranje na kljunasto flavto je na Srednji vzgojiteljski šoli del vzgojno-izobraževalnega procesa že od začetkov šole. Z učenjem igranja na kljunasto flavto sledimo splošnim ciljem, hkrati pa poudarjamo uporabnost kljunaste flavte v vrtcu. Dijaki si z igranjem razvijajo glasbene sposobnosti, s tem melodični, ritmični in harmonski posluš, glasbeni okus in muzikalnost. Spoznavajo otroško glasbeno literaturo in razvijajo izvajalske spretnosti, torej tehniko igranja. Inštrument je majhen, priročen, cenovno dostopen in zato zelo primeren za uporabo v vrtcu. Dijaki se lahko relativno hitro naučijo osnov igranja. Zaradi višine tona inštrumenta ga vzgojitelji lahko s pridom uporabljajo za intonacijo otroškega petja, spremljave petja in samostojno izvajanje otroške glasbene literature. V tretjem letniku programa Predšolske vzgoje se dijaki v okviru modula Ustvarjalno izražanje učijo igranja na kljunasto flavto. Razred se razdeli na polovico, tako pri skupinskem poučevanju kljunaste flavte sodeluje okoli petnajst dijakov. Na začetku šolskega leta so seznanjeni s tem, da potrebujejo vsak svoj inštrument in dobijo navodila kakšno flavto naj kupijo. Predlagamo cenovno dostopne flavte z nemškim prijemom, lahko tudi s plastičnim ustnikom. Obstajajo tudi povsem plastične in poceni kljunaste flavte, ki pa jih dijakom odsvetujemo, saj so namenjene predvsem otrokom in igri.

Splošni cilji skupinskega pouka kljunaste flavte so zbuditi veselje in pozitivna čustva do glasbe, zbuditi zanimanje za različne oblike glasbenega udejstvovanja, razvijati odgovornost in smisel za sodelovanje pri skupnem igranju na glasbilo, peti in igrati ter poustvarjati glasbene vsebine, dejavno poslušati glasbo, jo doživljati in prepoznavati njene značilnosti, vzgajati za zdravo zvočno okolje, razvijati merila vrednotenja, ustvarjati glasbo, sproščati svoje lastne zvočne misli in domišljijo ter preizkušati procese glasbenega oblikovanja, gibalno, likovno in besedno izražati glasbena doživetja in predstave, razvijati glasbene sposobnosti (melodični, ritmični, harmonski posluš, estetsko oblikovanje, muzikalnost) in izvajalske spretnosti, tehniko igranja, razumeti temeljne pojme zakonitosti in podatke o glasbenih izraznih prvinah, oblikah in zvrsteh, ki omogočajo razumevanje glasbe. [1]

Dijaki se naučijo pravilne tehnike igranja. Ta močno spominja na vokalno tehniko, ki se je dijaki pri pouku glasbe učijo in uporabljajo že od začetka izobraževanja. Tako pri petju kot pri igranju na inštrument sodelujeta telo in um. Namen tehničnih vaj je, da se pripravimo na izvajanje in sprostimo mišično napetost. Od drže telesa sta pomembno odvisna vzdih in izdih, od opore pa dober ton. Igrajo lestvice in akorde, naučijo se igrati izbor otroških pesmi. Uporabljajo dve zbirki otroških in otroških ljudskih pesmi, ki sta Majhna sem bila (Voglar, Nograšek) in Piške sem pasla (Nograšek, Virant Iršič). Igrajo tudi primere iz internega izbora skladbic in primere iz Zbirke za kljunasto flavto (Virant Iršič). Oblika poučevanja je kombinacija skupinskega in individualnega pristopa. Način poučevanja, ki ga poimenujemo »mojster-vajenec« temelji na metodi imitacije in ponavljanja. Pri pouku se učimo novih prijemov, tehnike dihanja, skupaj se naučimo novo pesmico, vaditi pa morajo dijaki sami doma.

Vadenje flavte je najpomembnejša dejavnost, s katero učenec dosega cilje igranja flavte. Z vadenjem dijak pridobiva in razvija svoje tehnično znanje, stopnjuje spretnost igranja ter rešuje ovire pri izvajanju glasbe. Razvija kritičnost, samokontrolo, sposobnost koncentracije,

usmerjenost k cilju in samozavedanje. Poleg tega dijaku vadenje oblikuje odnos do glasbe in zvoka flavte ter omogoča svobodno izražanje lastnih čustev, kar vpliva na razvoj osebnosti. [5] Cilji vadenja so razvijanje spretnosti, delovnih navad, sposobnosti koncentracije, usmerjenosti k cilju, sposobnosti reševanj določenih težav (tehničnih ali muzikalnih), zavedanja in kontrole igranja, odnosa do glasbe, sproščenega izražanja lastnih čustev in osebnosti ter izboljšanje napredka pri igranju in pridobivanje tehničnega znanja. [5]

6. DEJAVNOSTI IN STRATEGIJE SKUPINSKEGA POUČEVANJA KLJUNASTE FLAVTE NA DALJAVO

V času šolanja na daljavo je bilo v prvi vrsti potrebno ohraniti stik z dijaki. Ker nam je bila odvzeta možnost osebnega stika in bližine, ki sta pri pouku inštrumenta nujni, sem morala poiskati druge strategije. Rešitev je bilo potrebno najti s pomočjo tehnologije. Spoznanja kažejo, da je medosebna dinamika med učiteljem in učencem pri inštrumentalnem pouku najmočnejši dejavnik uspešnega poučevanja in učenja. [3] Ta dinamika nam je bila v času šolanja na daljavo odvzeta in nenadoma smo se znašli v popolnoma drugačnem pedagoškem okolju. Učitelj pred seboj ni imel več petnajstih dijakov, ki polni pričakovanja čakajo, da jih popelje v skrivnosti igranja novega inštrumenta. Nova realnost so bile ure pouka, kjer so ti dijaki skrčeni na petnajst kvadratkov na zaslonu. Zavedajoč se pomembnosti svoje vloge pri razvijanju odnosa do novega inštrumenta, sem morala pri pouku prilagoditi več, kot zgolj medij podajanja snovi. Učitelj učencem ne posreduje zgolj znanja, temveč pomaga razvijati razumevanje učinkovitega vadenja in razlikovanje učnih strategij ter pravilno uporabo naučenega tudi doma. Kar učitelj poda besedno, učenec upošteva le do neke mere, poglaviten vpliv pa imajo učiteljevi prikazi pri dejanskem izvajanju med učno uro. Kadar učitelj pokaže reševanje določenega tehničnega problema in učencu dopušča lasten način iskanja rešitve, ima to vpliv na samostojno delo učencev. [3] Najbolj pomembno je dejstvo, da učitelj vedno preveri tehniko, ki jo razvija učenec in jo ustrezno tudi popravi takoj, ko postane napačna in s tem škodljiva. Prikaz in opazovanje tehnike potekata preko podrobnega opazovanja igranja, popravljanja drže, prijema ali vdihaja, ki zahtevajo fizični kontakt in pogled iz vseh strani. Pri uri glasbe sem morala kljub posebnim okoliščinam zadostiti zastavljenim ciljem in želela pri tem ohraniti kvaliteto ter standard znanj, ki jih učenec pridobi v živo. Učili smo se igranja na kljunasto flavto, petja otroških pesmic, spoznavali glasbene didaktične igre in se učili izdelovati male improvizirane inštrumente. Za učenje, vadbo v skupini in predstavitev smo se morali odreči kontaktu v živo.

Spletno učilnico, ki je klasičen in uveljavljen medij za podajanje snovi in je bil v času poučevanja na daljavo največkrat izkoriščen, sem uporabljala za novo snov in notne zapise oziroma partiture. Dan pred uro pouka flavte so imeli dijaki na voljo zapis nove pesmi in pripadajoče glasbene didaktične igre ter notni zapis nove pesmi ali skladbe. Dobili so tudi pisna navodila s podrobnimi opisi tehnike in novih prijemov na inštrumentu. V času, ko so bile s spletnimi učilnicami pogoste težave zaradi preobremenjenosti sistema, smo si pomagali s spletno pošto in funkcijami E-Asistenta.

Video in avdio posnetki igranja na flavto in petja so predvsem na začetku šole na daljavo najbolj nadomestili delo v razredu. Dijaki so si na posnetku ogledali in poslušali novo skladbo, ki sem jo odigrala na flavto. Pomembno je bilo v kadru zajeti pravi kot, gibe in izvajano tehniko. Posnetek je bil pomemben, kajti vsakič znova so si ga lahko predvajali, in se postopoma učili novih prijemov za nove tone, vendar brez kakršne koli povratne komunikacije. Ta metoda se je tudi zaradi tega kmalu izkazala za precej tehnično zahtevno in zamudno za obe strani. Pomagala sem si s podobnimi vsebinami na platformi YouTube in pošiljala povezave ustreznih vsebin dijakom v pomoč. Glavne težave posnetkov so bile predvsem pri prenosu, jasnosti slike in kakovosti zvoka. Z dijaki smo dnevno komunicirali preko spletne pošte. Pošiljali so vprašanja, dvome in v času preverjanja in ocenjevanja tudi posnetke. Dopisovanje in odgovarjanje s posnetki ali dodatno pisno razlago snovi se je v večini odvijalo po končanem pouku, ko so dijaki predelali ves dodatni material in posnetke.

Poleg predpriprav smo vsako uro glasbe izvedli videokonferenčno srečanje. Zoom nam je dijake sicer prikazal, vendar so bile običajne oblike in metode poučevanja instrumenta popolnoma neučinkovite. Že v normalni obliki je pouk zelo strukturiran, ker se izvaja v skupini petnajstih dijakov. V posebnih okoliščinah poučevanja na daljavo je bilo potrebno dijake vsako uro motivirati za uspešno učenje in napredovanje na način, ki jim ni bil znan ter jim ni omogočal brezhibne povratne informacije in komunikacije. Bila sem v rednem stiku z vsakim od njih, individualno ali v skupini. Pri uri sem vsakič še v živo zaigrala novo pesem, in jo nato zapela s taktiranjem. Potem sem pozvala vsakega dijaka posebej, da je pokazal, kaj in kako se je naučil. Na ta način se je zmanjšal odpor do morebitnih zadreg in vprašanj ter še nerazjasnenih nerazumljivosti. Zoom ima seveda svoje pomanjkljivosti, ampak sem dijake vsaj videla in slišala, vzpostavila neposredno komunikacijo in spremljala njihov napredek. Komunikacija je bila odvisna od moči interneta dijakov, kakovosti mikrofонов in kamer. Nikakor nismo mogli vsi sočasno igrati ali peti oziroma smo to počeli vsak v svoj zaslon. Zaradi zamika zvoka je bila tudi individualna oblika dela svojevrstni izziv. Najprej sem dijaka slišala z zamikom, potem je sledila tišina, potem spet nekaj tonov. Na ekranu sem opozarjala na pravilno dihanje, nastavek, pokrite luknjice, nežno pihanje pri nizkih tonih, skladnost prstov. Za boljšo orientacijo na flavti so si na pozicijo palca desne roke nalepili nalepko. Če je bilo le možno je za menoj zaigral še vsak dijak sam, saj je pouk vedno kombinacija skupinskega in individualnega pristopa. Za evidenco dela in sodelovanja vsakega dijaka sem si redno vpisovala opombe v sedežne rede dijakov in poskrbela, da se ni nihče potuhnil. Predvsem zaradi težav s prenosom in hitrostjo interneta, sem vse vsebine z razlago objavila tudi na spletno učilnico, da je dijak lahko nemoteno in brez prekinitev ter izpadov predelal vsebino. V primeru, ko je pri posameznem dijaku pogosto prihajalo do tehničnih motenj, sem se poslužila individualnega pristopa, izmenjave posnetkov igranja in vprašanj, da ne bi prišlo do padca motivacije in izvedbe.

Posebna strategija je bila potrebna pri ocenjevanju. Običajno ocenjujem igranje na flavto, petje pesmi in pripadajočo glasbeno didaktično igro. Najprej sem se z dijaki domenila, da so se posneli in mi potem poslali svoje posnetke. Ko se je izkazalo, da posnetki predstavljajo težavo meni in njim, sem ocenjevala po Zoomu. Tisti dijaki, ki so imeli slabo povezavo in naprave so mi še naprej pošiljali posnetke. Seveda so bili tudi posnetki zelo različnih oblik in kakovosti.

Zaradi neenake kakovosti zvoka in slike je bilo ocenjevanje zelo oteženo in potrebno je bilo veliko truda iz obeh strani, da je končna ocena predstavljala resnično stanje.

Dijaki so pogosto delovali izgubljeni, zato jih je bilo potrebno vsako uro dodatno motivirati za uspešno učenje in napredovanje. Zelo pomemben učinek pri motivaciji imata pohvala in spodbuda. Najmočnejši dejavnik motivacije je osebni stik učenec učitelj. Učitelj je tisti, ki omogoča veselje, prijetne glasbene izkušnje, druženje in zavedanje, da je igranje instrumenta dragocena vrednota. Vse to je možno le takrat, ko je učenec motiviran. Tudi ko motivacijo uspemo vzpostaviti, ne traja za vedno, ampak jo je potrebno dosledno in potrpežljivo dosegati vedno znova. [3] Ni bilo mogoče kvalitetno slediti vsem ciljem in željam, saj je bilo kmalu jasno, da ima tehnologija svoje omejitve in pomanjkljivosti. Sprijazniti sem se morala z dejstvom, da kljub novim strategijam ne bomo mogli dovolj kvalitetno obravnavati igranja spremljav ter dvoglasnega in skupinskega igranja. Nekateri cilji so bili okrnjeni zaradi odsotnosti osebnega stika, nekateri zaradi omejenih možnosti tehnologij. Nekateri dijaki so se v času šole na daljavo počutili neprijetno, posamezni dijaki pa so močno pridobili na samostojnosti in iznajdljivosti.

7. SKLEP

V programu Predšolska vzgoja je glasba eden od temeljnih strokovnih predmetov. Z učenjem igranja na kljunasto flavto dijaki razvijajo glasbene sposobnosti, spoznavajo otroško glasbeno literaturo in solistično ter skupinsko muzicirajo. Šibkosti šolanja na daljavo so ravno na področjih, ki so za učenje instrumenta ključne in to je učne cilje ogrozilo in me postavilo pred nove izzive. Strategije poučevanja, ki sem jih uporabila, da bi ohranila cilje in standarde znanj, so se izkazale za delno uspešne. Poučevanje na daljavo je bilo namreč težavno tako za učitelje kot za dijake. Iskanje novih strategij, možnosti, pristopov, spletnih orodij, aplikacij, kreiranje učnih ur povsem na novo, pregledovanje posnetkov, ocenjevanje, vse to je od mene zahtevalo veliko energije. Prav tako od dijakov, ki so se znašli v povsem novem okolju, ki je od njih še vedno zahtevalo otipljive rezultate. Pozitivno izkušnjo vidim v tem, da sem svoje dijake spoznala na drugačen način, saj se nihče ni mogel skriti, vsak je bil enako viden. Prav tako je pouk na daljavo zahteval povsem nov nivo komunikacije med učiteljem in dijaki. Posamezniki so osamitev in daljavo celo izkoristili in razumeli kot motivacijo in spodbudo k samostojnosti, večina pa je bila manj uspešna.

Zaznala sem, da je večina dijakov kljub vloženemu času ter metodah, ki smo jih prilagodili posamezniku, dosegla slabše standarde znanj, kot bi jih v običajnih razmerah. Izkazalo se je, da lahko celostni in kakovostni pretok vsakovrstnih informacij optimalno poteka le v živem odnosu med učiteljem in učencem in ga tehnologija ne more nadomestiti, najbolje se pa ji približa kombinacija podrobnih posnetkov, pisnih opisov tehnike in predvsem pripravljenost spraševati in odgovarjati na vsa vprašanja ter pojasnjevanje nerazumljivosti. Medosebna dinamika med učiteljem in učencem med instrumentalnim poukom je odločilni dejavnik za celostni pretok kognitivnih in telesnih informacij ter uspešno poučevanje in učenje. Z novimi strategijami poučevanja mi je uspelo, da so dijaki sledili in dosegli učne cilje, ne pa tudi standarde znanj. Ugotavljam, da je fizična bližina pri pouku instrumenta nenadomestljiva.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Podpečan, M., Bajt, M., Beuermann, D. (2003). Kljunasta flavta, Metodični priročnik. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
- [2] Tomšič, N. (1997). Vesele note, Šola za flavtico(blokflavto). Ljubljana: Državna založba Slovenije
- [3] Sagernik Kovačič, T. (2021). Odnos med učiteljem in učencem skozi vzgojno-izobraževalni proces v glasbeni šoli. Glasba v šoli in vrtcu, 24(2), 32-38.
- [4] Mihelač, L. (2010). Uvod v igranje na kljunasto flavto. Ljubljana: GZS, Center za poslovno usposabljanje. Pridobljeno 9. 4. 2022 na naslovu <http://www.unisvet.si/index/index/activityld/82>
- [5] Zupan, A. (2009). Vaje za flavto, Priročnik za učitelje in učence flavte glasbenih šol. Dekani: samozaložba
- [6] Dobrinja, M.(2013). Kljunasta flavta pri pouku glasbene vzgoje v osnovni šoli (Diplomsko delo). Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta. <https://repozitorij.upr.si/>

PO PAMETI S PAMETNIM TELEFONOM

POVZETEK

Prispevek obravnava novodobno zasvojenost s pametnimi telefoni, ki je še posebej pereč problem med srednješolsko populacijo. V uvodnem delu je iz različnih virov zbranih nekaj najnovejših ugotovitev, ki se nanašajo na problematiko mladih in njihovo rabo pametnih telefonov. V nadaljevanju sledi primer dobre prakse pouka tujega jezika, pri katerem smo na podlagi dokumentarnega filma obravnavali pasti prekomerne rabe pametnih telefonov, ki vodijo v odvisnost od zaslona, pomankanje časa, pasivnost in asocialnost. V dveh oddelkih smo razpravljali o moči algoritmov, ki za nas izbirajo spletne vsebine in iskali načine, kako se zavestno upreti nevarni tehnološki skušnjavi. Dejstvo je, da mladina preživi preveč časa z mobilnim telefonom v roki, vendar se tega ne zavedajo. Zato so bili nagovorjeni, naj en teden opazujejo svoje navade in vedenjske vzorce povezane z uporabo pametnih telefonov, glavni izziv oziroma cilj pa je bil zmanjšati povprečni čas uporabe zaslona. S samoopazovanjem so ugotavljali, koliko ur njihovega vsakdana je povezanega z rabo pametnega telefona, katere aplikacije uporabljajo najpogosteje in najpomembneje, pazili so na to, da so znali odložiti telefon in počeli še kaj drugega. Cilj samoopazovanja je bil dosežen, saj se je veliko dijakov zamislilo nad dejstvom, da je povprečna tedenska uporaba zaslona okoli 24 ur, nekateri pa so se trudili zmanjšati število ur za zaslonu. Obravnavani primer dobre prakse je šola za življenje, ki je včasih bolj pomembna kot cilji predmetnega področja ali doprinos k stroki. Predstavljen primer dobre prakse osvetljuje problem, ki se tiče nas vseh, uporabiti pa se ga da pri marsikaterem družboslovnem predmetu.

KLJUČNE BESEDE: pametni telefon, novodobna odvisnost, srednješolci, pouk tujega jezika, samodisciplina.

OUTSMART YOUR SMARTPHONE

ABSTRACT

The paper deals with the modern addiction to smartphones which is a particularly pressing problem among the secondary school population. The introductory part discusses some recent findings collected from various sources. They mainly relate to the issue of young people and their use of smartphones. The paper continues with an example of good foreign language teaching practice that based on a documentary we watched at school. In two classes we discussed the pitfalls of smartphone overuse that can lead to screen addiction, lack of time, passivity and asociality. We discussed the power of algorithms that choose online content for us and we looked for ways to consciously resist the dangerous technological temptation. It is a fact that young people spend too much time with a mobile phone in hand but they are not aware of it. Therefore, they were encouraged to observe their habits and behavioral patterns associated with the use of smartphones for one week. The main challenge or goal was to reduce the average screentime. Through self-observation they determined how many hours of their daily lives are related to the use of a smartphone, which applications they use most often and most importantly, they made sure that they knew how to put the phone away and do something else. The goal of self-observation was achieved as many students reflected on the fact that their average weekly screentime is around 24 hours and as a result, some have tried to reduce the number of hours spent behind the screen. The discussed case of good practice is school for life which is sometimes more important than the objectives of the subject area or the contribution to the profession. The discussed case of good practice sheds light on a problem that concerns us all and it can be used in many social science subjects.

KEYWORDS: smartphone, modern addiction, secondary school students, foreign language teaching, self-discipline.

1. UVOD

Zasloni vseh vrst so postali del našega vsakdana, če nam je to všeč ali ne. Zaslon pametnega telefona nosimo v žepu ali torbi, za zasloni računalnikov delamo, v trgovini nas namesto prodajalca/prodajalke pozdravi glas računalnika, ki prihaja iz samopostrežne blagajne z zaslonom in še bi lahko naštevali. Utopično je razmišljati, da bomo še kdaj lahko živeli brez uprabe sodobnih tehnologij, zato se je bolj primerno pogovarjati o tem, kako jo v pravi meri uporabljati. Tako kot smo se predvsem odrasli in starejši morali privaditi na življenje s sodobno tehnologijo, tako je naša moralna odgovornost, da predvsem mlade, ki sveta brez zaslonov ne poznajo, naučimo, da je kdaj tekom dneva potrebno pametni telefon umakniti in početi kaj brez njega. Naučiti jih moramo, da je pametni telefon naše orodje in ne digitalni organ, brez katerega ni mogoče preživeti.

Odrasli radi s prstom pokažemo na mlade in jih grajamo, da preveč časa preživijo s pametnim telefonom v rokah, a bodimo iskreni do sebe. Smo mi kaj boljši? Ko čakamo v čakalnici, na postaji, za mizo v restavraciji – ali znamo in zmoremo preživeti čas, ne da bi podrgnili po zaslonu naprave in se prepričali, da nismo česa (ne)pomembnega zamudili? Kolikokrat se zalotite, da ste preutrujeni za karkoli drugega in preprosto vzamete v roke telefon in odprete vam najljubše aplikacije? In to samo zato, ker je to najpreprostejše opravilo na svetu, pa četudi je popolnoma nekoristno in neproduktivno. Kdaj in zakaj smo pozabili, da se nam je včasih dovoljeno dolgočasiti, lenariti, počivati ali razmišljati o vsakodnevni stvarih? Vzgajamo z zgledom in ne z besedami, zato moramo v prvi vrsti pri sebi vpeljati higieno rabe digitalnih naprav in šele nato od mladine pričakovati, da bodo storili enako.

Težko rečemo, da se splošna in strokovna javnost ne zaveda te problematike. V medijih in na knjižnih policah je moč najti veliko gradiva in raziskav, ki obravnavajo tako imenovano novodobno odvisnost od digitalnih naprav, kot so naprimer pametni telefon, tablice, igralne konzole in podobno. Po svetu in pri nas se vzpostavljajo ambulante, kjer pomagajo ljudem izviti se iz primeža digitalnih naprav in jih usmeriti v zmerno rabo le-teh.

Da takšne pomoči ne bi nikoli potrebovali, moramo glasno govoriti in biti aktivni v prvi vrsti starši in učitelji. Srednješolci veliko uporabljajo pametne telefone ne le doma, temveč tudi v šolskem okolju, kjer bi načeloma morala potekati medvrstniška komunikacija in socializacija. Sprehod po šolskih hodnikih je poln prizorov, kjer dijaki sedijo na klopci in strmijo vsak v svoj ekran in preverjajo objave na družbenih omrežjih, bežno prebirajo kratke novice, gledajo video posnetke ali pa igrajo najnovejše spletne igre. Ti ponavljajoči se prizori so bili spodbuda, da smo si pri pouku tujega jezika (angleščina) pogledali dokumentarni film *The Social Dilemma* in po ogledu spregovorili o pasteh prekomerne uporabe pametnih telefonov, utemeljili delovanje algoritmov, ki nas zasipajo z za nas izbrano vsebino in najpomembneje, pogledali svojo analizo uporabe pametnega telefona. Sledilo je soočenje s kruto realnostjo. Mnogi dijaki so bili začudeni nad seštevkom časa, ki ga na dan oziroma teden preživijo s telefonom v roki in velika večina je sprejela izziv, da bodo v naslednjem tednu opazovali svoje navade povezane z uporabo pametnega telefona. Glavni cilj tega samoopazovanja je bil zmanjšati število ur, ki ga dijaki preživijo za zaslonom (screentime) in pridobljene ure porabiti za druge dejavnosti.

2. MAGIČNA PRIVLAČNOST PAMETNIH TELEFONOV

V nadaljevanju bo govor o pretirani rabi zaslonov, osredotočenje pa bo na rabi pametnih telefonov, saj je večina dostopov do interneta narejenih ravno preko teh naprav. Damjan Viršek (2021) je po Visual Capitalistu povzel, da je sredi leta 2021 »internet dosegel 65 odstotkov svetovnega prebivalstva, kar pomeni 5,2 milijarde ljudi. Velika večina, 92,6 odstotka, do spletnih vsebin dostopa z mobilnimi napravami«. Glavni razlog za to je gotovo dejstvo, da je pametni telefon majhna priročna naprava, ki jo zlahka nosimo s seboj, kamorkoli gremo. Njegova magična privlačnost pa lahko uporabnika hitro zapelje v čezmerno uporabo ali celo zasvojenost. Špela Kuralt (2022) navaja, da si prekomeren uporabnik ne zna dobro strukturirati časa in zaradi dolgčasa hitro poseže po pametnem telefonu. Digitalna zasvojenost pa je ena od nekemičnih odvisnosti, ki jo prepoznamo po miselni preobremenjenosti z aktivnostjo, odtujitvenem sindromu in težavah na drugih področjih življenja, kot so npr. psihosocialne težave, osamljenost, zapiranje vase, ogroženi družinski odnosi. O zasvojenosti govorimo, ko bežimo od težav in stisk v resničnem življenju. Med glavnimi razlogi za čezmerno uporabo in digitalno zasvojenost so iskanje pozornosti, spremljanje navad drugih in močan vpliv algoritmov, ki nam ponujajo vsebine izbrane na podlagi preteklih iskanj na spletu.

Učitelji opažamo, da imajo mnogi mladi pri pouku slabo koncentracijo in skoraj ne mine ura pouka, da ne bi koga opozoril, naj pospravi mobilni telefon. Ljudje smo uspeli razviti mišljenje, da moramo biti vedno dosegljivi, hitro odzivni in biti na tekočem z vsem, kar se na različnih področjih dogaja. Manfred Spitzer (2021) trdi, da »pametni telefoni škodujejo zdravju in izobraževanju mladih ljudi, poleg tega pa pomenijo tudi nevarnost za našo demokratično družbo«. Med praktičnimi primeri, ki jih navaja, se šolskega prostora najmočneje dotika trditev, da »pametni telefon na pisalni mizi *zmanjšuje miselno sposobnost in inteligenčni količnik* – že s tem, da samo leži na mizi, torej tudi takrat, kadar ni v uporabi. Pametni telefon že s svojo prisotnostjo priklepa pozornost nase, saj nenehno dopušča možnost uporabe«. Temu pritrjuje tudi Beti Burger, ki zapiše, da povprečen mladostnik pogleda na telefon tudi do 150-krat na dan, preklapanje med kognitivnimi nalogami pa nas stane do 40 odstotkov produktivnosti. V zadnjih letih se je izrazito povečalo število otrok z odločbo statusa otroka s posebnimi potrebami, v katerih je pogosto navedeno, da ima otrok motnjo pozornosti in impulzivno vedenje. To lahko povezujemo z dejstvom, da začnejo otroci že zelo zgodaj preveč čas preživljati za zasloni pametnih telefonov in več kot očitno je, da so te naprave res kradljivci naše pozornosti in zbranosti. Nenehno pregledovanje vsebin na družbenih omrežjih nas na koncu dneva stane veliko časa in mentalnega napora, saj je izredno zahtevno sočasno procesirati veliko število različnih podatkov. Dejstvo je, da so premnogi otroci že od malega izpostavljeni preveliki količini dražljajev digitalnega sveta, kar vpliva na njihovo pomnenje in vedenje.

Družbena omrežja smo prvotno dojemali kot spletne platforme za povezovanje ljudi širom sveta, a kaj kmalu so postala nič drugega kot ogromno trgovsko središče, kjer uporabniki zapravljamo svoj čas in tudi denar. Trgovske znamke plačujejo družbenim omrežjem objave oglasov, ki so s pomočjo algoritmov izbrani, optimizirani in individualizirani za vzbujanje naše angažiranosti v digitalnem svetu. Družbena omrežja so za uporabnike brezplačna, ker se financirajo s strani podjetij, ki naročajo objavo vsebin. Prav tako se nam zaradi algoritmov prikazujejo in ponujajo smo tiste družbene in politične vsebine, za katere menijo, da bodo vzbudile naše zanimanje. Če se tega ne zavedamo in ne znamo regulirati ponujenih vsebin, se zapremo v tako imenovano

»echo chamber« (soba z odmevom) - okolje v katerem se srečujemo le z mnenji, ki so skladna z našim. Na tak način utrjujemo svoje prepričanje in ker nismo izpostavljeni drugačnemu mnenju, ne razmišljamo o alternativnih pogledih na npr. aktualno družbeno problematiko. V izogib temu je pomembno, da na družbenih omrežjih sledimo tudi ljudem drugačnih nazorov, gledamo in beremo vsebino, ki jo sami poiščemo, ponujeno vsebino označujemo z »me ne zanima«, v nastavitvah pa izberemo kronološki prikaz objav in ne objave po pomembnosti.

3. KAKO NAJ SE UPREMO SKUŠNJAVI?

Kot že rečno, nesmiselno je sanjariti o svetu brez zaslonov in represija pri uporabi mobilnih telefonov ne bo dala željenih rezultatov. Za doseganje zmernosti se je bolje držati modrosti švicarskega zdravnika Paracelsa, ki je dejal, da edino odmerek loči zdravilo od strupa. Zatorej je prvo priporočilo, kako se upreti prekomerni uporabi pametnega telefona, nadzor časa, ki ga porabimo za vse storitve, ki nam jih ta naprava ponuja. Vsak pri sebi se mora odločiti, kolikšen del svojega dneva je pripravljen zapraviti za razvedrilo s pametnim telefonom. V nastavitvah telefona lahko preverimo statistiko naše uporabe telefona, iz katere lahko razberemo, koliko časa smo v nekem dnevu uporabljali telefon, katere so naše najbolj priljubljene aplikacije ali pa kolikokrat v dnevu smo v roke vzeli to malo pametno napravo. Mnoge ljudi nepričakovano visoke številke negativno presenetijo, še posebej če pomislimo, kaj bolj koristnega bi lahko v tem zapravljenem času počeli. Vsi smo navajeni potožiti, da nimamo časa za to ali ono aktivnost. A že mislec William Penn, ki je živel v 17. stoletju, ko naj bi življenje teklo počasneje kot danes, je dejal, da je čas tisto, česar si vsi želimo in kar uporabljamo na najslabši možni način.

V *Smernicah za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih* (2021) avtorji za najstnike priporočajo največ dve uri prostega časa na dan pred zaslonom. Starši in odrasli bi morali biti mladim zgled, namesto zaslona jim ponudimo našo prisotnost in pozornost. Otroci so naše ogledalo in še posebej najmlajši posnemajo naše vedenje. Če si želimo, da bi otroci znali odložiti mobilne telefone, moramo to najprej storiti sami. Drži, da ga potrebujemo in uporabljamo za službo in urejanje vsakodnevnih obveznosti, a velikokrat se te obveznosti nadaljujejo tudi v brezciljno in bežno pregledovanje vsebin na različnih aplikacijah. Priporočljivo je, da v družini vzpostavimo jasna pravila uporabe pametnih telefonov, ki se jih vsi člani držimo. Starši smo dolžni otroke opozoriti, da je odmerjen čas uporabe potekel, opomniti jih moramo, naj telefonov ne nosijo v sobo in da jih pred učenjem in spanjem pospravijo na svoje mesto.

Digitalne vsebine morajo biti skrbno izbrane in primerne starosti oziroma zrelosti otroka. Vedeti je treba, da je lahko raba zasona tudi koristna, saj so nekatere kakovostne vsebine zabavno izobraževalne narave. Priporočljivo se je izogibati vsebinam s pretiranimi vizualnimi in zvočnimi efekti. Vsekakor se je zelo koristno z mladino pogovarjati o tem, katere vsebine nas bogatijo in katere siromašijo. Prav tako je treba spoštovati otrokove želje in pravico do zasebnosti. Ker vsi medčloveški odnosi temeljijo na zaupanju, je treba tudi pri rabi pametnih telefonov otrokom do neke mere zaupati in verjeti, da smo jih uspeli dovolj dobro podučiti o vedenju v vzporednem digitalnem svetu, še vedno pa imamo starševsko pravico do kontrolnega vpogleda vanj.

4. OSVEŠČANJE DIJAKOV O PASTEH ČEZMERNE UPORABE ZASLONOV

V tekočem šolskem letu se je popolnoma spontano rodila zamisel o tem, kako bi lahko pri pouku angleškega jezika na srednji strokovni šoli z dijaki spregovorili o pasteh čezmerne uporabe pametnih telefonov. Iztočnica za pogovor in razpravo pri pouku je bil ogled Netflixovega dokumentarnega filma *The Social Dilemma (Družbena dilema)*, ki zelo nazorno prikaže ozadje delovanja družbenih omrežij, ki jih vsi tako zelo radi uporabljamo. Srdjan Cvjetović (2020) zapiše, da mladim ni pretirano mar za takšne teme ter da mnogi nasprotniki dokumentarca menijo, da vsebina filma ne prinaša nič novega in bo sprožila zaskrbljenost le pri starejših uporabnikih in starših milenijcev in generacije Z. V našem primeru pa ni bilo tako. V dveh oddelkih (3. in 4. letnik srednjega strokovnega izobraževanja), kjer smo temo obravnavali, je bilo veliko dijakov presenečenih nad tem, kako družbena omrežja omrežijo uporabnike in se na vse pretege trudijo za njihovo pozornost.

Ena od pogovornih iztočnic je bila informacija o času, ki ga dijaki na dan preživijo za zasloni svojih pametnih telefonov. Številke so se gibale od 2,5 do 6 ur na dan, v povprečju pa okoli 3,5 ure, kar je veliko nad priporočeno mero. Razpravljali smo o spoznanju dijaka, ki se je močno zamislil nad dejstvom, da uporablja pametni telefon 25 ur na teden. Njegova izjava je bila pretresljiva: »*En dan na teden zabijem na telefonu!*«. Pomislimo, kako dober športnik, bralec ali rokodelec bi bil, če bi ta čas posvetil drugi dejavnosti.

S to mislijo so bili dijaki nagovorjeni, da teden dni opazujejo in beležijo rabo svojih mobilnih telefonov. Glavni cilj je bil zmanjšati število ur za zaslonom in preživeti prosti čas ob kakšni drugačni aktivnosti, za najbolj pogumne pa je bil izziv en dan digitalnega posta. Izkazalo se je, da je velika večina uspela vsaj malo zmanjšati povprečno dnevno uporabo zaslona, samo dva pa sta lahko pohvalila, da sta znala preživeti dan brez mobilnih aplikacij. Sledijo prevodi nekaterih mnenj, ki so jih dijaki zapisali kot del samorefleksije.

- *Vsak bi si moral ogledati ta film, ker bi se potem morda zamislil in manj uporabljal telefon.*
- *Po ogledu filma sem izklopil vsa nepotrebna opozorilna zvonjenja. Bolj sem pozoren na to, koliko uporabljam telefon. Hvala.*
- *Vprašal sem se, zakaj mi všečki toliko pomenijo. Na list papirja sem si napisal, da pred spanjem ne smem uporabljati telefona.*
- *Po filmu sem razmišljal o slabem vplivu na življenje, ki ga lahko ima raba pametnega telefona.*

Obravnavana tema je imela klasične jezikovne cilje: usvojitev novega besedišča, urjenje slušnega razumevanja, razvijanje govornih kompetenc ter spodbujanje kritičnega razmišljanja. Bolj kot ti pa so bili pomembni vzgojni cilji. Cilji, ki učijo za življenje. Uspeli smo osvetliti dejstvo, da smisel naših življenj gotovo ni strmenje v zaslon in življenje v digitalnem svetu, kjer smo bolj ali manj le marionete gigantskih korporacij. Mladina tega dejstva ne doživlja kot nekaj, kar nas ogroža, zato je dolžnost odraslih, da jih spodbujamo k temu, da se navadijo dele dneva preživeti brez tehnologije.

Učitelji imamo možnost vplivati na razvoj dobrih navad bodočih odraslih in samostojnih ljudi. Včasih nam prisluhnejo in zaupajo celo bolj kot staršem. Dovolimo si obiti učni načrt in oddaljiti od predmetnih ciljev. Sedimo notranjemu klicu in se po potrebi za trenutek odmaknimo od začrtane poti in si upajmo spregovoriti o problemih, ki vplivajo na naša življenja. Neuspešni bomo, če bomo otrokom grobo prepovedovali uporabo pametnih telefonov v šolskem prostoru. Vsi vemo, da so prepovedane stvari najslajše. Bolj smiselno se je pogovarjati o tem, kako škodljiva je prekomerna uporaba, ker vpliva na slabo koncentracijo, osiromašene medvrstniške odnose in nezadovoljno življenje.

Ponudimo jim možnosti, s katerimi smo mi odrasli, in presenečeni bomo nad odzivom. V razredu, kjer poteka pouk tujega jezika, imamo majhno zbirko revij in strokovnih knjig, ki jih dijakom ponudimo ko na primer morajo v tišini počakati, da tudi ostali dokončajo delo. Prvi odziv je ponavadi negativen, a če vztrajamo, smo nagrajani s pogledom na dijake, ki se potopijo v gradivo in včasih celo prosijo, če si ga lahko za kratek čas izposodijo. Vzeti v roke pametni telefon je najlažja pot in odrasli prevečkrat to dovolimo, ker nam vsem ta digitalna dudu prinese trenutke miru in zadovoljstva. A kar je lahko dosegljivo ni vedno dobro. Za višje cilje se je treba potruditi in pri uporabi zaslonov ni prav nič drugače.

5. SKLEP

Življenja brez pametnih telefonov in dostopa do svetovnega spleta, ki nam ga omogoča, si povprečen državljani sveta ne zna več predstavljati. Pametni telefoni so nam močno olajšali vsakodnevno življenje, saj poleg enostavne komunikacije omogočajo dostop do vseh informacij na zelo enostaven in hiter način. Težava tiči v tem, ga bolj kot za koristne stvari uporabljamo kot najlažji način preživljanja časa. Če se ne potrudimo aktivno živeti, lahko hitro postanemo zgolj pasivni opazovalci tistih, ki imajo radi pozornost in živijo za veliko število všečkov. V medijih se pojavljajo prispevki, ki opozarjajo na nevarnosti prekomerne uporabe zaslonov, v knjižnicah je literatura, ki nudi pametne nasvete za zmerno sobivanje z digitalnimi napravami. Zdaj smo na vrsti mi, uporabniki, da naredimo prvi korak k zmernosti.

Vsi se zavedamo, da prekomernost ni zdrava, a koncept prekomernosti si razlagamo vsak po svoje. Odraslim se zdi, da se mladi ne znajo več družiti in da živijo mimo drugega, povezani le v digitalnem svetu. V šoli vsaka starejša generacija dijakov kritizira mlajše, da preživijo cele dneve za zasloni. Vsi vidimo druge in se premalokrat vprašamo, če smo ni kaj drugačni. Zato je pomembno, da se v šoli pogovarjamo o pasteh digitalnega sveta in če nam uspe odpreti oči samo enemu, je bolje, kot nič. Zato bomo v prihodnje v vseh razredih pri pouku tujega jezika obravnavali tematiko zmerne uporabe zaslonov, ker so zastavljeni cilji zelo pomembni za zdrav osebni razvoj mladostnika.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Burger, B. (2022). Izgubljeni v iskanju pozornosti. *Delo*. Leto 64 / št. 69.
- [2] Cvjetović, S. Razkrili temn(ejš)o plat družbenih omrežij. <https://siol.net/digisvet/novice/razkrili-temn-ejs-o-plat-druzbenih-omrezij-534943>
- [3] Kuralt, Š. (2022). Vse več digitalne zasvojenosti. *Delo*. Leto 64 / št. 117.
- [4] Spitzer, M. (2021). *Epidemija pametnih telefonov: nevarnosti za zdravje, izobraževanje in družbo*. Mohorjeva družba in Mladinska knjiga.
- [5] Spreitzer Vintar, M., Baš, D., Radšel, A., Anderluh, M., Vreča, M., Reš, Š., Selak, Š., Hudoklin, M., Osredkar, D. (2021). *Smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih: priročnik za strokovnjake*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- [6] Viršek, D. (2021). Uporabniki interneta vsako minuto ustvarijo osupljivo veliko podatkov. *Delo. Posel in denar*. Leto 63 / št. 300.

OZAVEŠČANJE UČENCEV O POMENU ČASOVNIH OMEJITEV IN NAČINU UPORABE ZASLONOV

POVZETEK

Uporaba zaslonov je dandanes sestavni del življenja ne le odraslih ampak tudi otrok. Stalna navzočnost pametnega telefona ali tablice ali računalnika, nenehno spremljanje družabnih omrežij, preverjanje všečkov, spletno nakupovanje, videoigre in drugi sodobni mediji so izrazito spremenili naš način življenja in navade. Negativnih učinkov na najmlajšo populacijo zaradi ukrepov za zamejitev epidemije novega koronavirusa ni mogoče zanikati ali prikriti. Kažejo se tudi v obliki zasvojenosti z digitalnimi napravami. Vemo, da prekomerna uporaba zaslonov povzroča težave v razvoju otrok, saj na tak način otroci pridobivajo bistveno manj veščin kot pri igri in živi interakciji z vrstniki, odraslimi. Morda posledicam pretirane uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije v šoli posvečamo še premalo pozornosti. V sled temu je nastal ta prispevek. V prvem delu so predstavljene prednosti in slabosti uporabe zaslonov, posledice prekomerne uporabe digitalne tehnologije in interneta pri otrocih ter priporočila oz. smernice za uporabo le-teh. V drugem delu članka so predstavljeni rezultati ankete (16 učencev), ki odgovarjajo na nekatera vprašanja, kot na primer koliko časa učenci preživijo pred zasloni in v kakšne namene uporabljajo digitalno tehnologijo. Prav tako nas je zanimalo, v kolikšni meri je pri učencih, vključenih v raziskavo, mogoče zaznati znake prekomerne uporabe zaslonov in kakšno vlogo ima pri ozaveščanju otrok šola. Podatki kažejo, da polovica učencev uporablja zaslone tri ure na dan ali več kot tri. Večino časa preživijo na socialnih omrežjih ali se pogovarjajo s prijatelji. Na osnovi povedanega bi bilo smiselno, da bi v šoli pogosteje govorili o problemih uporabe zaslonov in tako učence navajali na rabo zaslonov počasi in nadzorovano.

KLJUČNE BESEDE: zasvojenost, zasloni, ozaveščanje, učenci.

RAISING STUDENTS' AWARENESS ABOUT SCREEN TIME LIMITS AND SCREEN USAGE

ABSTRACT

The use of screens is an integral part of our lives nowadays. This is true not only for adults but also for children. The constant presence of a smartphone or tablet or computer, constant monitoring of social networks, checking likes, online shopping, video games and other modern media have significantly changed our way of life and habits. Adverse effects on the youngest population due to measures to limit the epidemic of the new coronavirus cannot be denied or concealed. They also manifest themselves in the form of addiction to digital devices. We know that excessive use of screens causes problems in children's development, in this way children gain significantly less skills in comparison to live interaction with peers, adults. Perhaps we should pay more attention to the consequences of excessive use of information and communication technology at school. The following article addresses above mentioned issue. The first part represents the advantages and disadvantages of using screens, the consequences of excessive use of digital technology and the internet on children and recommendations/guidelines for screen use. The second part of the article presents the results of the survey, which answer the questions such as how much time students spend in front of screens and for what purposes they use digital technology. We were also interested if the research participants show signs of excessive use of screens, to which extent and what role does the school have in raising children's awareness about the topic. Data show that half of the students use screens three hours a day or more than three. They spend most of their time on social media or talking to their friends. Based on that, it would make sense to talk more often in school about the problems of using screens, and thus introduce students to the use of screens slowly and in a controlled manner.

KEYWORDS: addiction, screens, raising awareness, students.

1. UVOD

Med prebiranjem literature sem našla zelo zanimivo uvodno razmišljanje, s katerim Alter (2019) bralcu na najboljši možni način plastično prikaže razmišljanja tehnoloških velikanov. Ker se po prebranem in videnem nikakor ne bi utegnila domisliti bolj izvirnega nagovora, ga v nadaljevanju povzemam. Vsem, ki prebirate te vrstice, pa toplo priporočam njegovo knjigo Sužnji zaslona.

Na Applovi prireditvi leta 2010 je Steve Jobs predstavil iPad. V svojem devetdeset minutnem govoru je razlagal, zakaj je iPad najboljši za gledanje fotografij, poslušanje glasbe, učenje na iTunes, brskanje po Facebooku, igranje iger in upravljanje tisoče aplikacij. Toda svojim otrokom ga ni dovolil uporabljati. Nekemu novinarju je povedal, da njegovi otroci še nikoli niso uporabljali iPada. »Doma otrokom omejujemo uporabo tehnologije.« In podobno so ukrepali tudi drugi tehnološki velikani. Sprašuje se, zakaj so največji tehnokrati na svetu zasebno največji tehnofobi. Pristop proizvajalcev tehničnih izdelkov primerja z osnovnim pravilom preprodajalcev mamil: ne zadevaj se z lastno robo ... Videoigre in družabna omrežja, ki so se nam svoj čas nazaj zdela zabavna, so dandanes zasvajajoča. Čedalje težje se jim je upreti. Čeprav tehnologije v moralnem smislu ni mogoče opredeliti kot dobre ali slabe, tehnološki razvoj žal spodbuja zasvojenost. Ne glede na to dobro stran vidi v tem, da naši odnosi z vedenjsko zasvojenostjo niso nesprenemljivi. Sami lahko veliko storimo, da vzpostavimo ravnotežje, ki je obstajalo pred prihodom zaslonov, družbenih omrežij in gledanja vsebin na zahtevo. Ključno je, da se tega pravočasno zavedamo odrasli in da na to opozarjamo otroke. V ta namen je nastala pričujoča raziskava.

2. UPORABA ZASLONOV PRI OTROCIH IN MLADOSTNIKI

Mednarodna raziskava je pokazala, da so 11-letniki v povprečju izpostavljeni zaslonom 4,4 ure dnevno, na delovne dneve pa 5,3 ure. Ta podatek s starostjo otrok še narašča (Vintar Spreitzer idr., 2021). Podatki raziskave Mediji in osnovnošolski otroci v Slovenija iz leta 2016 kažejo, da je vsak šesti otrok (od 1.- 6. razreda) imel v lastni rabi televizijo. Več kot tretjina otrok iste starosti ima v lastni rabi računalnik ali tablico, tretjina jih ima v lastni rabi pametni telefon, vsak šesti osnovnošolec od 1.-6. razreda pa ima v lastni uporabi videoigre z zaslonom. Najbrž pa se je v času izrednih razmer in pouka na daljavo zaradi epidemije delež naprav med otroki povečal. Izsledki raziskave Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji (HBSC), ki je bila izvedena leta 2018 (Jeriček Klanšček idr.) kažejo, da 19,1 % mladostnikov, starih 11, 13, 15 ali 17 let, igrajo igre vsak dan ali skoraj vsak dan, odstotek je višji med fanti (30,6 %) kot dekleti (7,7 %). Pomembne razlike se kažejo tudi med starostnimi skupinami, saj najvišji odstotki skoraj vsakodnevnne uporabe so med 13-letniki, med katerimi je 46,3 % temu namenilo 2–3 ure ali več svojega časa. Med njimi je več fantov kot deklet. Pri 10,2 % mladostnikov so se kazali znaki zasvojenosti z videoigrami, zlasti pri fantih (13,5 %) ter pri 13-letnikih (11,8 %).

Problematična uporaba družbenih omrežij je bila v večji meri prisotna pri dekletih (9,4 %) in med 15-letniki (12,4 %).

Podatki iz druge raziskave iz let 2016 so pokazali, da je 2,5 % slovenskih osnovnošolcev zasvojenih z videoigrami (v Vintar Spreitzer idr., 2021).

19,5 % mladostnikov se strinja s tem, da se o skrivnostih lažje pogovarjajo preko interneta kot v živo.

64,3 % mladostnikov je vsaj enkrat dnevno ali pogosteje v stiku preko spleta s svojimi dobrimi prijatelji. Med starostnimi skupinami so pomembne razlike, med njimi je največ 15-letnikov (Jeriček Klanšček idr., 2018).

Najbolj izpostavljeni tveganju, da postanejo problematični uporabniki interneta, so mladi – kar trije od dvajsetih (14,6 %) (v Vintar Spreitzer idr., 2021).

2.1 KORISTNI VIDIKI UPORABE ZASLONOV

Ena izmed glavnih prednosti zaslonske tehnologije in njihova povezanost preko interneta je ta, da omogočajo veliko možnosti za nabiranje novih znanj, veščin in za socialne interakcije (Vintar Spreitzer, 2021). V veliki meri so prednosti uporabe zaslonov odvisne od otrokove starosti in razvojne stopnje, otrokovih značilnosti, načina uporabe zaslonov, vsebine in oblike posredovane vsebine. Raziskave nakazujejo tudi pozitiven vpliv uporabe zaslonov pri otrocih in mladostnikih na sporazumevanje, sodelovanje in izpostavljenost novim idejam ter izkušnjam. Tudi videoigre lahko imajo koristne učinke, npr. boljšo prostorsko orientacijo, sklepanje in spomin. Pozitivna učinka uporabe zaslonov sta lahko tudi povečanje empatije in sprejemanje različnosti preko modeliranja prosocialnega vedenja in razvoja bralne pismenosti z izobraževalnimi vsebinami.

Zaslone se lahko uporabljajo za terapevtske namene, saj so zasloni s posebnimi aplikacijami za otroke s posebnimi potrebami lahko zelo koristno orodje, ki se uporablja ne samo kot didaktično sredstvo, pač pa služijo izboljšanju vsakdanjega življenja. Tako na primer lahko omogočajo nadomestno in dopolnilno komunikacijo. Za otroke z razvojnim zaostankom imajo določene igre potencialne koristi za učenje in razvijanje pozornosti. Za izboljšanje socialnih kompetenc otrok z avtizmom se pojavljajo digitalne aplikacije z očali z zaslonom, ki omogočajo dodatno resničnost. Nove tehnologije lahko izboljšajo tudi dostop do podpornih mrež, ki so lahko še posebej koristne za otroke in mladostnike z boleznimi (npr. avtizem ali debelost). Računalniške igre, ki vsebujejo prosocialne vsebine, je mogoče povezati s pojavljanjem prosocialnega vedenja. Videoigre lahko pri mladih spodbujajo dobro počutje in preprečujejo ter zdravijo nekatere duševne bolezni.

V času pouka na daljavo je interakcija z vrstniki preko zaslonov predstavljala nadomestilo stikov v živo. Raziskave potrjujejo, da otrokom in mladostnikom dajejo občutek povezanosti, omogočajo izmenjavo informacij s skupinami vrstnikov in socialno podporo, ko jim je težko, saj omogočajo ključne kvalitete osebnih stikov, kot so zaupanje informacij, vzajemnost, socialno nagrajevanje in podpora. Učenje preko zaslonov pri starejših otrocih in mladostnikih je vedno bolj v uporabi, a po izkušnjah ni tako učinkovito kot v živo (prav tam).

2.2 NEUGODNI UČINKI PREKOMERNE RABE ZASLONOV PRI OTROCIH IN MLADOSTNIKI

Vintar Spreitzer idr. (2021) pojasnjujejo, da malo raziskav dokazuje vzročni učinek, več jih dokazuje povezanost uporabe zaslonov in določenih težav. Povezava med količino časa pred zasloni in z njimi povezanimi učinki pogosto vplivajo tudi druge vzročne spremenljivke, kot so npr. revščina, odsotnost staršev, neugodni vzgojni slogi itd.

M. Spitzer (2016, 2021) v povezavi z negativnimi učinki rabe zaslonov uporablja izraz digitalna demenca, ki se nanaša na motnje spomina, pozornosti in koncentracije kakor tudi čustveno poplitvenje in splošno otopelost.

Strokovnjaki negativne učinke uporabe zaslonov pogosto povezujejo s tem, da je zaradi pretirane rabe zaslonov pri otroku in mladostniku manj časa za pozitivne aktivnosti, kot so igra, telesna aktivnost, skupen čas s prijatelji in družino, branje, zdravo prehranjevanje ali spanje.

V literaturi ni jasnih dokazov za določene časovne omejitve pri uporabi zaslonov, zasledimo pa lahko časovna priporočila, ki se posodabljajo skladno z novimi dognanji.

2.2.1 Slabše kognitivne sposobnosti, slabši uspeh na razvojnih testih ter učna manjšepešnost

Raziskave večinoma nakazujejo negativne povezave med izpostavljenostjo malčkov zaslonom in veščinami, pomembnimi za vstop v šolo in vrtec (govor, komunikacija, motorične spretnosti in/ali socialno-čustvene sposobnosti). Predšolski otroci, ki so preživeli več časa pred zasloni, so imeli slabše rezultate na razvojnih testih. 8- do 9- letniki pa tudi slabši šolski uspeh, slabšo pismenost in slabše bralne sposobnosti (Vintar Spreitzel idr., 2021).

2.2.2 Odstopanja na področju govorno-jezikovne komunikacije

Kažejo se predvsem pri predšolskih otrocih. Otroci, ki so začeli gledati televizijo pred dvanajstim mesecem starosti in so jo gledali več kot dve uri dnevno, so imeli šestkrat večjo možnost zaostanka v govorno-jezikovnem razvoju. Podobno kažejo podatki tudi pri otrocih, ki uporabljajo mobilne telefone, pri predšolskih otrocih se kažejo še odstopanja pri razvoju socialnih veščin (Vintar Spreitzel idr., 2021).

Spitzer (2016) pojasnjuje, da zaradi vse večje razširjenosti medijev, ki omogočajo pisanje, otroci vse pogosteje dobijo prvi stik s knjižnim jezikom po tej poti, manj pa z branjem knjig in lastnoročnim pisanjem na papir. Prvi kazalniki znanstvenih raziskav govorijo, da ima vse večja digitalizacija pisanja, ki se začne že v otroški dobi, negativne posledice za bralno sposobnost otrok in odraslih. Učenje črk s tipkanjem na tipkovnico, v primerjavi z vajami pisanja s svinčnikom, vodi k slabšemu uspehu pri prepoznavanju črk. Če se otroci naučijo z vajami pisanja latinske črke, lahko črke bolje razlikujejo od zrcalnih črk kakor po vaji tipkanja črk na tipkovnico. Poleg tega nevroznanstvene raziskave kažejo, da vodi prepoznavanje črk, ki smo se jih učili s pisanjem s svinčnikom, k okrepljeni dejavnosti v motoričnih predelih možganov. Pri črkah, ki se jih naučimo s pritiskom na tipke na tipkovnici, pa ni tako. Iz tega se da sklepati, da pušča samo oblikovanje črk s svinčnikom motorične sledi spomina, ki se pri zaznavanju črk aktivirajo ter olajšajo prepoznavo črke v njeni vizualni pojavnosti. Vnos preko tipkovnice ne pušča dodatne motorične sledi v spominu, kajti gibi pri vtipkavanju niso v nobenem odnosu z obliko črke.

2.2.3 Motnje pozornosti in izvršilne funkcije

Povezava med časom pred zasloni in težavami s pozornostjo, lahko tudi v navezi s hiperaktivnostjo je bila večkrat ugotovljena v mnogih raziskavah in velja tako za predšolske kot osnovnošolske otroke in mladostnike.

Ena od raziskav pokaže, da so imeli predšolski otroci, ki so bili ped zasloni več kot dve uri dnevno, 7,7-krat večjo verjetnost, da dosežejo kriterije za motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo (Vintar Spreitzel idr., 2021).

2.2.4 Motnje spanja

Povezava med uporabo zaslonov in krajšim trajanjem in/ali slabšo kakovostjo spanja ter debelostjo je bila poročana v številnih raziskavah. Šolarji in mladostniki spijo manj od priporočene količine spanja. Večina postpubertetnih šolarjev ima zakasnelo fazo ritma budnosti in spanja. Vsakodnevna uporaba tablice ali mobilnega telefona povečuje verjetnost krajšega trajanja spanja in daljšega uspanja (Vintar Spreitzel idr., 2021).

2.2.5 Kratkovidnost, sindrom utrujenih oči

Pogostost kratkovidnosti narašča. Najmočnejša okoljska dejavnika, ki vplivata na nastanek kratkovidnosti pri otrocih, sta čas, ki ga otroci preživijo zunaj, ter trajanje in intenzivnost npr. branja, učenja, uporabe računalnikov in drugih zaslonov.

Povečuje pa se tudi možnost pojava utrujenih oči, ki se kaže z glavobolom, bolečinami v očeh, suhimi očmi, prekomernim solzenjem, meglenim in dvojnim vidom (prav tam).

2.2.6 Debelost

Dokazana je povezava med povprečnim trajanjem izpostavljenosti zaslonom in telesno težo. Prekomerno preživljanje časa pred zasloni je povezano z daljšim časom sedenja in uživanjem prigrizkov ter posledično predstavlja dejavnik tveganja za srčno-žilne bolezni, debelost, visok krvni tlak in inzulinsko rezistenco. Otroci in mladostniki, ki so bili prekomerno prehranjeni in debeli, so bolj pogosto preživeli pred zasloni vsaj dve uri na dan, spali manj kot deset ur na noč in se manj pogosto učili zunaj šolskega časa (prav tam).

2.2.7 Dolgoročne posledice prekomerne rabe zaslonov

Raziskave, ki bi poročale o tovrstnih posledicah otrok in mladostnikov v odrasli dobi še nimamo. Gledanje televizije v otroštvu in mladostništvu je bilo povezano z debelostjo, slabo kondicijo, kajenjem in povišanim holesterolom v odraslosti. Odrasli, ki so kot otroci gledali televizijo eno do dve uri dnevno, so v povprečju dosegli nižjo stopnjo izobrazbe kot tisti, ki so jo gledali manj kot eno uro na dan (prav tam).

2.2.8 Depresija

Tveganje za razvoj depresije se je povišalo za 8 % pri uporabi zaslonov za dve uri in pol na dan, za 19 % pri uporabi tri ure na dan, za 46 % pri uporabi štiri ure na dan in za 80 % pri otrocih in mladostnikih, ki zaslone uporabljajo pet ali več ur na dan (prav tam).

2.2.9 Škodljivi vplivi družbenih omrežij in aplikacij za komuniciranje na razpoložnje

Raziskave kažejo na pomembno povezanost visoke stopnje uporabe družbenih omrežij z depresijo in anksioznostjo. Sampasa-Kanyings in Lewis (v Vintar Spreitzel, 2021) sta dokazala višjo stopnjo tveganja za razvoj depresije pri mladostnikih, ki uporabljajo družbena omrežja

več kot dve uri na dan. Rezultati druge raziskave pa kažejo, da uporaba platforme Facebook lahko vpliva na višjo stopnjo simptomov depresije pri srednješolcih.

2.2.10 Agresivnost kot posledica izpostavljenosti agresivnim vsebinam na zaslonih

Obstajajo močni dokazi, da ima izpostavljenost nasilnim vsebinam na zaslonih škodljive kratkoročne, kot tudi dolgoročne učinke. Izpostavljenost otrok nasilnim televizijskim vsebinam in videoigram je tesno povezana z antisocialnim, agresivnim in impulzivnim vedenjem. Kaže se lahko kot nižja stopnja empatije, pogostejše nasilno vedenje do sovrstnikov, kasneje pa tudi v obliki kaznivih dejanj v zgodnji odraslosti. Prav tako lahko povzroči povečano vzbujenost in vodi v okvaro sposobnosti samoregulacije, kar povzroči težave v pozornosti (Vintar Spreitzel idr., 2021).

2.2.11 Problematična raba interneta in odvisnost od interneta

Izraz se nanaša na težave pri uporabi interneta, ki imajo značilnosti odvisniškega vedenja. Odvisniška vedenja se lahko razvijejo tudi ob drugih oblikah rabe interneta, kot so družbena omrežja, spletno nakupovanje, spletne igre na srečo, spolnost po spletu ali pridobivanje informacij, ki jih opredeljuje širši termin odvisnost od interneta. Odvisniško vedenje pri otrocih in mladostnikih se kaže na področju šolskega uspeha, medosebnih odnosov, zmanjšuje zanimanje za področja in aktivnosti, ki so jih prej zanimala ter kot nezmožnost prekiniti te aktivnosti. Pogosto se sočasno pojavljajo tudi duševne motnje, kot so anksioznost, depresija in obsesivno-kompulzivne motnje (Vintar Spreitzel idr., 2021).

2.2.12 Škodljivi dogodki, povezani z uporabo zaslonov/interneta

Slovenska raziskava je pokazala, da so otroci in mladostniki neredko žrtve spletnega nadlegovanja in trpinčenja, ki ima zelo veliko pojavnih oblik: obrekovanje z žaljivimi in ustrahovalnimi sporočili, vdor v zasebnost otrok in mladih (slikanje ali snemanje brez soglasja), deljenje zaupnih informacij ali ustvarjanje lažnih profilov. Dekleta so pogosteje žrtve tega nasilja in doživljajo hujše oblike nasilja, ki jih tudi bolj prizadenejo. V naših digitalnih medijih je zelo razširjen sovražni govor. Tveganje predstavljajo tudi nezakonite in zavajajoče vsebine. Izredno problematični so tudi preoblikovani posnetki z uporabo algoritmov umetne inteligence t. i. »deep fakes«. Problematičen je tudi vpliv t. i. »influencerjev« (Vintar Spreitzel idr., 2021). Spitzer (2021) poudarja, da digitalni mediji odvrtačajo pozornost, dokazano škodujejo učenju in znižujejo stopnjo izobrazbe.

3. PRIPOROČILA ZA UPORABO ZASLONOV V ŠOLAH

Priporočila so sestavljena na podlagi podatkov iz strokovne literature, ki pa so na mnogih področjih nejasni, nasprotujoči, šibki ali jih celo ni. Gre za področje, ki se zelo hitro spreminja. Strokovnjaki (Vintar Spreitzer idr., 2021) predlagajo, da je v prvi vrsti uporaba zaslonov osmišljena, se pravi, da se zasloni uporabljajo za namene izobraževanja s kakovostnimi vsebinami pod strokovnim vodstvom učitelja. Skozi tak način dela učitelji učence postopno navajajo na samostojno in odgovorno rabo zaslonov. Odsvetuje se uporaba zaslonov med odmori in ob drugih dejavnostih v okviru šole, ki potekajo brez vodstva učitelja. Prav tako se odsvetuje uporaba zaslonov v času podaljšanega bivanja.

Priporočajo kontinuirano digitalno in medijsko opismenjevanje, učenje spletne etike in izobraževanje o vrstah spletnih zlorab in načinih pomoči. V primerih spletnega trpinčenja in zlorab na internetu bi se naj strokovni delavci šole vključili kot mediator. Šole bi naj pripravile tudi protokole za ravnanje v primeru škodljivih dogodkov, povezanih z uporabo interneta.

Omembe vredno je tudi razmišljanje Spitzerja (2016), ki je kritičen do uporabe elektronskih knjig namesto učbenikov. Izpostavi, da je evropske vlade zajela neke vrste digitalna vročica, saj hočejo v šolah in na fakultetah razglasiti digitalno revolucijo. Opozarja, da je na tem področju potrebno narediti veliko več, kakor da se vsebina natisnjene knjige prenese v spletni format brez posebnih izboljšav, pa tudi brez dokazov, da bi se zgolj s tem učenje izboljšalo. . Meni, da so tako sredstva založb osredotočena na marketing in ne na vsebino.

4. REZULTATI RAZISKAVE

V raziskavi je sodelovalo 16 učencev 7. razreda (11 fantov, 5 deklet), ki so s pomočjo orodja Ika izpolnili anketni vprašalnik.

Izsledki so pokazali, da:

- učenci izmed vseh zaslonov najpogosteje uporabljajo mobilni telefon;
- na vprašanje *Kakšno bi bilo tvoje življenje, če ne bi bilo mobilnih telefonov?* odgovarjajo: težje, »zelo dolgočasno in grozno«, žalostno, drugačno, »čista groza, moje socialno življenje bi bilo uničeno«, »boljše, saj ne bi ves čas bili na telefonih«, »brali bi več knjig«, »verjetno boljše kot trenutno«;
- 31 % učencev v povprečju v prostem času uporablja telefon/tablico/računalnik/televizor več kot tri ure na dan, 25 % učencev pa tri ure na dan;
- 75 % učencev se zdi, da pred zasloni ne preživijo niti preveč niti premalo časa;
- nihče od učencev ne pozna pravila 20-20-2 (po 20 minutah vsaj za 20 sekund gledamo vsaj 20 metrov v daljavo);
- 75 % učencev se v povprečju več kot dve uri na dan gibljejo na prostem zraku;
- vsi učenci imajo v lasti (je njihov) svoj pametni telefon, 75 % jih ima svoj računalnik, 56 % igralno konzolo, 50 % pametno uro in 44 % televizijo;
- 69 % učencev si namešča aplikacije brez vednosti staršev;
- 44 % učencev meni, da v šoli namenimo dovolj časa problematiki zasvojenosti z zasloni, 38 % se jih ne more odločiti ali tej tematiki namenimo dovolj časa ali ne;
- 67 % učencev pri sebi opaža, da ob uporabi zaslonov izgubijo občutek za čas;
- 50 % učencev pri sebi opaža čustvena nihanja;
- 42 % učencev večkrat je (npr. kosilo) ob zaslonu;
- 56 % učencev meni, da pri pouku premalo uporabljamo pametne telefone in računalnike;
- 69 % učencev se s prepovedjo uporabe telefonov med odmori in ob drugih dejavnostih v okviru šole ne strinja;
- 75 % učencev mobilni telefon in druge zaslone najpogosteje uporablja za socialna omrežja in prav toliko se jih pogovarja s prijatelji preko spleta;
- 56 % učencev uporablja mobilne telefone in druge zaslone za ogled video vsebin (npr. za Youtube);
- 31 % učencev se s prijatelji srečuje izven šole vsak dan;

- na eni strani četrtnina učencev s prijatelji komunicira preko spleta skoraj ves čas čez dan (npr. igrice ali socialna omrežja), na drugi strani prav tako četrtnina učencev s prijatelji skoraj nikoli ne komunicira preko spleta;
- 38 % učencev od začetka zdravstvene krize v Sloveniji pogosteje uporablja digitalno tehnologijo in internet kot pred zdravstveno krizo;
- 50 % učencev se ne strinja s trditvijo, da bi bilo njihovo življenje brez uporabe zaslonov in interneta med epidemijo dolgočasno in bi bili nesrečni.

Iz podatkov je razvidno, da je uporaba zaslonov med učenci del njihove dnevne rutine in močno posega v njihov način življenja. Učenci, vključeni v raziskavo, preživijo približno podobno časa pred zasloni kot kažejo rezultati raziskave HBSC (2-3 ure ali več za igranje igrice) vendar manj časa namenijo igranju igrice, veliko več pa uporabi družabnih omrežij in spletnemu pogovoru s prijatelji. Na tej točki lahko rečemo, da smo priča porastu problematične uporabe družbenih omrežij. Nekateri učenci pri sebi že zaznavajo znake prekomerne uporabe zaslonov, kot so čustvena nihanja. Najpogosteje poročajo o tem, da se počutijo jezne, žalostne, so pod stresom, postanejo nasilni (»udarim brata). Nemalo učencev ob uporabi zaslonov izgubi občutek za čas, opazajo pa tudi spremembe v prehranjevalnih navadah (npr. uporabljajo mobilni telefon med kosilom). Zanimivo je tudi dojemanje oz. zaznavanje učencev o tem, koliko časa je sprejemljivo preživeti pred zasloni. Priporočilo za učence tretje triade osnovne in srednje šole (starost med 13 in 18 let) je, da pred zaslonom v prostem času preživijo največ dve uri na dan (Vintar Spreitzer idr., 2021). Namesto zaslona se priporoča spodbujanje pristnih medosebnih stikov in druženje z vrstniki v živo. Prav tako se priporočajo pogovori o pasteh, možnih zlorabah in varovanju zasebnosti na spletu ter kje poiskati pomoč.

5. ZAKLJUČEK

Tehnologija, ki jo uporabljamo ni niti dobra niti slaba, saj nam lajša življenje, hkrati pa tudi moti naše pravilo odnehanja. Menim, da je otroke nujno potrebno navajati na zaslone počasi in nadzorovano. Pri tem jim zgled predstavljamo tudi odrasli. Naš odnos do zaslonov je pogojen s kulturo. Prav je, da v najdemo čas za druženje in igro brez zaslonov. Le tako se bomo lahko uprli vedenjski zasvojenosti z njimi.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Alter, A. (2019). *Sužnji zaslona*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- [2] Jeriček Klanšček, H., Roškar, M., Drev, A., Pucelj, V., Koprivnikar, H., Zupanič, T., Korošec, A. (2019). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje (dostopno 2. 1. 2021) na https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacijedatoteke/hbsc_2019_e_verzija_obl.pdf
- [3] Spitzer, M. (2016). *Digitalna demenca: kako spravljamo sebe in svoje otroke ob pamet*. Celovec: Mohorjeva družba.
- [4] Spitzer, M. (2021). *Epidemija pametnih telefonov: nevarnosti za zdravje, izobraževanje in družbo*. V Celovcu: Mohorjeva družba; Ljubljana: Mladinska knjiga.
- [5] Vintar Spreitzer, M., Baš, D., Radšel, A., Anderluh, M., Vreča, M., Reš, Š., Selak, Š., Hudoklin, M., Osredkar, D. (2021). *Smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih: priročnik za strokovnjake*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Z GIMNASTIČNO ABECEDO IZBOLJŠAJMO GIBALNE SPOSOBNOSTI UČENCEV

POVZETEK

Znano je, da gibalne sposobnosti učencev, zaradi sodobnega načina življenja, upadajo. Vedno več učencev ima prekomerno telesno težo, vedno več je učencev, ki jim gibanje pomeni napor. Posebej se je to pokazalo kot posledica pouka na daljavo in nasploh omejitve gibanja v času razglašene epidemije Covid. Učenci danes zbolevajo za boleznimi sodobnega časa, sicer značilnimi za starejšo populacijo. Po drugi strani pa imajo učenci izredno veliko potrebo po gibanju in se z navdušenjem vključujejo v gibalne aktivnosti, če le imajo možnosti za to. Gimnastika je šport za vse življenje in njene vsebine najlažje uvajamo v zgodnjem otroštvu, je predvsem šport učencev prvega in drugega triletja. Sledeč vsemu temu smo se v Osnovni šoli Ormož odločili učencem od 1. do 5. razreda ponuditi vključitev v tovrstno gibalno dejavnost. Učenci od 3. do 5. razreda so obiskovali gimnastiko v okviru interesne dejavnosti, učenci 1. in 2. razreda pa so vsebine gimnastične abecede izvajali v okviru razširjenega programa. Interes učencev za vključitev je bil izredno velik. Aktivnost je potekala enkrat tedensko. Začeli smo s preprostimi gibalnimi nalogami, da so se učenci naučili obvladovati svoje telo. Zahtevnost nalog smo skozi ure izvajanja stopnjevali. Tekom šolskega leta so se tako gibalne sposobnosti vključenih učencev zelo povečale. Iz tega izhaja, da lahko z gimnastično abecedo izboljšamo gibalne sposobnosti učencev.

KLJUČNE BESEDE: gibalne sposobnosti, gimnastika, gimnastična abeceda, gibanje, učenec.

IMPROVE CHILDREN'S MOTOR SKILLS WITH THE GYMNASTIC ALPHABET

ABSTRACT

It is well known that pupils' motor skills are declining due to modern lifestyles. More and more pupils are overweight, and more and more pupils find exercise strenuous. This was particularly evident as a result of the distance learning and general restriction of movement during the declared epidemic of Covid. Pupils today are suffering from modern diseases that are otherwise common in older populations. On the other hand, pupils have a great need to move and are very enthusiastic about taking part in physical activities when they have the chance. Gymnastics is a sport for life and its content is best introduced at an early age, it is also mainly a sport for pupils in the first and second trimesters. Following all this, at the Primary School Ormož we decided to offer pupils from 1st to 5th grade inclusion in this type of physical activity. Pupils from 3rd to 5th grade attended gymnastics as an extra-curricular activity, while pupils in 1st and 2nd grade followed the gymnastic alphabet as part of an extended programme. The interest of pupils in inclusion was extremely high. The activity took place once a week. We started with simple movement tasks so that the pupils learned to control their body. The complexity of the tasks was escalated throughout the lessons. During the school year, the motor skills of the pupils involved increased significantly. This shows that the gymnastic alphabet can improve pupils' motor skills.

KEYWORDS: motor skills, gymnastics, gymnastic alphabet, movement, pupil.

1. UVOD

Rezultati različnih gibalnih preizkusov pri učencih kažejo na dejstvo, da se njihove gibalne sposobnosti slabšajo. Ta trend se nakazuje že vrsto let, še posebej pa se je izrazil sedaj zaradi epidemije Covid. Posledica razglasitve epidemije je bil namreč pouk na daljavo, poleg tega pa so bile onemogočene tudi vse druge organizirane telesne aktivnosti. Učenci in njihovi starši so bili prepuščeni vodenju učiteljev na daljavo in svoji iznajdljivosti, da vzdržujejo neko telesno aktivnost. Izvedba seveda tako ni bila takšna, kot bi bila v šoli, saj otroci svojih staršev pogosto ne upoštevajo dovolj. Skozi leta pa tudi ugotavljamo, da so učenci gibalno najšibkejši prvega septembra, ko se ponovno vrnejo v šolo. [4]

Začetne analize športno vzgojnega kartona so precej zaskrbljujoče, saj rezultati kažejo na le majhno izboljšanje sposobnosti glede na preteklo šolsko leto. Zaradi tega so že predlogi, da bi v šolah dodali še eno uro športa in tako skušali izboljšati stanje. [3]

Problema slabšanja gibalnih sposobnosti učencev se zavedamo tudi na naši šoli in zato skušamo zagotoviti čimbolj raznolike dejavnosti. Ena od teh je tudi interesna dejavnost gimnastika, kjer skušamo z elementi gimnastične abecede izboljšati gibalne sposobnosti naših učencev.

2. GIBALNE SPOSOBNOSTI

Človekovo gibanje omogočajo njegove gibalne sposobnosti. Le te delimo na: moč, gibljivost, ravnotežje, koordinacija oziroma skladnost gibanja, hitrost, natančnost in vzdržljivost. Gibalne sposobnosti so do neke mere prirojene, deloma pa tudi pridobljene. Torej nam je neka stopnja gibalnih sposobnosti dana že z rojstvom, vendar pa lahko to izboljšamo s treningom. Stopnja prirojenosti je pri različnih gibalnih sposobnostih različna.

Moč je sposobnost, ki se jo da s treningom izredno izboljšati, prirojena je samo 50 %. Dobro razvita moč je izjemnega pomena pri prenašanju in upravljanju naše lasne teže. V bistvu to pomeni, da lahko nosimo svoje telo na rokah. Ta sposobnost je izjemnega pomena pri padcih, kjer se kosti zlomijo, če mišice ne morejo ublažiti padca. V preteklosti je bilo dviganje svojega telesa izjemno pomembno pri plezanju po drevesih in obiranju različnega sadja.

Gibljivost je sposobnost doseganja maksimalnih razponov gibov v sklepkih. Primerna stopnja gibljivosti je povezana tudi s splošnim dobrim počutjem. Tako gibljivost predstavlja pomemben dejavnik primerne telesne pripravljenosti posameznika v športu in seveda tudi pri vsakodnevnih opravilih. Gibljivost je prirojena v 50 %, torej se tudi ta da z ustreznimi vajami zelo izboljšati.

Ravnotežje je za gimnastiko pomembna sposobnost. Ravnotežje opredeljujemo kot sposobnost človeka, da ohrani stabilen položaj klub sili gravitacije in drugih motečih dejavnikov. Je zelo kompleksna sposobnost, saj nanj vpliva ravnotežni organ v srednjem ušesu in ravnotežni center v malih možganih, poleg tega pa so pri ohranjanju ravnotežja pomembni še pomožni organi: čutilo vida in sluha, tetivni in mišični receptorji, receptorji v obsklepnih strukturah in taktilni receptorji v koži. Sposobnost ohranjanja ravnotežja se s treningom izboljšuje, vendar se ob prenehanju treninga hitro vrne na nižji nivo. [1]

Koordinacija je sposobnost za izvajanje sestavljenih, zapletenih gibalnih nalog. V veliki meri je prirojena, saj je to kar 80 %. Z gimnastiko lahko izredno vplivamo na razvoj koordinacije, saj se gibanja izvajajo v vseh smereh. Koordinacija je zelo odvisna od učinkovitega delovanja centralnega živčnega sistema. Za razvoj koordinacije je izjemnega pomena, da z vajami začnemo zelo zgodaj, saj jo lahko razvijamo le pri najmlajših učencih. [2]

Hitrost je sposobnost izvesti gibanje z največjo frekvenco ali v najkrajšem možnem času. Je sposobnost za hitro izvajanje enostavnih gibalnih nalog. Od vseh gibalnih sposobnosti je v največji meri odvisna od dednih lastnosti, kar 90 do 95 %. To kaže na majhne možnosti, da bi s treningom vplivali na njen razvoj.

Natančnost je sposobnost za natančno določitev smeri in intenzivnosti gibanja. Enako kot ravnotežje je tudi ta sposobnost slabo raziskana. Zaradi tega se tudi ne pozna natančnega koeficienta njene prirojenosti.

Vzdržljivost je sposobnost človeka, da lahko opravlja določeno aktivnost dlje časa, ne da bi zaradi utrujenosti moral to aktivnost prekinjati ali bistveno znižati njeno intenzivnost.

3. GIMNASTIČNA ABECEDA

Gimnastična abeceda je široko področje, ki zajema veliko orodij in pripomočkov ob tem pa imamo še nešteto možnosti za njihovo premagovanje in uporabo. Gimnastika je umeščena tudi v učni načrt športa. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, kot gimnastična abeceda in v drugem kot gimnastika z ritmično izraznostjo. [5]

Prvo triletno osnovne šole je čas, ko naj bi začeli s sistematično vadbo gimnastičnih vsebin. Telo otrok je v tem času ustvarjeno za pridobivanje raznolikih gibalnih izkušenj in usvajanje gibalnih spretnosti. V ospredju vadbe je obvladovanje lastnega telesa. V prvem triletju je gimnastična vadba učencem v veselje in izziv. Obvladovanje svojega telesa pa je pomembno tudi za skladno, učinkovito in lepo gibanje kar vpliva na pozitivno telesno samopodobo. [2]

Začetek gimnastičnih vsebin je v gimnastični abecedi. Začnemo s preprostimi gibalnimi nalogami skozi katere se učenci učijo obvladati svoje telo. Skozi vaje razvijajo svoje gibalne sposobnosti in tako postajajo spretnejši, da lahko širijo svoja znanja.

Skozi gimnastiko razvijamo vse gibalne sposobnosti, seveda pa se nekatere sposobnosti bolj razvijajo v drugih športnih panogah. Vpliv gimnastike je največji na razvoj koordinacije gibanja in gibljivosti. Z vajami upravljanja z drobnim orodjem se izjemno dobro razvija tudi natančnost, saj je potrebno orodja metati in loviti, kar so naloge značilne tudi za ostale ekipne športe. [2]

Raziskave kažejo, da učitelji vsebine gimnastike premalo vključujejo v pouk športa. Pogosto jih vključujejo prepozno, v tretjem triletju, ko se sposobnosti učencev za izvajanje gimnastičnih nalog zmanjšajo. Tudi interes za delo je pri učencih v višjih razredih bistveno nižji, kot pri tistih v začetku šolanja.

Vsebine gimnastične abecede vključujejo učitelji v redne ure športa. Poleg tega pa učencem na naši šoli ponujamo tudi vključitev v interesno dejavnost gimnastika. V letošnjem šolskem letu

je naša šola vključena v poskus Razširjenega programa in eno od delavnic v tem poskusu smo namenili tudi gimnastiki.

A. GIMNASTIKA KOT INTERESNA DEJAVNOST

Na šolah se izvaja velik spekter interesnih dejavnosti. Učenci se zanje odločijo glede na svoje interese. Dejavnosti s področja športa so za učence zelo zanimive kar kaže, da se želijo gibati, samo ponuditi jim je treba ustrezne aktivnosti. Tudi gimnastika je bila za učence zelo zanimiva. Interesna dejavnost je bila namenjena učencem od 3. do 5. razreda.

Glede na to, da so se učenci v pri urah športa že srečali z nekaterimi prvinami gimnastike smo najprej naredili analizo stanja. Sposobnosti učencev so bile dokaj raznolike. Vadbo smo nato izvajali tako, da bi bila učencem v zadovoljstvo in bi v njih krepila občutek samozavesti. Načrtovanje vadbe v tej skupini je bilo velik izziv, saj je bila heterogena, sestavljena iz učencev različnih starosti.

Učenci so morali biti za vadbo primerno opremljeni. Dekleta z dolgimi lasmi so imela le te spete. Nosili so tanke copate z neдрsečim podplatom. Športna oblačila so bila udobna in ne preohlapna. Med vadbo niso nosili nakita. Tudi oprema učiteljice je bila ustrezna, saj se zavedam dejstva, da moramo biti učencem vzgled.

Gimnastiko kot interesno dejavnost smo izvajali enkrat tedensko. Vsaka ura se je začela s splošnim in specialnim ogrevanjem. Za splošno ogrevanje sem večinoma uporabila tekalne igre, kot je črni mož in podobne. Pri specialnem ogrevanju smo izvajali vaje za lokalno ogrevanje delov telesa, ki bodo kasneje pri vadbi bolj obremenjeni. Osrednji del ure je bil namenjen vsebini, ki je bila načrtovana, kot osrednja tema. Najpogosteje sem se posluževala vadbe po postajah. Z učenci sem na eni postaji vadila nove vsebine ali korigirala izvedbo. Na drugih postajah so bile naloge, ki so jih učenci lahko samostojno in varno opravili sami. Zadnji, sklepni del ure je bil namenjen pospravljanju orodij in umirjeni zaključni igri.

B. GIMNASTIKA V POSKUSU RAZŠIRJENEGA PROGRAMA

Gimnastiko kot delavnico v poskusu razširjenega programa smo izvajali v homogenih skupinah. Namenjena je bila učencem 1. in 2. razreda. V aktivnost so bili vključeni vsi učenci, ki so bili v času dejavnosti v šoli. Kljub temu, da se učenci niso vključevali zaradi lastnega interesa so bili izredno motivirani za izvajanje vseh aktivnosti.

Učenci so se s kar nekaj prvinami srečali prvič. Zaradi tega je bilo potrebno izvesti več pripravljalnih vaj. Začetne ure smo namenili predvsem krepitvi moči in gibljivosti. Začeli smo predvsem z naravnimi oblikami gibanja, to so hoja, tek, skoki, plazenje plezanje, visenje, nošenje ... Pri teh nalogah so se učenci učili obvladovati svoje telo in se spoznavali z orodji za učenje gimnastičnih prvin.

Uro smo vedno začeli z ogrevanjem, ki je bilo prilagojeno starosti učencev. Specialno ogrevanje sem vodila učiteljica. Osrednji del ure smo pogosto izvajali v obliki poligona. S poligonom dosežemo veliko intenzivnost vadbe, saj učenci hitijo od ene naloge k drugi. Zaradi tega morajo biti naloge enostavne. Poligoni so za učence izredno motivacijski, saj se kar ne ustavijo. Kadar smo vadili določeno gimnastično prvino, kot je skok na skrinjo ali preval smo vadbo izvajali

frontalno ali pa po postajah. Postaje sem načrtovala tako, da so učenci na eni od njih vadili neko prvino pod mojim nadzorom, kot je izvajanje prevala naprej (slika 1). Na drugih postajah pa izvajali enostavne oblike gibanja, ki so jih že poznali, na primer hoja po vseh štirih nazaj s čimer razvijamo koordinacijo (slika 2).



Slika 1: Preval naprej.



Slika 2: Hoja po vseh štirih nazaj čez oviro.

Spomladi sem se odločila, da smo nekaj ur gimnastike izvedli tudi zunaj. Skupaj z učenci smo načrtovali izvedbo v obliko poligona. Učenci so tudi v teh vajah zelo uživali. V poligon smo vključili vadbo prevala naprej in popravljanje napačne izvedbe (slika 4). Ena od vaj je bilo tudi valjanje po blazini na poljuben način (slika 5), vaji sta bili del gimnastičnega poligona.



Slika 4: Preval naprej



Slika 5: Valjanje po blazini.

Po vsaki uri smo naredili tudi analizo naučenega. Pogosto sem učence tudi spodbujala naj prelagajo kaj bi želeli vaditi prihodnjič. S tem je bila motivacija za delo v prihodnji uri bistveno večja. Učenci vadijo kar so želeli, učitelj pa pripravi vadbo tako, da uresniči cilje, ki si jih je zastavil in so tudi del učnega načrta.

4. SKLEP

Gibanje je za učence izrednega pomena. Pomembno je, da se gibajo glede na svoje interese. Poleg tega pa je za razvoj gibalnih sposobnosti pomembna tudi skrbno načrtovana vadba. Skozi celoletno aktivnost je na naši šoli tako potekala dodatna vadba vsebin gimnastične abecede. Na ta način smo obogatili raznolikost dejavnosti, ki jih ponujamo našim učencem.

Žal v šoli ne razpolagamo z natančnimi merskimi instrumenti, s katerimi bi lahko izmerili izboljšanje gibalnih sposobnosti, vendar le to lahko ocenimo. Po naših ocenah so se gibalne sposobnosti vseh vključenih učencev izboljšale. Seveda so k temu pripomogle tudi redne ure športa. Kljub temu pa se kažejo razlike med učenci, ki so obiskovali gimnastiko in tistimi, ki je niso. Učenci, ki so gimnastiko obiskovali, so gibalno spretnejši, sposobni so izvedbe

zahtevnejših gibalnih izzivov. Tako uspešneje izvedejo prevale in skoke. Predvsem napredek pri skoku na skrinjo je opazen. Prav tako je opazna razlika pri prevalu naprej in nazaj. Učenci, ki na začetku šolskega leta niso uspeli izvesti prevala, ga ob koncu šolskega leta dokaj pravilno izvedejo.

Napredek učencev je seveda individualen. Ne dosegajo vsi enake stopnje izvedbe neke naloge, vsi pa so napredovali glede na svoje individualne sposobnosti in danosti. Pomembno pa je ob tem tudi zadovoljstvo učencev. Ko so videli svoj napredek se je motivacija za vadbo izredno povečala. To se je še posebej pokazalo pri učencih petega razreda. Nekaj učenk je imelo težave z izvedbo skoka čez kozo. Ko so premagale strah in so skok uspele izvesti so vsako uro izražale željo po skakanju čez kozo.

Gimnastika in z njo gimnastična abeceda se je pokazala kot izredno zanimiva dejavnost za učence. Ob koncu šolskega leta so že spraševali, če jo bomo izvajali tudi prihodnje šolsko leto. Z vodstvom šole smo tako dogovorjeni, da bomo dejavnost kot tako še naprej izvajali. Ni sicer še dokončno določeno, če bo to v obliki interesne dejavnosti ali kot delavnica v razširjenem programu. Zavedamo se namreč pozitivnih rezultatov, ki smo jih zasledili tekom šolskega leta in seveda želje učencev, da s tem nadaljujemo.

LITERATURA IN VIRI

- [1] B. Pistotnik, Osnove gibanja: gibalne sposobnosti in osnovna sredstva za njihov razvoj v športni praksi, Fakulteta za šport, Inštitut za šport, Ljubljana, 2003
- [2] D. Novak, Gimnastična abeceda: priročnik za učitelje športne vzgoje in razrednega pouka, Fakulteta za šport, Ljubljana, 2008.
- [3] <https://www.rtv slo.si/zdravje/gibalna-sposobnost-otrok-ostaja-slaba-tudi-po-odprtju-sol/628395> (Pridobljeno, 10. 6. 2022)
- [4] <https://old.slovenskenovice.si/lifestyle/zdravje/gibalne-sposobnosti-nasih-otrok> (Pridobljeno, 8. 6. 2022)
- [5] https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-naciti/obvezni/UN_sportna_vzgoja.pdf (Pridobljeno, 25. 10. 2017)
- [6] Fotografije (arhiv avtorice).

RAZISKOVALNA DEJAVNOST V UČNEM PROCESU

POVZETEK

Ko na začetku šolskega leta sprejmemo dijake, se zavedamo, da šola ni samo snov, ki je zapisana v učnih načrtih. Želimo jim ponuditi nekaj več in dodatno delati tudi z nadarjenimi dijaki. Ena od dodatnih možnosti izobraževanja je izdelava raziskovalne naloge. S tem dijake spodbujamo k raziskovanju, ustvarjalnosti in inovativnosti. Dijakom na pričetku šolskega leta predstavimo gibanje Mladih raziskovalcev, mentorje in jih usmerimo k primernim temam. Predstavil bom, kako poteka raziskovalni proces od ideje do končnega izdelka, ki je lahko samo raziskava ali pa tudi praktični izdelek. Ko je naloga končana dijaki tekmujejo med sabo na regijski in državni ravni. Članek se osredotoča na primerjavo dosežkov raziskovalnih nalog, ki so jih izdelali avtorji po lastnem navdihu in željah, ter dosežkov raziskovalnih nalog, ki so jih dijaki izdelali po ideji mentorja. Osredotočil sem se tudi na primerjavo raziskovalnih nalog, ki so jih izdelali dijaki, ki so nadarjeni na določenem področju in dijaki, ki niso nadarjeni. Izdelavo raziskovalne naloge je mogoče vključiti v izobraževalne module in s tem nadgraditi izobraževalni proces. Pri tem sem opazil, da sem nadarjene dijake s tem še dodatno motiviral. Omenjena motivacija je bila tudi povod, da so dijaki raziskovalno delo opravljali tudi v prostem času. Iz tega so nastale naloge, ki so posegle po zlatih in srebrnih priznanjih na državnem nivoju.

KLJUČNE BESEDE: raziskovanje, inovativnost, ustvarjalnost.

RESEARCH ACTIVITY IN THE LEARNING PROCESS

ABSTRACT

When we admit students at the beginning of the school year, we are aware that school is not just a subject written in the curriculum. We want to offer them something more and at the same time work with talented students. One of the additional educational options is the preparation of research assignments. This encourages students to explore, be creative and innovative. At the beginning of the school year, we present the Young Researchers movement, mentors and direct them to appropriate topics. I will present how the research process goes from an idea to the final product, which can be just research or a practical product. When the assignment is completed, students compete at the regional and national levels. The article focuses on the comparison of the achievements of research assignments made by the authors according to their inspiration and wishes and on the other hand the achievements of research assignments made by the students according to the idea of the mentor. I also focused on comparing research assignments made by students who are talented in a particular field and students who are not talented. The preparation of a research project can be included in the educational module, what at the same time upgrades the educational process. I noticed that with that I motivated the talented students even more. The mentioned motivation was also the reason why the students did some of the research work in their free time. This resulted in tasks that won gold and silver awards at the state level.

KEYWORDS: research, innovation, creativity.

1. UVOD

Svet okoli nas se razvija s hitrostjo, ki ji zelo težko sledimo, ta razvoj nas spremlja na vseh vidikih življenja. Od gospodarstva do vsakdanjega življenja in prostega časa. Zato sem mnenja, da je potrebno prilagajati tudi način izobraževanja. Vse več šol in učiteljev se pričinja zavedati, da ni edina prava pot do kvalitetnega izobraževanja samo podajanje snovi, ki je zapisana v učnih načrtih. Poleg predpisanega znanja, ki ga dijakom moramo podati, se mi zdi prav, da jim ponudimo dodatne možnosti razvoja in izobraževanja, ki si ga bodo lahko prilagodili svojim interesom in zmožnostim. Hkrati jih s tem usmerjamo na pot medpredmetnega sodelovanja in povezovanja teoretičnih znanj s praktičnimi znanji. S tem dijake spodbujamo k raziskovanju, ustvarjalnosti in inovativnosti.

V članku bom prikazal postopek izdelave raziskovalne naloge, od ideje do končnega izdelka. Opisal bom nekaj primerov dobrih praks raziskovalnih nalog, ki so bile nagrajene tako na regionalnem kot na državnem nivoju. Pogledali si bomo tudi povezavo med nadarjenostjo dijaka za določeno področje in uspehom njegove raziskovalne naloge.

2. RAZISKOVANJE

Do spoznanja, da je potrebno dijake spodbujati k raziskovanju sem prišel kar kmalu po pričetku svoje učiteljske poti. Potrditev sem dobil iz rezultatov dela dijakov, ki sem jih navdušil za raziskovanje, čemur pritrjuje tudi stroka. Priporočila številnih organizacij poudarjajo, da je treba večšine 21. stoletja razvijati z učenjem, ki podpira raziskovanje, uporabo, produkcijo in reševanje problemov.

V poročilih dokazujejo, da morajo dobiti učenci priložnosti, da razvijajo te zmožnosti v kontekstu kompleksnih, smiselnih projektov, ki od njih zahtevajo stalno zavzetost, sodelovanje, raziskovanje, obvladovanje virov ter razvijanje zahtevne izvedbe ali izdelka. Taka priporočila delno utemeljujejo raziskave, ki kažejo, da učenci sami po sebi ne razvijejo sposobnosti analize, kritičnega mišljenja, učinkovitega pisanja in govora ali reševanja zapletenih problemov z delom na omejenih šolskih nalogah, ki poudarjajo pomnjenje in zahtevajo le odgovore, ki dokazujejo ponavljanje ali uporabo preprostih algoritmov. Poleg tega imamo vse več raziskav, ki kažejo, da se učenci učijo globlje in delajo kakovostneje, ko gre za zapletene naloge, pri katerih dobijo priložnosti za »bolj avtentično« učenje.

Niz raziskav dokazuje, da poučevanje, kurikulum in vrednotenja, ki od učencev zahtevajo, da sami izgradijo in organizirajo znanje, upoštevajo različne možnosti, uporabijo procese za obdelavo vsebin, ki so pomembne za določeno disciplino (npr. znanstveno proučevanje, zgodovinsko raziskovanje, literarno analizo ali pisne postopke) in učinkovito komunicirajo z javnostjo zunaj učilnice in šole (Newmann, 1996), pozitivno vplivajo na njihovo učenje. Študija, ki je zajela več kot 2100 učencev v 23 prenovljenih šolah, je pokazala značilno višje dosežke pri intelektualno zahtevnejših nalogah pri tistih učencih, ki so doživeli tovrstno »avtentično pedagogiko« (Newmann, Marks in Gamoran, 1996). Tak način dela je bil močnejši napovednik uspešnosti dela učencev kot katera koli spremenljivka, vključno z dejavniki njihovega družbenega okolja in predhodnimi dosežki.

V raziskavah lahko najdemo dva sklepa:

1. Raziskovanje v majhnih skupinah je lahko izjemno pomembno za učenje. Da bi bilo učinkovito, ga mora usmerjati premišljena učna priprava z jasno opredeljenimi učnimi cilji, dobro načrtovanimi podpornimi strukturami, nenehnim vrednotenjem in bogatimi viri informacij. Priložnosti za profesionalni razvoj učiteljev, predvsem na področju vrednotenja dela učencev, izboljšujejo možnosti, da učitelji razvijejo potrebno ekspertnost za izvajanje takšnih pristopov.

2. Načrtovanje vrednotenja ima bistveno vlogo pri razkrivanju prednosti, ki jih imajo raziskovalni pristopi za učenje v skupini in za individualno učenje, pa tudi za izboljšanje uspešnosti učenja. S pregledom tradicionalnih učnih dosežkov ni mogoče razkriti razlik med tradicionalnimi in na raziskovanju temelječimi pristopi k poučevanju. Prednosti slednjih pa spoznamo, kadar vrednotenje zahteva uporabo znanja in meri kakovost mišljenja. [2]

3. ODKRIVANJE IN DELO Z NADARJENIMI DIJAKI

Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi dijaki v srednji šoli, ki ga je sprejel Strokovni svet za splošno izobraževanje, je natančno opredelil nadarjene dijake in procese odkrivanja nadarjenih dijakov

- evidentiranje,
- identifikacija,
- seznanitev in mnenje staršev.

Evidentiranje dijakov, ki bi lahko bili nadarjeni, poteka na osnovi različnih kriterij brez testiranj ali uporabe ocenjevalnih pripomočkov. Identifikacija nadarjenih dijakov pa že zajema poglobljeno in podrobnejšo obravnavo evidentiranih dijakov s pomočjo ocenjevalnih pripomočkov. Nazadnje se o odkriti nadarjenosti seznanijo dijakove starše in pridobi njihovo mnenje o otroku. Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi dijaki opredeljuje učno okolje z vidika vrste in obsega vzgojno-izobraževalne dejavnosti kot tudi z vidika učne podpore ter vloge nadarjenih dijakov, vloge učiteljev, mentorjev idr. Delo z nadarjenimi dijaki poteka na osnovi uresničevanja nekaterih naslednjih temeljnih načel in akademskih ter obogatitvenih pristopov:

- upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov dijaka,
- upoštevanje individualnih osebnostnih značilnosti,
- razvijanje ustvarjalnosti,
- spodbujanje višjih oblik mišljenja in učenja,
- skrb za celostni osebni razvoj (kognitivni, emocionalni, socialni, moralni),
- priprava na tekmovanja in aktivna udeležba,
- povezovanje s strokovnjaki v podjetjih,
- projektno delo,
- raziskovalno delo,
- samostojno učenje...

4. PRIMERI RAZISKOVALNE DEJAVNOSTI

V prvi vrsti želimo, da za izdelavo raziskovalnih nalog motiviramo nadarjene dijake. Seveda pa to ni pravilo. Raziskovalno nalogo lahko izdelava vsak, ki izrazi željo.

Raziskovalnih nalog v prvem letniku izobraževanja ne promoviramo, saj želimo, da dijaki osvojijo osnova znanja iz elektrotehnike, mehatronike ali pa računalništva, odvisno kateri program obiskujejo. Med šolskim letom učitelji opazujemo dijake in spremljamo njihove dosežke. Spremljamo sposobnosti in skupaj ugotavljamo močne interese dijakov. Spoznamo tudi njihove individualne značilnosti. Zato po opravljenem prvem letniku že lahko najdemo nadarjene dijake za zgoraj naštetih področja. Je pa potrebno poudariti, da ni nujno, da so to dijaki, ki so bili spoznani za nadarjene v osnovni šoli.

V drugem letniku poskusimo nadarjene dijake motivirati, da lahko v sklopu rednih ur delajo dodatne vaje. S tem potrdimo predvidevanja o njihovih močnih področjih. Pričnemo se posluževati dodatnih vaj, prilagojenih posamezniku.

Primer: Pri digitalni tehniki se dijaki v programu Elektrotehnik ali pa Tehnik mehatronike srečajo z izdelavo električnih vezij in programiranjem. Osnovne naloge naredijo vsi iz obeh omenjenih področij. Nadarjeni dijaki pa se lahko odločijo za usmeritev v eno od teh dveh področij in rešujejo naloge iz njihovega močnega področja.

Ta primer nam je zelo v pomoč na koncu drugega letnika oz. na pričetku tretjega letnika izobraževanja, kjer pričnemo s pospešeno motivacijo dijakov za raziskovalne naloge.

Delamo po naslednjem zaporedju:

- Predstavimo koncept gibanja Mladih raziskovalcev in izdelave raziskovalnih nalog.
- Predstavimo možne teme.
- Predstavimo mentorje.
- Pustimo čas za razmislek.

Ko predstavljamo teme je zelo pomembno, da dijakom ne vsiljujemo svojih idej, ampak jim pustimo čim bolj prosto pot, da uveljavijo svoje ideje. Le tako ohranimo največjo možno motivacijo za raziskovanje. Ker pa sedaj že dobro poznamo močna področja dijakov lahko dijake usmerimo pri temah oziroma oblikujemo skupino, kjer je več dijakov in vsak pokriva svoje področje.

Po izbiri teme in mentorja pričnemo z izdelavo raziskovalne naloge. Raziskovalna naloga je lahko samo raziskava, lahko pa vsebuje tudi izdelavo izdelka. Naloge se lotimo v naslednjih korakih:

- Dijaki pripravijo idejo, kaj želijo raziskovati oziroma izdelati.
- V primeru, da naloga vključuje izdelek, dijaki naprej pregledajo stanje na trgu in rešitve, ki se že lahko kupijo.
- Postavijo hipoteze, ki jih med izdelavo raziskovalne naloge potrdijo ali pa ovržejo.
- Raziskovanje, izdelava izdelka...

Seveda brez dobrega sodelovanja mentorja ne gre. Dijaki potrebujejo usmeritve, tehnično podporo, včasih se vključijo zraven tudi lokalna podjetja. Dijaki lahko raziskovalne naloge

izdelujejo med rednimi urami, če so že opravili redne zadolžitve, večina dela pa se opravi pred ali pa po pouku.

Po izdelani raziskovalni nalogi, dijaki naloge predstavijo na regijskem tekmovanju. V primeru, da je naloga uspešna se uvrsti tudi na državno tekmovanje. Pred predstavitvijo na državnem nivoju imajo dijaki možnost nalogo popraviti.

5. USPEŠNOST RAZISKOVALE NALOGE

Po nekaj letih poučevanja in po nekaj mentorstvih, kjer so dijaki dosegli vidne rezultate in tudi po nekaj mentorstvih, kjer raziskovalna naloga sploh ni bila zaključena sem si pričel postavljati dve vprašanji ?

- Ali vpliva na uspešnost raziskovalne naloge dijakova nadarjenost?
- Ali je pomembno, kdo določi temo, avtor ali mentor?

Pa si pogledjmo raziskovalne naloge skozi številke. Od leta 2016 do leta 2022 so dijaki pod mojim mentorstvom prijavi 26 raziskovalnih nalog. Od tega je bilo dokončanih 15 raziskovalnih nalog.

Zakaj takšna razlika med prijavljenimi in dokončanimi raziskovalnimi nalogami. Držim se načela, da sem kot mentor dostopen vsakemu dijaku in ne samo nadarjenim na področjih, ki sem jih zgoraj naštel. Od 11 nedokončanih raziskovalnih nalog je samo eno prijavil avtor, ki smo ga spoznali za nadarjenega na področju elektrotehnike, vendar je zaradi osebnih razlogov ni uspel dokončati.

Pri določitvi teme sem ugotovil, da je potrebno nekoliko pazljivosti, da tema avtorja tudi zanima. Od 15 dokončanih raziskovalnih nalogah, kjer sem sodeloval kot mentor, oziroma so mentor, so si dijaki pri 8 sami izbrali temo, pri 7 pa so dobili temo že podani. Kljub temu, da si nekateri dijaki niso sami določili teme, so raziskovalno nalogo izdelali kvalitetno in prejeli tudi priznanja na državnem nivoju. Zato nisem opazil razlik med temami, ki so si jih dijaki sami določili in vnaprej podanimi temami.

6. RAZISKOVALNE NALOGE

Kot je razvidno iz prejšnjega poglavja izdelava raziskovalne naloge tudi mentorju vzame poleg rednega dela tudi kar nekaj časa. Zato vsako leto pod svoje okrilje vzamem tri ali štiri raziskovalne ekipe.

Nekaj primerov raziskovalnih nalog, kjer sem sodeloval kot mentor ali somentor:

- **Pametna kuhalna naprava.**

Avtor: Dejan Mežnarc

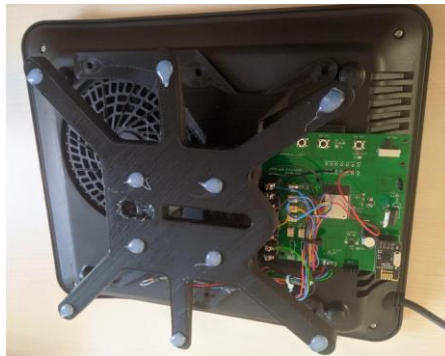
Mentor: Klemen Hleb

Povzetek naloge (pripravil avtor naloge):

Cilj raziskovalne naloge je izdelati »pametni kuhalnik« - napravo za lažje, bolj avtonomno kuhanje, povezano v svetovni splet. S tako napravo bi tudi skrajšali čas kuhanja, prihranili pri električni energiji in zmanjšali število nezgod pri kuhanju. V teoretičnem delu naloge raziščem

že obstoječe rešitve, v praktičnem pa izdelam načrt in prototip naprave ter aplikacijo za povezavo z napravo. Napravo tudi testiram s pripravo različnih jedi, primerjam z običajnim načinom kuhanja (čas kuhanja, poraba energije, število nezgod) in izmerim njeno učinkovitost. Na podlagi podatkov iz testiranja ugotovim, če se z uporabo naprave skrajša porabljen čas in električna energija za kuhanje. Na podlagi lastnih in tujih izkušenj pa razpravljam, če je naprava v pomoč tako domačim kot profesionalnim kuhanjem.

Naloga je prejela na regijskem tekmovanju **srebrno priznanje**, na državnem tekmovanju pa **zlato priznanje**.



Slika 20: Pametna kuhalna naprava.

- **Izdelava prototipa naprave za izdelavo filameta za 3D-tisk iz parafinskega voska.**

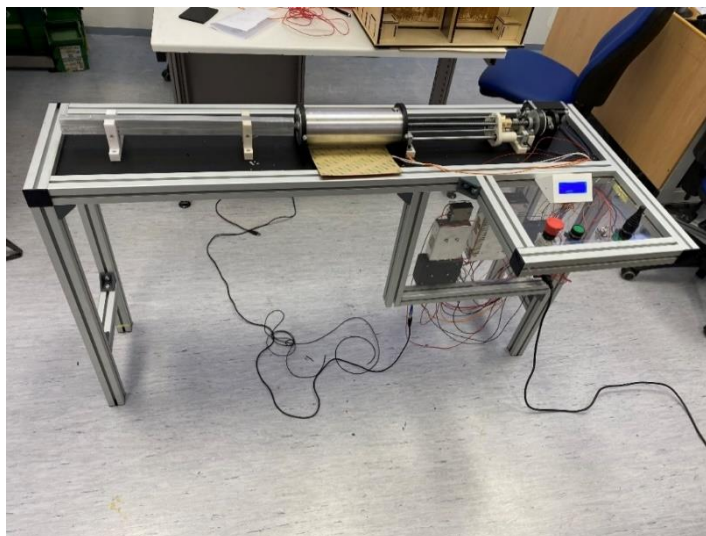
Avtor: Matic Bajsič

Mentor: Viljem Osojnik, Klemen Hleb

Povzetek avtorja naloge:

Tehnologija 3D-tiska v današnjem času skokovito narašča v vseh vejah proizvodnje in v domači uporabi. 3D-tisk je način aditivne proizvodnje, kjer postopoma po plasteh dodajamo material, da dobimo končno obliko izdelka. Ta material so najpogosteje različne vrste plastike v obliki žice. S 3D-tiskom sem se srečal v šoli, natančneje pri krožku RPT (računalniško podprte tehnologije), kjer sem se začel spraševati, ali je mogoče izdelati prototip naprave za izdelavo filameta še iz kakšnega drugega materiala, kot je na primer odpadni parafinski vosek iz sveč. Ta ima fizikalne lastnosti (predvsem nizko tališče), ki bi lahko bile uporabne pri prototipizaciji, modelarstvu, zlatarstvu ... Raziskal sem, ali je mogoče s pomočjo prototipa naprave, ki sem ga skonstruiral in izdelal, izdelati filament iz parafinskega voska v obliki voščenih palic.

Naloga je prejela na regijskem tekmovanju **srebrno priznanje**, na državnem tekmovanju pa **zlato priznanje**.



Slika 21: Prototip naprave.

- **Razvoj in izdelava močnostnega ojačevalnika**

Avtor: Matej Meža

Mentor: Klemen Hleb

Povzetek avtorja naloge:

Cilj raziskovalne naloge je razvoj, optimizacija in izdelava močnostnega ojačevalnika za projekcijo zvoka na večjih zabavah ali za ozvočenje manjših prireditev, ki bo primerljiv s tekmerci na trgu. Izdelan bo iz cenovno ugodnih, dostopnih in recikliranih komponent. V teoretičnem delu naredim matematično podprt pregled osnovne teorije tranzistorskih ojačevalnih stopenj ter razumno opišem delovanje analognega močnostnega ojačevalnika in vseh njegovih delov na primeru. V praktičnem delu raziščem že obstoječe naprave in s pomočjo teorije, lastnih izkušenj in simulacij razvijem močnostno stopnjo, ter jo po izdelavi prototipa optimiziram. Pri izvedbi uporabim zavržene elektronske komponente, ki jih ustrezno in z minimalnimi stroški po potrebi predelam. Na koncu opravi obsežne meritve na svojem izdelku ter njemu primerljivemu ojačevalniku za profesionalno uporabo in ju med sabo cenovno ter funkcionalno primerjam. Ojačevalnik tudi preizkusim na terenu in iz lastnih izkušenj o ozvočenju razpravljam o uporabnosti in funkcionalnosti naprave. Izdelek ustrezno ovrednotim in izpostavim pomembnost ekologije pri izdelavi elektronskih naprav, ter kako lahko implementacija le - te zniža ceno izdelave profesionalnih naprav.

Naloga je prejela na regijskem tekmovanju **zlato priznanje**, na državnem tekmovanju pa **srebrno priznanje**.

7. ZAKLJUČEK

Iz vseh do sedaj prijavljenih raziskovalnih nalog, kjer sem sodeloval kot mentor ali somentor sem prišel do naslednjih ugotovitev. Če se za nalogo odloči nadarjen dijak, na področju iz katerega bo izdelal raziskovalno nalogo, bo nalogo tudi izdelal in jo pripravil do te mere, da bo primerna za predstavitev. Če se je za izdelavo raziskovalne naloge odločil dijak, ki ni nadarjen na področju, ki ga je raziskoval, je pod mojim mentorstvom ni izdelal in pripravil za predstavitev. V omenjenem primeru je raziskovalna naloga končana, če jo izdelala mentor. S tem se pa jaz kot mentor nikakor ne strinjam, saj s tem dijak ne razvija svojih zmožnosti in kompetenc.

Ugotovil sem tudi, da to, čigava je ideja za temo raziskovalne naloge ne igra vloge. Opazil sem, da, če dijaku predstavim idejo in ga dobro motiviram, bo z enako resnostjo pristopil k raziskovanju, kot če bi bila ideja njegova.

Pod moj doprinos k stroki štejem to, da s to dejavnostjo ponudim nadarjenim dijakom možnost dodatnega razvoja in izobraževanja. Glede na izdelane naprave, ki so nastale pri izdelavi raziskovalnih nalog dobijo dijaki tudi vpogled v razvoj naprav, s katerim se bodo srečali v službi. Rezultati raziskovalnih nalog so objavljeni tudi v medijih in s tem pridobijo dijaki tudi kakšno ponudbo za štipendiranje študija ali pa zaposlitev.

LITERATURA IN VIRI

- [1] "Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi", 2019. Dostopno na: https://www.zrss.si/pdf/strokovna_izhodisca_nadarjeni.pdf, 5. junij 2022.
- [2] "O naravi učenja, uporaba raziskav za navdih prakse", 2013. Dostopno na: <https://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf>, 5. junij 2022

DELO Z NADARJENIMI UČENCI – IZZIV ALI TEŽAVA UČITELJA?

POVZETEK

Poenotene opredelitve pojma nadarjenosti v svetu še ni. Prav tako ni enotne metodologije odkrivanja nadarjenih učencev. Zaradi tega so koncepti in modeli odkrivanja in spodbujanja razvoja nadarjenih različni od države do države, celo različni od šole do šole. Učitelji, ki izvajajo programe nadarjenih učencev, so zaradi tega pogosto postavljeni pred izzive in težave, ki jih spremljajo pri realizaciji programov. Učenci so nadarjeni na različnih področjih. Pravilno je, da se jim nudi kvaliteten pouk in dodatne dejavnosti, ki jim omogočajo dovolj manevrskega prostora, spodbujajo njihovo ustvarjalnost in originalnost. Ampak ali se jim res? Učitelj, ki je dodeljen za delo z nadarjenimi učenci, je pogosto strokovnjak na posameznem področju. V skupino prejme učence, ki so pokazali visoke dosežke ali potencialne na inlektualnem, ustvarjalnem, športnem, voditeljskem in umetniškem področju. V prispevku je opisano delo učiteljice z nadarjenimi učenci in primeri dobre prakse. Opisane so dejavnosti, ki smo jih do sedaj izvajali v okviru programa nadarjenih izven rednega pouka. Za izboljšanje dela z nadarjenimi smo med učitelji v občini Slovenske Konjice izvedli anketo na osnovnih šolah, s katero smo pridobili mnenja in stališča pedagoških delavcev o delu z nadarjenimi. V prispevku bomo predstavili rezultate ankete, ki so potrdili, da je v današnjem času skrb za učiteljevo profesionalno rast in kakovostno izobraževanje temeljnega pomena, če želimo doseči spremembe in premike na področju dela z nadarjenimi učenci. Zato smo se na šoli odločili, da bomo v prihodnje zasnovali programe za delo z nadarjenimi bolj diferencirano. Učiteljem bomo omogočili dodatna izobraževanja za delo z nadarjenimi učenci.

KLJUČNE BESEDE: nadarjenost, izziv, težava, ustvarjalnost, originalnost, profesionalost, kakovost.

WORKING WITH GIFTED STUDENTS- TEACHER'S CHALLENGE OR A PROBLEM?

ABSTRACT

The term giftedness has still not been standardized in the world. The problem is also with the common methodology of identifying gifted students. The consequence is therefore different concepts and models of identifying and motivating students' abilities in different countries as well as at schools. Teachers who work in the program with gifted students often face challenges and obstacles to realize the program. Students are talented in different fields and the programs should be adapted to offer them quality lessons and additional activities in order to encourage their creativity and authenticity. Does this hold the truth? A teacher who usually works in the mentioned program is the expert in one specific field, but he/she receives gifted students with different talents which can often be a problem because of the teacher's lack of professional competence in a certain field. The group consists of students who have reached great achievements in art, music, sports as well as academic subjects. The article discusses teachers' work with gifted students and examples of good practice. There are activities described that have been recently realized at our school. A survey has been conducted within the local community of Slovenske Konjice among teachers to improve the work with gifted students. The main intention of the survey was to obtain teachers' opinions and points of view on working with gifted students. The results have shown that the growth of teachers' professional competence and quality education is of great importance to achieve changes and shifts in the field of working with gifted students. These are the main reasons for us to decide on a new, more specific and differential programme for gifted students. Teachers will be able to attend further education for working with gifted students.

KEYWORDS: giftedness, challenge, problem, creativity, authenticity, professional competence, quality.

1. UVOD

Vsako leto, ko načrtujem letno delovno pripravo za delo z nadarjenimi učenci izven rednega pouka, sem postavljena pred izziv. Nadarjeni učenci so namreč zelo heterogena skupina. V program so vključeni učenci od šestega do devetega razreda. Prav tako so nadarjeni na različnih področjih in imajo različne osebnostne, vzgojne in učne potrebe.

Za kakovostno izvedbo vzgojno izobraževalnega programa morajo učitelji znati prepoznati in upoštevati različne potrebe učencev in jim omogočiti, da bodo svoje potenciale čim bolj razvili. (Vogrinc, 2014) To pa je seveda za učitelja vse prej kot lahka naloga. Prva težava, ki se pojavi pri načrtovanju je, kako zasnovati skupen letni delovni načrt za verbalno nadarjene učence, matematično nadarjene, prostorskovidno nadarjene, glasbeno nadarjene in nadarjene v medosebni inteligenci.

Prav tako se moramo zavedati, da otroci izražajo svoje sposobnosti v različnih obdobjih življenja različno in na različnih področjih. Upoštevati je potrebno tudi svetovni tehnološki razvoj. Zato mora učitelj iskati nove oblike dela z nadarjenimi. (Erbus, Hanjal in Drevenšek, 2012)

V članku bodo opisana specifična področja talenta, ki jih morajo upoštevajo učitelji pri delu z nadarjenimi učenci. Predstavljeni bodo primeri dobre prakse, ki so bili izvedeni pri delu z nadarjenimi v preteklih letih na OŠ Loče. Kot mentorica nadarjenim sem na podlagi ankete, ki je bila izvedena med učitelji na osnovnih šolah v občini Slovenske Konjice, poskušala raziskati, kaj predstavlja učiteljem največje težave pri načrtovanju dela z nadarjenimi, tako v razredu kot izven njega. V nadaljevanju smo skušali poiskati načine, kako izboljšati učiteljevo delo z nadarjenimi.

2. PODROČJA TALENTA NADARJENIH UČENCEV

Nadarjeni učenci imajo osebnostne značilnosti, ki so povezane s specifičnimi področji talenta:

- verbalno nadarjeni (so učenci s pospešeno razvijajočim se besediščem in neobičajno miselno izvirnostjo),
- matematično nadarjeni (so učenci, ki želijo zahtevnejše informacije na področju logičnega mišljenja),
- prostorskovidno nadarjeni (so učenci, ki vidijo to, česar drugi ne vidijo; pogosteje mislijo s predstavami kot s besedami),
- glasbeno nadarjeni (so učenci, ki včasih mislijo v glasbenih izrazih in se čustveno izražajo z glasbo),
- nadarjeni v medosebni inteligenci (so učenci z istopajočimi komunikacijskimi spretnostmi. (Ferbežer in Kukanja, 2008)

Učitelj, kot strokovnjak na posameznem področju, mora v sodelovanju s svetovalno službo oblikovati letno delovno pripravo za učence, ki so nadarjeni na zgoraj navedenih področjih. Pri tem mora upoštevati finančne stroške, ki bodo nastali zaradi izvajanja, katere v večini plačujejo starši. Omejeni so na prostor ter čas izvedbe. Ponavadi se dejavnosti z nadarjenimi izvajajo v popoldanskem času ali med vikendom.

3. RAZLIČNE OBLIKE DELA Z NADARJENIMI UČENCI (PRIMERI DOBRE PRAKSE)

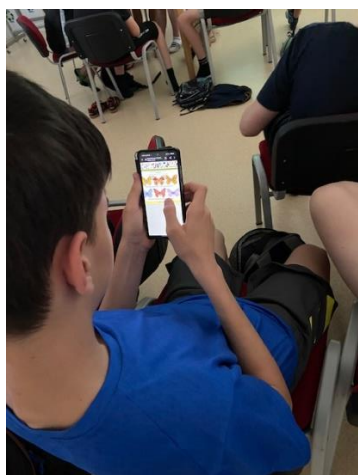
Zaradi na novo odkritih potreb nadarjenih otrok in zaradi napredka v tehnologiji so učencem v zadnjih letih poleg dodatnega pouka, raziskovalnega dela in vključevanje v različne projekte, ponujene še nove oblike dela:

- delavnice po predmetnih področjih (popoldan nadarjenih na šoli),
- mednarodno sodelovanje v raziskovalnem delu na portalu eTwinning,
- De Bonov klub kreativnega razmišljanja.

A. DELAVNICE ZA UČENCE OD 6. DO 9. RAZREDA PO PREDMETNIH PODROČJIH

Učenci od 6. do 9. razreda se v mesecu maju udeležijo popoldanskih delavnic, ki smo jih na šoli poimenovali »Popoldan nadarjenih«. Delavnice trajajo med 16. in 22. uro. Pred epidemijo covida so učenci prespali v šoli. Namen je druženje različnih generacij med seboj in poglobljanje znanja na naravoslovnem, družboslovnem in glasbenem področju. Mentorji organizirajo predavanja zunanjih strokovnjakov (v tem primeru so delavnice plačljive) ali izvedejo delavnice sami. Če je mogoče, so učenci aktivno vključeni v izvajanje. Delavnice se organizirajo za vse nadarjene učence, ne glede na področje nadarjenosti. Udeležba je prostovoljna. Učence spodbujamo, da se udeležijo različnih delavnic, s čimer širijo svoja obzorja.

Delavnica lepidopterologija je bila v šolskem letu 2021/22 namenjena spoznavanju metuljev. Učenci so ob predavanju biologa spoznali čudoviti svet metuljev in s pomočjo spletne strani za določanje dnevnih vrst metuljev, obogatili svoje znanje na naravoslovnem področju. Spletna stran (http://dbiodbs.units.it/carso/chiavi_pub21?sc=654), ključ za določanje dnevnih metuljev v Sloveniji omogoča, da lahko prepoznamo metulja v naravi.



Slika 1: Učenec pri delu s ključem za določanje metuljev.



Slika 2: Učenki ob opazovanju zbirke metuljev.



Slika 3: Predavatelj in učenci.

Delavnico astronomije je izvedel učitelj fizike, ki poučuje na šoli, kot multimedijsko predavanje o osončju. Predstavil jim je zgodovino razvoja gledanja skozi teleskop. Izračunali so razdalje

med planeti v osončju. Učenci so se na hodniku postavili v zaporedju, kot si sledijo planeti v osončju od sonca navzven. Razdalje so bile približne in prilagojene na merske enote koraki. Učenci so opazovali planete na prostem s pomočjo računalniškega programa. Sledil je pogovor o astronomskem večeru in načrtovanje aktivnosti za naslednje šolsko leto. Učenci in učitelj so sklenili, da bodo izdelali makete planetov in jih izobesili na strop hodnika, v zaporedju kot si sledijo od sonca navzven, ter sestavili teleskop, ki ga je šola kupila pred kratkim.



Slika 4: Učitelj fizike in učenci.



Sliki 5 in 6: Določanje razdalje med planeti v osončju.

B. MEDNARODNI PROJEKT ETWINNING

V okviru projekta Erasmus+ je ustanovljena svetovna mreža učiteljev, kjer se učitelji učijo drug od drugega, si delijo izkušnje in ideje ter sodelujejo v raziskovalnih projektih. Učitelji se soočajo s pedagoškimi in tehničnimi izzivi. Svoje znanje prenašajo na učence, s katerimi se vključujejo v mednarodne raziskovalne projekte. Namen vključevanja nadarjenih učencev v eTwinning skupnost je osveščanje učencev o lokalni, nacionalni in evropski kulturni dediščini, razvijanje sodelovalnega in problemskega učenja, ustvarjalnosti ter kreativnosti. Učenci poglobljajo:

- znanje angleškega jezika,
- okrepijo digitalno pismenost,
- socialne in državljanske kompetence,
- medkulturne kompetence,
- krepijo medvrstniško sodelovanje izven šole,
- usvojajo računalniške programe (Paddlet, Kahot, Lindo, BombayTV, Kapwig, Ted ed, Canva idr.),
- samostojno izvajajo raziskovalni projekt v spletni učilnici twinspace po mentorjevih navodilih,
- opišejo projekt,
- bogatijo svoje besedišče tako v slovenščini kot angleščini,
- samostojno usvajajo znanje s pomočjo strokovne literature,
- iščejo medkulturne razlike in podobnosti.

V okviru projekta eTwinning nadarjeni učenci izvajajo raziskovalne projekte na izbrano temo, katere objavijo mentorji evropskih šol, ki so prijavljeni v skupnost eTwinning in si želijo sodelovanja. Delo je bilo mogoče tudi v času epidemije covid, saj sodelovanje poteka preko videoklicev. Prav tako učenci izvajajo projekt v spletni učilnici twinspace, do katerega imajo dostop vse dni v šolskem letu.



Slika 7, 8 in 9: Nadarjeni učenci pri reševanju interaktivnega kviza s partnersko šolo iz Barcelone v Španiji. Naslov eTwinning projekta v šolskem letu 2020/21: Bicycles for future

C. DE BONOV KLUB KREATIVNEGA RAZMIŠLJANJA

Edward de Bono je zdravnik in psiholog, ki se ukvarja s kreativnim razmišljanjem. S pomočjo svojih metod uči generirati ideje, ustvarjalno in domiselno razmišljati ter uporabljati možgane na drugačen način, kot smo se jih »učili« uporabljati. (Mulej, 2013)

S pomočjo sodelavcev organizira izobraževanja za učitelje in učence po svetu. Nastja Mulej je predavateljica in vodja de Bonovega kluba kreativnega razmišljanja v Sloveniji, katerega sem se udeležila v letih 2013 do 2015. S tem sem si pridobila znanje za izvajanje delavnic kreativnega razmišljanja na naši šoli. Nadarjeni učenci v de Bonovem klubu usvojijo glavne značilnosti šestih klobukov razmišljanja, ločijo med mišljenjem in razmišljanjem in se urijo v nekaterih tehnikah razmišljanja Cort1 (Cognitive Research Trust). V delavnicah učenci širijo svojo moč zaznavanja, kar je za razmišljanje tako bistveno, kot je besedni zaklad za branje. (Mulej, 2014)

Ena izmed metod razmišljanja je miselna tehnika PNZ (pozitivno, negativno, zanimivo). Učenci racionalno usmerjajo pozornost na vse tri vidike problemske situacije. Tehniko se učijo uporabljati za sprejemanje odločitev. Bistvo izvajanja metode PNZ je vadba tehnike, ki spodbuja metakognitivno diskusijo. Je način, kako premišljeno ravnati z idejami. Naša običajna reakcija je, da nam je ideja všeč ali pa nam ni všeč. Če nam je všeč, je zelo neobičajno, da pomislimo tudi na negativne plati. Če nam ideja takoj ni všeč, je neobičajno, da bi iskali njene dobre plati. Prav tako ni običajno, da bi se potrudili in poiskali zanimive plati ideje. S pomočjo te tehnike razmišljanja učenci premagajo svojo čustveno reakcijo in odločitev sprejmejo šele po tem, ko so premislili obe strani. Razširi jim pogled na situacijo. (Mulej, 2013)

Primer: Avtobusi bi vozili brez sedežev. Učenci morajo s tehniko PNZ poiskati pozitivne, negativne in zanimive predloge situacije. Kot zanimivost je potrebno poudariti, da učencem delajo največ težav pozitivni in zanimivi predlogi, medtem ko negativne predloge najdejo najhitreje.

Pozitivno: več ljudi bi šlo na avtobus, hitreje bi vstopili in izstopili, avtobusi bi bili cenejši.

Negativno: potniki bi padli, ko bi avtobus zaviral, starejši in invalidi ne bi mogli uporabljati avtobusa, težko bi nosili torbe ali otroke.

Zanimivo: lahko bi imeli dva tipa avtobusov: s sedeži in brez, en avtobus bi hitreje vozil, udobje ne bi bilo tako pomembno na avtobusu.

4. ANALIZA/REZULTATI ANKETE MED UČITELJI O DELU Z NADARJENIMI UČENCI

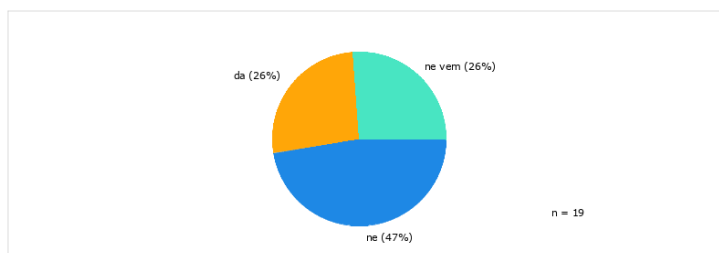
Kot večletna mentorica nadarjenim učencem se vsako leto ob koncu šolskega leta srečujem z istim izzivom/težavo: Kako oblikovati, zastaviti in napisati letni delovni načrt za delo z nadarjenimi učenci na različnih področjih izven pouka? V program nadarjenih so vključeni učenci od 6. do 9. razreda. Želim, da jih z aktivnostmi pritegnem, motiviram in vzpodbudim k sodelovanju. Pri tem se posvetujem s svetovalno službo in drugimi mentorji na šoli, kljub temu pa je izvedba prepuščena moji iznajdljivosti. Velikokrat sem postavljena pred dilemo, kako v program vključiti aktivnosti, ki bi zajele družboslovno, naravoslovno, športno in umetniško področje.

Anketa z naslovom »Delo z nadarjenimi učenci v osnovni šoli« je bila izvedena med učitelji v občini Slovenske Konjice, ki izvajajo programe nadarjenih izven rednega pouka. V raziskavo je bilo vključenih 20 učiteljev predmetnega in razrednega pouka. Želela sem izvedeti, ali pomeni delo z nadarjenimi učenci učiteljem izziv ali dodatno obremenitev; kakšna čustva doživljajo učitelji pri delu z njimi; ali menijo, da so dovolj usposobljeni za delo; kakšne težave zaznavajo pri načrtovanju dela in ali so se pripravljene dodatno izobraževati za tovrstno delo. Na podlagi ankete smo želeli ugotoviti, kako lahko dosežemo še bolj profesionalno delo učiteljev z nadarjenimi in posledično dosežemo premike in spremembe na tem področju v osnovnih šolah.

Anketa je pokazala, da je več kot polovici učiteljev (65%) delo z nadarjenimi učenci izziv, je zanimivo, pestro in bogato. Nikomur pa delo ne predstavlja dodatne obremenitve. Posledično je večina učiteljev odgovorila, da se pri delu z nadarjenimi učenci počutijo motivirano, izzvano, koristno, odgovorno in pomembno (70%).

Mnenja, da so dovolj usposobljeni za delo z nadarjenimi učenci, je bilo le 37% učiteljev, ostali so odgovorili, da ne vedo (31%) ali da za delo niso dovolj usposobljeni (32%). Kot razlog so navedli; da jim primanjkuje znanja na področju dela z nadarjenimi; da nimajo didaktičnih pripomočkov; da jim primanjkuje časa za pripravo diferenciranih in individualiziranih priprav.

Posledično je bila večina učiteljev (47%) mnenja, da izvajanje programa nadarjenih v osnovnih šolah ni uspešno. Iz tega smo lahko sklepali, da si želijo izboljšave.



Slika 10: Graf na vprašanje: »Ali menite, da je izvajanje programa nadarjenih učencev v osnovnih šolah uspešno?«

Na vprašanje, katere dejavnosti in zadolžitve najpogosteje ponudijo učitelji nadarjenim učencem, jih je večina odgovorila, da jim kot dodatno delo ponudijo udeležbo na tekmovanjih, vodenje šolskih predstav, udeležbe na strokovnih ekskurzijah, vodenje šolskega radia, obisk posamezne institucije z ogledom ali delavnicami in udeležbo na predavanju zunanjega sodelavca. Pri tem je potrebno poudariti, da pri določenih aktivnostih nastanejo finančni stroški, ki jih morda nekateri starši nadarjenih otrok ne morejo plačati. Zato so učitelji na vprašanje, kaj jim otežuje delo z nadarjenimi med drugim navedli tudi materialne stroške - oziroma si želijo, da bi bile posamezne organizacije pripravljene vsaj delno finančno podpreti delo z nadarjenimi učenci. Prav tako učitelji pogrešajo vključevanje nadarjenih učencev v različne poklice oziroma praktično delo.

Rezultati na zadnje vprašanje ankete so bili na zgoraj ugotovljeno pričakovani. Skoraj 70% učiteljev bi se udeležilo dodatnega izobraževanja, 15% se jih izobražuje samoinciativno, le 15% se jih izobraževanja ne bi udeležili.



Slika 11: Graf na vprašanje: »Ali bi se udeležili dodatnega izobraževanja za delo z nadarjenimi učenci?«

Kot zaključek anketnega vprašalnika lahko sklenemo, da učiteljem predstavlja delo z nadarjenimi učenci izziv in se pri tem počutijo koristne. Vendar se pri delu srečujejo s pomanjkljivostmi, predvsem kar se tiče njihove izobraženosti, da bi še uspešnejše usmerjali nadarjene učence. Zavedajo se, da jim primanjkuje gradiv in pripomočkov za delo. Zato si želijo dodatnega izobraževanja. Na podlagi rezultatov ankete smo na šoli sklenili, da bomo izbrali v prihodnje strokovna izobraževanja za učiteljski zbor, ki bodo zajemala tematiko dela z nadarjenimi učenci. Prav tako smo v timu za nadarjene učence sklenili, da bomo v naslednjem šolskem letu zastavili programe, ki bodo bolj diferencirani po posameznih področjih nadarjenosti.

5. ZAKLJUČEK

V prispevku smo opisali nekaj primerov dobre prakse, ki jih izvajajmo kot mentorji nadarjenim učencem izven pouka. Pri tem smo osvetlili tudi nekaj težav, s katerimi se soočajo učitelji pri delu z njimi. Zavedati se moramo, da obstajajo razlike med nadarjenimi, zato je potrebno dejavnosti prilagoditi glede na njihova področja talenta. Z diferenciranimi in individualiziranimi učnimi oblikami dela, metodami, vsebinami in cilji lahko dvignemo potenciale nadarjenih učencev na višji nivo. Ključna pri tem je kompetentnost učiteljev. Pomembno je, da se med poklicno kariero stalno strokovno izpopolnjujejo, saj le tako lahko zagotovijo kakovostno delo tudi tej skupini učencev.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Erbus, D., Hanjal, S., Drevenšek, V. Z. (2012). Kako skrbimo za nadarjene učence na OŠ Ljudski vrt Ptuj. T. Bezič (ur.), Vzgojno – izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole (str. 296-303). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- [2] Ferbežer, I., Kukanja, M. (2008). Svetovanje nadarjenim učencem. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- [3] Mulej, N. (2013). Kreativno razmišljanje, Seminarsko gradivo iz izobraževanja na OŠ Loče.
- [4] Mulej, N. (2014). Kreativno razmišljanje, Seminarsko gradivo Cort1 iz izobraževanja na OŠ Loče.
- [5] Vogrinc, J. (2014). Pomen didaktične usposobljenosti učiteljev za načrtovanje dela z nadarjenimi učenci. M. Juriševič (ur.), Spodbudno učno okolje: Ideje za delo z nadarjenimi v OŠ (str. 29-33). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- [6] Primeri dobre prakse so prispevek avtorice.

IZZIVI IN PASTI POUKA NA DALJAVO PRI PRVOŠOLCIH – SPOŠTOVANJE OTROŠTVA

POVZETEK

Učitelji, učenci in njihovi starši so se v Sloveniji zaradi epidemije novega korona virusa in posledično zaprtja vseh šol spomladi leta 2020 prvič spopadli s šolanjem na daljavo. Učitelji so se morali, tako rekoč čez noč prilagoditi novemu načinu poučevanja – preko računalnikov, od doma. Spopadali so se z izzivom, kako pripraviti naloge za delo na daljavo najmlajšim učencem, da jim bodo v prvi vrsti razumljive, zanimive in zabavne. Koncept poučevanja na daljavo v 1. razredu temelji na osnovi manj je več - kratka, jasna, navodila za delo. Naloge naj bi bile strukturirane tako, da otroke navajajo na samostojno delo, hitro preverjanje rešitev in tudi nagrajevanje za dobro opravljeno delo in trud. Med dejavnosti, ki od učencev zahtevajo veliko mero koncentracije in mirnega sedenja, je obvezno tudi vključevanje gibalnih odmorov in sprostitve. Tudi vloga staršev pri prvošolcih, ki še niso samostojni in večinoma še ne berejo sami, ter se šele spoznavajo z različnimi tipi nalog in s samim računalnikom, je brez dvoma velikega pomena. Ob primerih so podane prednosti in slabosti poučevanja na daljavo pri prvošolcih ter ponujene boljše rešitve za samostojno delo prvošolcev, na podlagi kvalitativne raziskave. Pouk na daljavo pri prvošolcih je le izhod v sili, saj učencem v prvem razredu prinaša veliko psiholoških in organizacijskih pasti. Poučevanje na daljavo je izziv tudi za učitelje, saj je nadgradnja klasičnega modela poučevanja z novejšimi sodobnejšimi pristopi, ki so dodani osebnemu stiku učenec – učitelj, poučevanju preko aktivne igre ter izkustvenemu učenju s konkretnim materialom.

KLJUČNE BESEDE: motivacija, šolanje na daljavo, izzivi, pasti, 1. razred.

CHALLENGES AND PITFALLS OF DISTANCE LEARNING FOR FIRST GRADES – RESPECT FOR CHILDHOOD

ABSTRACT

The epidemic of the new coronavirus and the consequent closure of all schools in the spring of 2020, teachers, pupils and their parents in Slovenia faced distance learning for the first time. Teachers had to adapt to the new way of teaching, so to speak, overnight - via computers, from home. They faced the challenge of how to prepare tasks for remote work for the youngest students so that they would be understandable, interesting and fun in the first place. The concept of distance learning in 1st grade is based on less is more - short, clear, work instructions. Tasks should be structured in such a way that children are introduced to independent work, quick checking of solutions and also rewarding for well done work and effort. Activities that require a great deal of concentration and calm sitting from students also include the need for movement breaks and relaxation. The role of parents in first-graders, who are not yet independent and mostly do not read on their own, but are just learning about different types of tasks and the computer itself, is undoubtedly of great importance. The examples give the advantages and disadvantages of distance learning for first-graders and offer better solutions for independent work of first-graders, based on qualitative research. Distance learning for first graders is just an emergency solution, as it brings a lot of psychological and organizational pitfalls to first graders. Distance learning is also a challenge for teachers, as it is an upgrade of the classic model of teaching with newer more modern approaches, which are added to personal contact student - teacher, teaching through active play and experiential learning with concrete material.

KEYWORDS: motivation, distance learning, challenges, traps, first grade of primary school.

1. POUK NA DALJAVO

Delo na daljavo lahko predstavlja za učence priložnost, obenem pa tudi pasti. Prvošolci so se ravno dobro navadili na šolsko delo, usvojili različne metode in oblike dela, sprejeli učiteljsko in se spoprijateljili med seboj, ko so hočeš nočeš morali ostati doma. Učitelji smo bili postavljeni pred nove izzive, spremeniti smo morali način dela, razmišljanja. Tudi starše smo postavili v nezavidljiv položaj. Prvošolci so še posebej odvisni od svojih staršev oz. skrbnikov, saj nimajo dovolj znanja o IKT tehnologiji, so slabi bralci, se težje sami organizirajo. Kvaliteta in količina izobraževanja na domu je bila tako v veliki meri odvisna od tega, kako resno so na vso stvar gledali starši in koliko je bilo v njihovi moči. Zato so bili ključ do vsega prav oni. In tako kot imam v razredu skupino popolnoma različnih otrok, imam na drugi strani še dvakrat toliko različnih staršev.

Pred vse nas so bili postavljeni izzivi, kako kvalitetno, razumljivo in zanimivo otrokom predstaviti nove vsebine. Ko poučuješ v razredu takoj vidiš odzive otrok, njihovo zainteresiranost ali nezanimanje. Pri pouku na daljavo tega ni bilo mogoče. Naloga učitelja je bila, da si je pridobil zaupanje staršev, še bolje je bilo, če je bilo zaupanje med starši in učenci že vzpostavljeno. Edina ovira ni bila samo v razpolaganju z različno tehnologijo, temveč kako otroke motivirati preko računalnika, jim omogočiti stik s pravljico in literarnimi junaki.

V času pouka na daljavo je izjemno pomembno, da so učitelji, starši in učenci ves čas v stiku, za kar smo uporabljajo poleg elektronske pošte tudi različne aplikacije in tako delili izkušnje drug drugemu tudi prek fotografij in video posnetkov.

Zelo nas je skrbelo motivacija in pripravljenost učencev za delo od doma. Začeli smo se zavedati, da vsi učenci doma nimajo enakih možnosti za delo, ne samo zaradi razlik glede tehnične opremljenosti, temveč tudi zaradi razmer doma. Ugotovljeno je bilo, da nam je veliko časa vzela priprava materiala za delo, saj smo hoteli učencem snov čim bolj približati. Pri komunikaciji smo bili pri mlajših učencih v celoti odvisni od staršev in njihove usposobljenosti za delo z računalnikom. V prvi triadi smo na daljavo izvedli preverjanje, ocenjevanje pa po povratku v šolo. Po prihodu otrok v šolo je bilo ugotovljeno, da je nastalo kar nekaj vrzeli.

Pri poučevanju na daljavo je, tako kot v šoli, potrebno upoštevati otrokovo razvojno stopnjo, željo po gibanju in možnosti govornega in socialnega razvoja. V domačem okolju se jezikovne zmožnosti lahko razvijajo kot spoznanje pisnega jezika različnih vrst in funkcij tiska. Razvoj socialnih veščin je bil v času šolanja doma omejen na interakcije s starši (in sorojenci). Velja torej razmisliti, kako pri učenju na daljavo otrokom v domačem okolju omogočiti, da na prijeten in vzpodbuden način razvijajo lastne učne strategije. Osredotočili smo se na pripravo domačega učnega okolja, ki je otroke s preprostimi, motivacijskimi nalogami, postopoma vodil do računanja, branja in pisanja. Za učenje smo izbirali lažje izvedljive dejavnosti, ki so omogočale ponavljanje predhodno pridobljenega znanja. Učno snov smo povezovali s praktičnimi vsebinami (gospodinjskimi in tehničnimi), jih spodbujali k medsebojnemu sodelovanju in pomoči s sorojenci ter tako izkoristili možnosti družinskega okolja.

Epidemija je za večino družin terjala ogromno prilagajanja. Starši so prevzeli gospodinjenje, vloge vzgojiteljev in učiteljev ter opravljali obveznosti lastnega poklica. Vse sočasno in pod isto streho.

1.1 TEORETIČNA IZHODIŠČA PRI POUKU NA DALJAVO

Izobraževanje na daljavo (distance education) je oblika izobraževanja z dvema temeljnima značilnostma: učitelj in učenec sta med poučevanjem prostorsko ločena, komunikacijo med njima in komunikacijo med učenci samimi pa omogočajo različne vrste tehnologij. Unesco opredeljuje izobraževanje na daljavo kot »vzgojno-izobraževalni proces in sistem, v katerem pomemben delež pouka izvaja nekdo ali nekaj, ki je časovno in prostorsko odmaknjeno od učenca« (Burns, 2011).

2. PREDNOSTI IN SLABOSTI POUKA NA DALJAVO S STRANI UČITELJEV

Že od samega začetka razprav o delu na daljavo se poudarja, da sta ključni prednosti za učitelja na daljavo avtonomija odločanja o razporeditvi delovnega časa ter prihranek časa in denarja kot posledica dejstva, da ni več prevoza na delo (Jereb, 1999, str. 306). Učitelj si pri pouku na daljavo lahko sam organizira delovni čas. Fleksibilen delovni čas jim omogoča, da delajo takrat, ko jim najbolj ustreza in ko so najbolj produktivni, ter bolje izkoristijo čas za družino in počitek. Predpostavlja se, da delo doma omogoča mir in tišino, kar posledično pomeni večjo koncentracijo in višjo produktivnost. Hkrati se zmanjša nevarnost stresa zavoljo zgodnjega vstajanja, spremljanja ter oddaje otrok v vrtec ali šolo in dolgotrajnejšega napora med vožnjo do šole. Življenjski stil lahko postane bolj sproščen. Učitelji privarčujejo čas, ki bi ga drugače porabili za vožnjo na delovno mesto, in ga lahko porabijo za svojo družino in prijatelje. Izkazalo pa se je, da je velika večina učiteljev v času pouka na daljavo delala veliko dlje in intenzivneje, kot bi sicer. Časa za delo si nismo mogli organizirati sami, saj smo bili odvisni od dela in odzivov učencev in njihovih staršev. Dostikrat se je delovnik tako raztegnil skozi celoten dan. V dopoldanskem času smo podajali učno snov ali preko video klica ali pa smo čas namenili pripravi učne snovi za svoj predmet in bili v stiku z učenci. V popoldanskem in večernem času pa smo se posvetili pregledu poslanih nalog in prebiranju ter odgovarjanju na maile, ki smo jih prejeli s strani učencev in staršev. Na tem mestu seveda ne smemo pozabiti na stalen obvezni kontakt z vodstvom šole ter pisanjem priprav in poročil o evidenci delovnega časa. Učitelji smo se v času pouka na daljavo morali tudi dodatno izobraževati, saj je ta oblika dela od nas zahtevala nova znanja. Udeleževali smo se različnih video delavnic, kjer smo pridobivali nova znanja s področja didaktike, pedagogike, psihologije in tehnologije za poučevanje na daljavo. Tudi raziskave kažejo, da učitelji na daljavo običajno delajo več, kar pomeni, da imajo manj časa za druge dejavnosti. Lahko pa se celo zgodi, da izkoriščamo ostale družinske člane za pomoč pri delu. Učitelji naj bi doma imeli ustrezen ločen prostor za delo ter ergonomično in zdravju prijazno delovno opremo. Vendar se je izkazalo, da kar nekaj učiteljev doma nima prostora za dodatno sobo, ki bi jo uporabljali kot primerno delovno okolje. Pomembno vprašanje je, kdo bo zagotovil ustrezno telekomunikacijsko opremo. Pomanjkanje stikov pri učiteljih lahko vpliva tudi na manjšo izmenjavo znanj, izkušenj in informacij ter negativno vpliva na občutek pripadnosti organizaciji. Nastanejo lahko težave pri usklajevanju dela in družinskega življenja, kar vodi do napetih odnosov v družini. Posledično učitelji občutijo pritisk, stres in lahko oboliijo za poklicnimi in psihološkimi boleznimi. (Jereb, 1998).

Mlajša generacija učiteljev se je relativno hitro adaptirala in znašla, predvsem učitelji srednjih let in starejši pa niso vedeli, da je treba pri tej vrsti poučevanja ubrati popolnoma drugačen koncept.

RAZPOREDITEV DELA: Pri delu od doma smo si lahko učitelji delo razporedil tako, kot nam je odgovarjalo. Vsak je vedel, kaj vse mora pripraviti za učence za naslednji dan, da bo delo potekalo kolikor toliko normalno. Osebnostno mi je bilo všeč, ker sem lahko PPT predstavitev, videe in ostale pripomočke pripravljala, ko mi je odgovarjalo. Ves čas sem imela v zavesti, da moram sedaj delo opraviti še bolj kvalitetno in učencem še bolj všečno. Deloven dan se je začel zgodaj in končal v poznih večernih urah.

KOMUNIKACIJA Z UČITELJI PREKO SPLETA: V tednih dela od doma se je zopet pokazalo, da znamo učitelji v kriznih situacijah stopiti skupaj. V nekaj dneh smo se povezali preko različnih spletnih kanalov. Pomagali smo si z idejami, se spodbujali, včasih potarnali, se skupaj soočali s številnimi vprašanji, skupaj preganjali dvome ...

SPLETNA IZOBRAŽEVANJA: V času dela od doma smo se lahko udeležili velikega števila spletnih izobraževanj – webinarjev. Večina spletnih izobraževanj je bila na temo dela od doma in slušateljev nas je bilo vedno veliko. Iz tega je moč sklepati, da smo se učitelji dela lotili zelo odgovorno in želeli nadgraditi in utrditi znanje o različnih programih, ki smo jih uporabljali pri delu, o skrbi za svoje zdravje ...

NEOBREMENJENOST Z OBLAČENJEM: V času dela od doma smo se manj obremenjevali z oblačili. Pomembno je bilo le, da smo bili oblečeni udobno.

VOŽNJA V SLUŽBO IN DOMOV: Za mnoge učitelje je bila prednost tudi ta, da smo bili v tem času doma in se nismo vozili v službo. Mnogi smo namreč zaposleni izven svojega kraja bivanja in nam vožnja vsak dan vzame kar nekaj časa.

VARČEVANJE: Zaradi dela od doma smo zelo poredko hodili v trgovino in posledično se je to poznalo tudi pri bančnem računu. Nekateri smo privarčevali tudi pri gorivu, ker ni bilo vsakodnevnih voženj.

TELEFONSKI POGOVORI ALI VIDEO KLICI UČENCEV IN STARŠEV Pogovori z učenci in starši so bili bolj sproščeni. Učenci so bili klicev vedno veseli in so z veseljem pripovedovali o preživljanju časa doma.

VEČ PROSTEGA ČASA: V času dela od doma smo imela več prostega časa, saj tisti, ki imamo šoloobvezne otroke, le teh nismo vozili na popoldanske dejavnosti, ker jih ni bilo. Prosti čas smo lahko izkoristili za dejavnosti, ki so nam všeč in smo jih preživljali v družinskem krogu.

RAZPOREDITEV DELA: Učencem je bilo všeč, da so lahko delo opravili, ko so sami želeli, bom pa slabost razporeditve dela omenila še nekoliko kasneje.

BOLJ SPROŠČENO DELO: Učenci (večina njih) so v domačem okolju bolj sproščeni in ne čutijo večjih pritiskov.

SPANJE: Po pogovoru z učenci smo ugotovili, da so v povprečju spali dve uri dlje kot pa v času, ko so v šoli.

UPORABA RAČUNALNIKA: Učenci so nadgradili znanje o uporabi računalnika. Z veseljem so sami pisali sporočila na elektronske naslove, odgovarjali na sporočila v spletni učilnici ...

NAVAJANJE NA SAMOSTOJNOST: Mnogi učenci so odlično opravljali naloženo delo in bili pri delu zelo samostojni. Starši kar niso mogli verjeti, koliko so otroci sposobni narediti sami in kako so se trudili, da so delo odlično opravili.

2.1 SLABOSTI POUKA NA DALJAVO S STRANI UČITELJEV

POGOVORI S SODELAVCI: V službi se s sodelavci zelo veliko pogovarjamo. Naši pogovori niso zgolj šolske narave, saj veljamo za kolektiv, ki je zelo povezan in se imamo v družbi drug drugega vedno lepo. V tednih dela od doma sem pogrešala naše skupne malice in pogovore o tem in onem.

DOLGČAS: Po pogovoru s sodelavci smo ugotovili, da smo se po določenem času začeli dolgočasiti, ker je bil dan enak dnevu.

24 UR NA DAN V SLUŽBI: V tem času sem bila v službi 24 ur dnevno. Z delom sem začela že zgodaj zjutraj, da sem lahko kasneje pomagala še sinu, če je pri šolskem delu potreboval pomoč. Starši so me večkrat klicali, če so imeli otroci težave, večkrat so me poklicali tudi otroci. Pozno ponoči sem pošiljala navodila za delo, nalagala posnetke na kanal Youtube, ker takrat strežniki niso bili več tako obremenjeni.

RAZLAGA SNOVI UČENCEM: Pri delu v razredu imamo učitelji ves čas pregled nad delom učencev in razumevanjem snovi. Učencem lahko učitelji nudimo dodatno razlago, za kar pa so bili učenci pri delu od doma prikrajšani.

PREGLED NAD DOMAČIM DELOM UČENCEV: Pri delu v šoli imamo učitelji vsakodnevni pregled nad učenčevim domačim delom in lahko težave sproti odpravlja in jim pomagamo.

UPORABA RAČUNALNIKA IN INTERNETNE POVEZAVE: Težave so se pojavljale pri učiteljih, ki imamo šoloobvezne učence in so imeli v dopoldanskem času videokonference, ... Pri mnogih so se pojavljale težave zaradi slabših internetnih povezav, saj hkrati nismo mogli biti vsi na internetu.

NEODZIVNOST STARŠEV: Če smo učitelji opazili, da pri kateremu od otrok ni zaznati nobene povratne informacije, smo takoj poklicali starše. Večina se jih je odzvala in se je stanje

takoj izboljšalo, soočali pa smo se tudi s primeri, ko so bili starši neodzivni in smo morali nastopiti bolj ostro.

3. PREDNOSTI IN SLABOSTI POUKA NA DALJAVO S STRANI UČENCEV

Učencem se je nov način učenja sprva zdel zanimiv, zabaven in ustvarjalen. Veseli so bili, da so si lahko šolsko delo razporedili sami. Kasneje so začeli pogrešati razlago učiteljev in socialne stike. Raziskava Zavoda za šolstvo o izobraževanju v času epidemije je pokazala, da je polovica učencev pouk na daljavo označila za zahtevnejše od pouka v razredu, kar sem ugotovila tudi pri svojih prvošolcih. Učenci v prvem razredu so še precej nesamostojni, zato je bila pomoč staršev v tem obdobju izjemnega pomembna. Pri tem se pojavijo seveda pomisleki v kolikšni meri lahko obremenimo starše in koliko so ti starši usposobljeni za pomoč pri šolskem delu. Posledično se pojavi tudi vprašanje, koliko se bodo razlike med učenci zaradi tega povečale. Začetek učenja na daljavo je privedel tudi do kvantitete materialov, ki so jih pripravljali učitelji, namesto kvalitete. Učenje na daljavo je bilo še posebej težavno za učenca tujca.

Učenci so pogrešali sošolce in nas, večini je bilo všeč delo na daljavo in da smo jim bili ves čas na voljo, da so ponosni na nas, da naj ostanemo potrpežljivi in da jim je všeč naša šola s kavčem, računalnikom in hladilnikom v jedilnici.

V prvih treh tednih je bilo delo od doma usmerjeno predvsem v ponavljanje in utrjevanje znanja ter obravnavo snovi, ki se nam učiteljem niso zdele tako zahtevne, da jih učenci ne bi zmogli predelati sami. Po prihodu otrok v šolo in ponovnemu preverjanju osvojenih znanj je bilo ugotovljeno, da so nastale vrzeli predvsem pri učencih, ki imajo določene težave pri posameznih predmetih. Ob tej priložnosti se je pokazalo, katere so temeljne vsebine, ki naj bi jih učenci usvojili ob koncu posameznega razreda. Kot slabost po povratku učencev v šolo sem zaznala, da je delo doma potekalo kampanjsko. Premalo je bilo sprotnega utrjevanja in ponavljanja. Ker smo učencem posredovali tedensko delo, se je zgodilo, da so učenci na primer vso nalogo s pisanjem črk naredili v ponedeljek ali v začetku tedna. Potem do naslednjega tedna niso ničesar pisali in je bila pozabljivost velika. Ko so se učenci vrnili v razred, smo veliko časa namenili ravno ponavljanju in utrjevanju temeljnih znanj, ki so potrebne za napredovanje. Ves čas govorimo le o znanju, vsebinah, vendar pa je šola tudi prostor, kjer se otroci družijo, rešujejo vsakodnevne skrbi, konflikte, delujejo v skupini... in se učijo sobivanja. Čeprav so se vsi počasi privadili na drugačno delo in postajali vedno bolj vešči in samostojni pri delu z računalnikom, je vseeno zelo pomembno, kljub nekaterim prednostim dela od doma, da pouk poteka v šoli, ker IKT ne more nadomestiti pedagoške prakse in druženja.

Učenci so pridobili nove računalniške spretnosti, razvili sposobnost samodiscipline pri organizaciji dela in razporeditvi časa ter spoznali, da sami nosijo poglavitni del odgovornosti za učenje.

3.1 POMANJKLJIVOSTI POUČEVANJA NA DALJAVO S STRANI UČENCEV

NESAMOSTOJNOST: Nekateri učenci, še niso samostojni v tolikšni meri, da bi lahko samostojno delali z računalnikom, poiskali navodila ... Pri delu so potrebovali pomoč staršev,

zopet pa so se pojavljale razlike, saj nekateri, brez stalne pomoči in nadzora staršev, ne bi naredili nič.

RAČUNALNIK IN INTERNETNA POVEZAVA: Že po nekaj dneh smo ugotovili, da so v razredu učenci, ki računalnika doma nimajo. V teh primerih je priskočila na pomoč šola in tem družinam računalnik posodila za čas dela od doma. Pri nekaterih se je zataknilo tudi zaradi slabše internetne povezave. Izkazalo se je, da se kraji, ki so dlje oddaljeni od mestnih središč soočajo s težavami, na katere v mestih sploh ne pomislijo več.

POMOČ STARŠEV: Večina staršev je svojim otrokom stala ob strani in jih pri delu motivirala ter usmerjala, nekaj učencev pa se je znašlo v stiski, saj niso bili deležni doma nobene spodbude, motivacije, kaj šele pomoči. Mnogi starši niso imeli možnosti, da bi bili doma in posledično v dopoldanskem času otrokom niso mogli pomagati. Mnogi so svoje delo opravljali od doma in niso mogli biti otrokom ves čas na razpolago, čeprav vemo, da je dolžnost staršev, da so stalnica v življenju otrok in da otrokom pomagajo organizirati delo.

ODLAŠANJE Z DELOM: Nekateri učenci so z delom odlašali in ob koncu tedna jim je ostalo še cel kup neopravljenih nalog. Velikokrat so nas starši prosili za pomoč, da sem se po telefonu pogovorila z njihovim otrokom, da so se dela lotili bolj resno.

3.1.2 IZZIVI IN PASTI

Didaktični izzivi: npr. tujejezični otroci. Ne razumejo ali slabo razumejo navodila, morda je otežen stik učitelja s starši. Razmislimo o slikovnih predstavitvah učnih vsebin, tam, kjer je to mogoče. Prilagodimo pričakovanja in zahteve, posredujmo zgolj vsebine, ki zadevajo najnujnejše cilje.

Organizacijski izzivi: Preobremenjenost z učnimi dejavnostmi v dnevu.

Psihološki izzivi: Preplavljenost učencev s šolskimi nalogami. Počasi se je izgubljal občutek povezanosti. Stiske, ki so bile posledica aktualne krizne situacije: - zaskrbljenost zaradi razmer - zahtevna družinska situacija - pomanjkanje socialnih stikov - pomanjkanje prostora - omejeno gibanje - preohlapna struktura in pomanjkljiva organiziranost - preveč toga struktura (npr. dnevni urnik) in pretirani pritisk s strani staršev. Pri pouku na daljavo otrok veliko časa preživi pred računalnikom ali mobilnim telefonom. Zato je nujno, da čas, ki ni namenjen pouku, zapolni z aktivnostmi, ki ne vključujejo naprav z zasloni. Priporočala sem sprehod v naravo, športne aktivnosti in skupne družinske aktivnosti, ki ne vključujejo naprav z zasloni.

4. ZAKLJUČEK

Vsi smo morali spremeniti navade, izstopiti iz okvirov in se prilagoditi novi delovni in življenjski realnosti. Ugotovili smo, da je za odnos pomembna komunikacija, zato bo v prihodnje treba v ospredje postavljati ustrežnejšo komunikacijo, tako s sodelavci in učenci, kot tudi s starši. V primeru pouka na daljavo bo potrebno bolj ohranjati »živi« stik, kar pomeni, da bi bili stiki sočasni in časovno usklajeni. Bolj pozorni bomo morali biti na ranljivejše skupine učencev (socialno ogroženi, učenci z odločbo, priseljenci ...), ki potrebujejo več podpore in

spodbude. Osnovna naloga šole je manjšanje razlik med učenci. Potreben bo bolj individualni pristop do učencev, da jim bomo lahko ponudili, kar potrebujejo. Osnovni pogoj je ustrezna tehnološka oprema učiteljev in učencev, veliko dela nas čaka tudi na področju digitalnega opismenjevanja. Naslednji izziv pa je, da bomo izobraževanje na daljavo preoblikovali v pouk na daljavo, kjer bo več medosebne interakcije med učitelji in učenci, torej, da bomo v živo več komunicirali. Seveda pa moramo še vedno omogočiti, da tempo dela vsak prilagaja svojim sposobnostim in da lahko deluje v sebi lastnem tempu, ko mu to ustreza, zato bi lahko časovna izvedba izobraževanja z vnaprej posnetimi razlagami še vedno ostajala prožna. V ta namen bi učitelji lahko posneli razlage snovi, da bi si jih učenci lahko večkrat ogledali. Pomembnejše od tega kar učitelj učence nauči je, da z njimi najprej ustvari odnos, ki izraža skrb zanje in jim daje čustveno podporo. Poskrbeti moramo za enake pogoje in priložnosti, da bo šola še vedno ostalo čim bolj družbeno pravična. Naj se enakost in enakopravnost med učenci kaže v tem, da so upoštevane razlike med njimi in da vsak dobi tisto, kar potrebuje. Nekaj izkušenj smo v spomladanskem času pri poučevanju na daljavo pridobili, delo smo evalvirali, narejene so bile analize in zdaj je čas, da te izkušnje vnesemo v načrtovanje, da bomo izobraževanje, če bo še kdaj na daljavo, čim bolj izvedli. Izkušnje so nas obogatile in z njihovo pomočjo lahko gradimo prihodnost.

Izobraževanje na daljavo je učitelje in učence gotovo spodbudilo k še večji ustvarjalnosti in radovednosti. Spoznali so se z različnimi novimi orodji, ki so jim olajšala delo in omogočila hitrejši napredek. Pri delu z učenci na daljavo se je strmelo k prepletanju starega z novim, kar se je izkazalo za uspešno, saj je vzbujalo občutek varnosti in domačnosti. Številnim učencem je delo na daljavo ustrezalo, ker so si sami oblikovali urnik za delo. Marsikdo (med njimi je bilo tudi kar nekaj učencev, ki so v običajnem izobraževalnem procesu manj motivirani za delo) je povečal svojo storilnost, ker se je dela za šolo lahko lotil takrat, ko mu je ustrezalo. A ostaja tudi tista skupina učencev, ki so se v tem sistemu popolnoma izgubili. Izobraževanje na daljavo je dejstvo in dejstvo je, da od vseh vpletenih zahteva drugačen pristop k delu. Odgovornost vseh vpletenih v proces izobraževanja je, da ustvarimo ustrezno učno okolje za 21. stoletje.

Vprašanje, kako bo korona kriza, ki je predstavila učno-vzgojni proces iz učilnic na svetovno medmrežje in s tem prevetrila izobraževalne sisteme po svetu, zaznamovala le-te na dolgi rok. Nadgraditi je potrebno klasične modele poučevanja z novejšimi sodobnejšimi pristopi, kot so globalne video konference, več projektnega dela, manj učenja na pamet in ocenjevanja zaradi ocen samih. Vsekakor pa je pred izzivom celotno šolstvo, ne samo posamezni učitelj, ki bo večkrat postavljen pred odločitev po kateri poti naj gre.. Pridobili smo tudi veliko različnega gradiva, ki ga bomo s pridom lahko uporabljali tudi v prihodnosti.

Poučevanje na daljavo ne more v celoti nadomestiti dela v razredu, saj je osebni stik učenec učitelj zelo pomemben, bo pa zagotovo dopolnilo sedanji način izobraževanja in dobilo večjo pomembnost, kot si je bilo to še pred nedavnim sploh mogoče predstavljati.

Učitelji v razredu takoj opazimo, če imajo učenci težave. Do učenca lahko pristopimo nemudoma in reševanje težav se prične skoraj v trenutku, ko se te pojavijo. Je to mogoče pri delu na daljavo? Učitelji nimamo 100-odstotnega vpogleda v delo učencev. Vemo, da so bili pri nekaterih učencih starši zelo pridni in so jim pomagali na različne načine. To, da so namesto njih reševali naloge, na dolgi rok vsekakor ni koristno. Izkazalo se je, da učenci radi prihajajo v šolo in so v času dela od doma močno pogrešali družbo vrstnikov, sošolcev. Vsekakor pa smo delo v razredu močno pogrešali tudi učitelji, ki smo se razveselili ponovne vrnitve v razrede,

med svoje učence. Vsi si močno želimo, da bi se naša življenja vrnila v ustaljene tirnice in bi šolanje potekalo v šolah.

Največji problem predstavljata socialna izolacija in pomanjkanje osebnih stikov. Preglavice pri pouku na daljavo povzročata tudi stres, ki je največkrat posledica konfliktov v družini in kopičenja dela. Čeprav naj bi delo na daljavo pripomoglo h krepitvi družinskih stikov, se je v praksi velikokrat pokazalo ravno nasprotno. Pri delu na daljavo se še bolj kot v organizacijah briše meja med delom in prostim časom. Učitelji morajo pri pouku na daljavo biti ves čas dosegljivi, delajo tudi ponoči, posledica tega pa je, da trpi družinsko življenje. Verjamem, da je pouk na daljavo le začasna rešitev, katerega se poslužujemo v primeru izrednih razmer, sicer pa menim, da nihče med učitelji ne bi zamenjal te oblike dela z delom v prijaznem in prijetnem šolskem okolju, kjer imamo stik z učenci, sodelavci in ostalim osebjem, ki nam polepša marsikateri delovnik.

Zavedamo se, da je izobraževanje na daljavo prineslo polno pomanjkljivosti in slabosti, lahko pa vseeno najdemo tudi kaj dobrega. Tako učitelji, kot učenci smo se bili primorani izobraževati na področju IKT tehnologije. Odnosi med sodelavci so se poglobili, saj smo dejansko stopili skupaj, se pogovarjali, dogovarjali in sodelovali, bolj kot kdaj prej. Tudi sodelovanje s starši in učenci je bilo lahko zelo dobro. Če smo učitelji prisluhnili staršem, otrokom, potem je bilo veliko narejenega. Učenci s povprečnim učnim uspehom, z urejenimi družinskimi odnosi, so stvari dobro sprejeli in pri njih večjih težav ni bilo. Tisti z nižjimi sposobnostmi, pa so občutili največ težav. Ni bilo konkretne učiteljeve razlage, pomoči, v bližini ni bilo sošolca, ki bi mu lahko pomagal. Ti so izgubili največ. Kdaj in kako bomo lahko te primanjkljaje popravili bomo videli kmalu. Do takrat pa upajmo, da se karantena v takšni obliki ne ponovi, saj smo ljudje socialna bitja, ki potrebujemo sočloveka, potrebujemo topel nasmeh in prijazno besedo.

Šolski sistem je zdaj pred izzivom, da sistemsko uredi delo v spletnih učilnicah. Pouk na daljavo pa je pokazal tudi, kako preobsežna je snov, ki jo morajo po šolskem programu v razredih predelati. "Prevetriti bi bilo treba učne načrte, izločiti balast faktografskih podatkov in vsem učencem omogočiti dostop do informacijske tehnologije. Smotrno bi bilo tudi uvrstiti računalništvo med obvezne predmete, saj je tovrstno znanje v sodobnem svetu nepogrešljivo. Šolska anketa je pokazala, da je največje težave učencem oziroma staršem povzročala odsotnost razlage učne snovi – bodisi v živo ali kako drugače. Nekateri starši niso imeli dovolj časa, da bi skupaj z otrokom opravili vso naloženo delo za šolo oziroma da bi sedeli pri otroku, dokler se ne bi naučil.

Pouk na daljavo ni primerna oblika dela za učence v osnovni šoli, ampak je le izhod v sili. Ker je vsak učenec in učitelj zgodba zase, so vsi pouk na daljavo tudi drugače doživljali.

Osebni stik je tisto, česar nikoli ne bo mogel nadomestiti noben računalnik, je pa samo dejstvo, da smo lahko povezani kljub prepovedi zbiranja, velika prednost, ki pomaga življenju, da teče naprej. Sicer v malo drugačni obliki, a vendar teče, da leta izobraževanja ne bi bila po nepotrebnem podaljšana in da bi vsi lahko svojo izobrazbo dosegli kljub ukrepom v času epidemije.

Ocenjujem, da so se zaradi daljše odsotnosti socialnih stikov med otroki pokazale tudi psihološke težave in težave z motivacijo za učenje, ki ji je botrovala tudi odsotnost žive strokovne razlage nove snovi. Pojavila so se vprašanja o ustrezni prehrani učencev, ki imajo popolnoma subvencionirane vse obroke v šoli, kar je le nekaj vidikov škodljivosti dolgotrajne prekinitve običajnih dejavnosti v šolskih prostorih.

Doživljanje poučevanja na daljavo je bolj zame zahtevnejše kot samo poučevanje v razredu, obenem pa za večino učiteljev, tudi bolj stresno in energijo jemajoče. K temu je domnevno pripomogla predvsem nenadna zahteva po popolni transformaciji prakse poučevanja in uporabi za pouk na daljavo. Učitelj prvih razredov delamo večinoma s konkretnim materialom in nismo večji uporabe digitalnih orodij za namene poučevanja na daljavo.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Burns, M. (2011). Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods. Washington, DC: Education Development Center, Inc
- [2] Jereb, E. (1998). Organizacija teledela, magistrsko delo, Univerza v Mariboru, Fakulteta za organizacijske vede
- [3] Jereb, E. (1999). Research of telework in Slovenia. *Théorie et analyse des systemes*, 25(1/2)
- [4] Foto arhiv, Majda Hočever Pleško, 2021

S STROKOVNO EKSKURZIJO DO NOVIH ZNANJ

POVZETEK

Strokovne ekskurzije so del interesnih dejavnosti v vzgoji in izobraževanju. V prispevku je predstavljen primer izvedbe strokovne ekskurzije v 1. letniku programa tehnik računalništva. Namen ekskurzije je, da jo dijaki izkoristijo iz več različnih vidikov. Pri načrtovanju ekskurzije se pri splošnoizobraževalnem predmetu geografija naučijo geografske značilnosti izbrane pokrajine, ki jo bodo obiskali. Po uspešno opravljeni ekskurziji je cilj pri predmetu slovenščina, da zapišejo subjektivno besedilo o doživljanju ekskurzije. Pri strokovnem predmetu informatika s tehničkim komuniciranjem je cilj, da uredijo in zapišejo besedilo v obliki računalniškega zapisa v več različnih računalniških programih. Pri razredni uri sporočijo, kaj jim je na ekskurziji všeč in kaj ne. Ugotavljam, da je pravilni izbor ekskurzije glede na vsebino tisti, ki daje navdih za dijakovo zanimanje strokovnega in tudi splošnega znanja. Na ta način si dijaki krepijo kompetence na svojem poklicnem področju in dosežejo cilje pri pouku slovenščine. Ugotavljam, da dijakom strokovne ekskurzije omogočajo različne oblike učenja in medpredmetno povezovanje med splošnimi in strokovnimi predmeti. S strokovno ekskurzijo so dijaki uresničili izkustveno učenje, hkrati pa so se naučili več samostojnosti in odločnosti.

KLJUČNE BESEDE: strokovna ekskurzija, splošno in strokovno znanje, subjektivno besedilo, kritično razmišljanje.

NEW KNOWLEDGE OBTAINED THROUGH A PROFESSIONAL EXCURSION

ABSTRACT

Professional excursions are a part of extra curriculum activities in the field of education. In this work an implementation of a professional excursion for the 1st - year students of computer science is presented. The aim of the excursion is to enable students to make use of it in many different ways. When planning an excursion they learn about geographical characteristics of the region they are about to visit. After the implementation the aim in Slovene class is to write a subjective text about their experience. In informatics class the aim for the students is to use technical communication to edit and write a text in different computer languages. They talk about the excursion with their schoolmates and class teacher and express what they liked and what they disliked about it. I conclude that the right choice of the excursion is the reason why students enhance their interest for both professional and general knowledge. This way students strengthen the competence in their professional field and they achieve goals in Slovene classes. I can firmly state that professional excursions not only enable students to learn in different ways but also to learn through cross-curricular learning of academic and professional classes. Students have experienced experiential learning at the same time they have learnt to be independent and determined.

KEYWORDS: professional excursion, general and professional knowledge, subjective text, critical thinking.

1. UVOD

V srednjem strokovnem izobraževanju dijaki poleg določenih ur pouka splošnoizobraževalnih in strokovnih predmetov opravijo tudi interesne dejavnosti v določenem obsegu ur. Namen interesnih dejavnosti je razbremeniti dijaka od šolskega pouka, hkrati pa pomenijo enega od načinov za razširjanje in poglobljanje splošnega ter posebnega znanja, povezanega s cilji izobraževalnega programa. Z interesnimi dejavnostmi je dijakom omogočeno, da odkrivajo področja, ki niso opredeljena s programom, po katerem se izobražujejo, hkrati pa spoznavajo tudi svoje talente in jih razvijajo [1].

V obvezni del sodijo športni dnevi, ogledi različnih predstav in razstav, seznanitev s kulturnimi in zgodovinskimi znamenitostmi, ogled knjižnice in še kaj. Med vsebine, povezane s programom, sodijo naravoslovni dnevi, obiski strokovnih sejmov, proizvodnih obratov, poklicno usmerjanje in podobne vsebine. Te vsebine na Srednji poklicni in tehniški šoli Murska Sobota združujemo v strokovne ekskurzije, na katerih dijaki najboljše uresničujejo izkustveno učenje. Ekskurzije tako ponujajo možnosti za medpredmetno povezovanje različnih predmetov ter projektno in raziskovalno delo. Prispevek predstavlja primer strokovne ekskurzije v 1. letniku programa tehnik računalništva od načrtovanja do evalvacije s strani dijakov.

2. STROKOVNA EKSKURZIJA V TUJINO

Interesne dejavnosti se izvajajo kot vsebinski sklopi v čim bolj strnjeni obliki. Šole z letnim delovnim načrtom opredelijo konkretne interesne dejavnosti, pri tem pa morajo obvezno načrtovati vsaj v predpisanem minimalnem obsegu tiste vsebine, ki so določene v okviru obveznega dela.

Ekskurzije so del obveznega izobraževalnega programa v srednjem strokovnem, poklicno-tehniškem in srednjem poklicnem izobraževanju. Šola lahko izvaja tudi neobvezne (fakultativne) ekskurzije, ki so ponujene vsem dijakom šole. V prispevku je predstavljena strokovna ekskurzija za 1. letnik srednjega strokovnega izobraževanja, ki je bila izvedena v šolskem letu 2021/22. Dijaki so v enodnevni ekskurziji obiskali Budimpešto (madžarsko prestolnico), ki je omogočala medpredmetno povezovanje splošnoizobraževalnih in strokovnih predmetov. Pri predmetu geografija so se pred izvedbo ekskurzije seznanili z geografskimi informacijami o državi Madžarski (zgodovina, prebivalstvo, gospodarstvo), pri razredni uri pa so dobili napotke in informacije za samo izvedbo uspešne ekskurzije. Po povratku domov so pri uri slovenščine izpolnili kratko anketo, v kateri so dijaki med drugim zapisali tudi subjektivno doživljanje ekskurzije. Pri strokovnem predmetu informatika s tehničkim komuniciranjem so dijaki svoje razmišljanje zapisali še v računalniški obliki v več različnih računalniških programih.

Dijaki so na ta način razumeli sposobnost sprejemanja novih podatkov, razumeli način doživljanja in potek ekskurzije, se postavili v vlogo kritika in ocenjevalca.

3. NAČRTOVANJE IN IZVEDBA EKSKURZIJE

Ker predstavljamo strokovno ekskurzijo za dijake 1. letnikov, se ta osredotoča predvsem na raziskovanje in spoznavanje ene od evropskih prestolnic, to je Budimpešta. Dijaki so mesec dni pred načrtovano ekskurzijo pri razredni uri dobili program, ki je zajemal pestro vsebino za ves dan. Odhod iz zbirnega mesta se je začel ob 6.00 uri s krajšimi postanki proti madžarski

prestolnici. Dijaki so ob prihodu v glavno mesto najprej videli Elizabetin most, ki je omogočil prečkanje reke Donave, ki deli mesto na starejši Budim in mlajšo Pešto. Sledil je panoramski ogled mestnih znamenitosti, med katerimi je bil izpostavljen Trg herojev. V nadaljevanju so dijaki obiskali živalski vrt in se ob dogovorjeni uri s podzemno železnico zapeljali do trga Vörösmarty, kjer so se sprehodili do obrežja reke Donave. Od tam so se popeljali na enourno panoramsko vožnjo po Donavi. Po končani plovbi je sledil prosti čas za okrepčilo na glavni promenadi Budimpešte, to je ulica Vaci. Ob zaključku je sledil še vzpon na grajski grič na znamenito Ribiško trdnjavo, kjer že stoletja kraljuje Matjaževa cerkev. Z desnega brega Donave so občudovali madžarski parlament in videli znameniti verižni most. V večernih urah okrog 20.30 so prispeli domov.

Dijaki so pri urah geografije v sklopu regionalne geografije Evrope spoznali državo Madžarsko in njene značilnosti. Seznanili so se z zgodovino, prebivalstvom, poselitvijo in gospodarstvom. Posebej za namen ekskurzije so pripravili učno uro na temo Budimpešta, spoznal te bom. Izpostavili so tudi reko Donavo, saj je bila po njej načrtovana plovba. Namen geografskega predznanja je, da dijaki ob sami izvedbi ekskurzije poznajo osnovne značilnosti geografskega prostora in se v njem znajdejo. Veliko dijakov namreč še mesta prej ni poznalo, zato je dobro, da se na ekskurzijo pripravijo in spoznajo bistvene točke in postaje, ki so načrtovane.

Poleg vsebine programa spadajo v načrtovanje ekskurzije še drugi podatki. Upoštevati je potrebno tudi finančno stran takšne ekskurzije, saj dijaki prihajajo iz različnih okolij in si vsi tega na enostaven način ne morejo privoščiti. Za plačilo položnic je poskrbljeno tako, da za določen del zneska poskrbi šola, ostalo pa dijaki plačajo pred samo izvedbo. Ker je šlo za potovanje v drugo državo, smo jih spomnili, da morajo s sabo imeti osebni dokument. Država ima plačilno sredstvo HUF (forint), zato smo dijakom predlagali, da si denar zamenjajo doma, saj je boljša menjava. Priporočali smo jim primerna oblačila glede na letni čas in udobno obutev za hojo. Dijakom smo sicer s seboj peljali tudi šolsko malico, vendar smo opozorili, da naj imajo zagotovljeno še kakšno prehrano za cel dan. Dan pred odhodom ekskurzije od dijakov, ki so naročeni na šolsko malico, pobereмо bloke in v šolski kuhinji oddamo naročilo za malico. Spremljevalci si izpišemo sezname dijakov po razredih. Pri tem jih opozorimo tudi na pravila lepega vedenja in obnašanja.

4. EVALVACIJA EKSKURZIJE S STRANI DIJAKOV

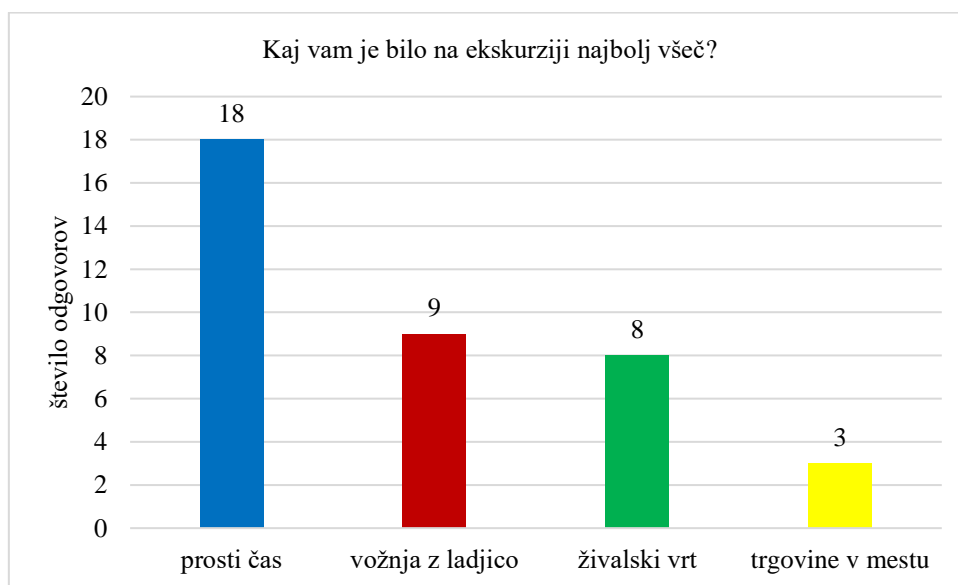
Med dijaki Srednje poklicne in tehniške šole Murska Sobota smo meseca maja 2022 izvedli anketo, v kateri smo preverili mnenja o strokovni ekskurziji. Sestavili smo anketni vprašalnik z različnimi tipi vprašanj. Anketa je preverjala zadovoljstvo šolske ekskurzije v Budimpešto, v kateri so zapisali tudi svoje mnenje. Rezultate ankete smo predstavili opisno in grafično. V anketi je sodelovalo 28 dijakov (26 fantov, 2 dekleti) 1. letnika srednjega strokovnega izobraževanja, smer tehnik računalništva.

Dijake smo povprašali, če jim je bila ekskurzija všeč in zakaj. Slika 1 prikazuje, da je večini dijakov (93 %) bila ekskurzija všeč. Zapisali so tudi svoje razlage: »Ker še nisem bil v Budimpešti. Ker nismo imeli pouka. Videli smo veliko novega, spoznali nove ljudi in prosti čas preživeli s prijatelji. Prvič sem obiskal to mesto. Všeč mi je bilo z mojimi prijatelji.«



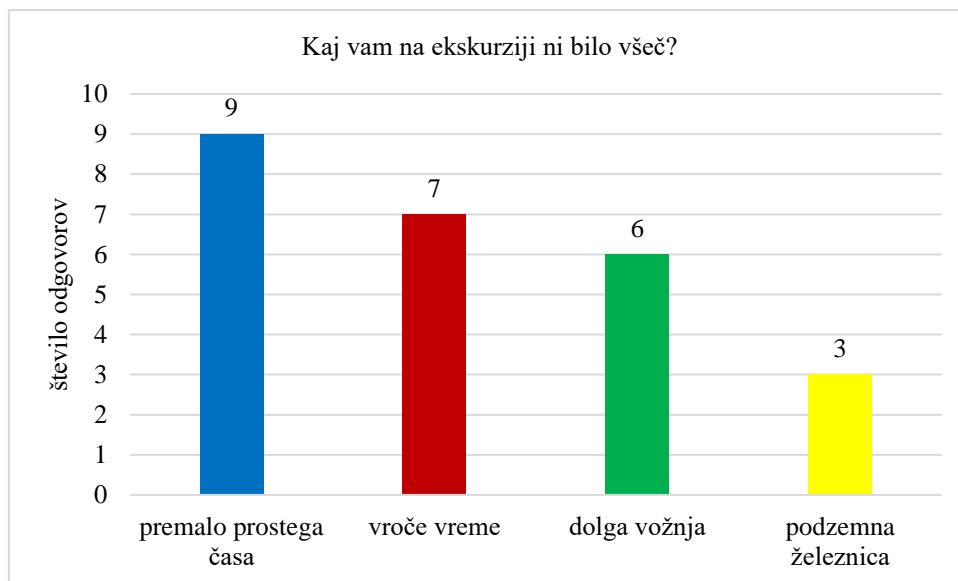
Slika 1: Odziv dijakov na vprašanje o ekskurziji.

Dijaki so razmislili in odgovorili, kaj jim je bilo na ekskurziji najbolj všeč. Slika 2 kaže, da jim je na ekskurziji bil najbolj všeč prosti čas, ki so ga lahko izkoristili sami. Zelo všeč jim je bil tudi obisk živalskega vrta in vožnja z ladjico.



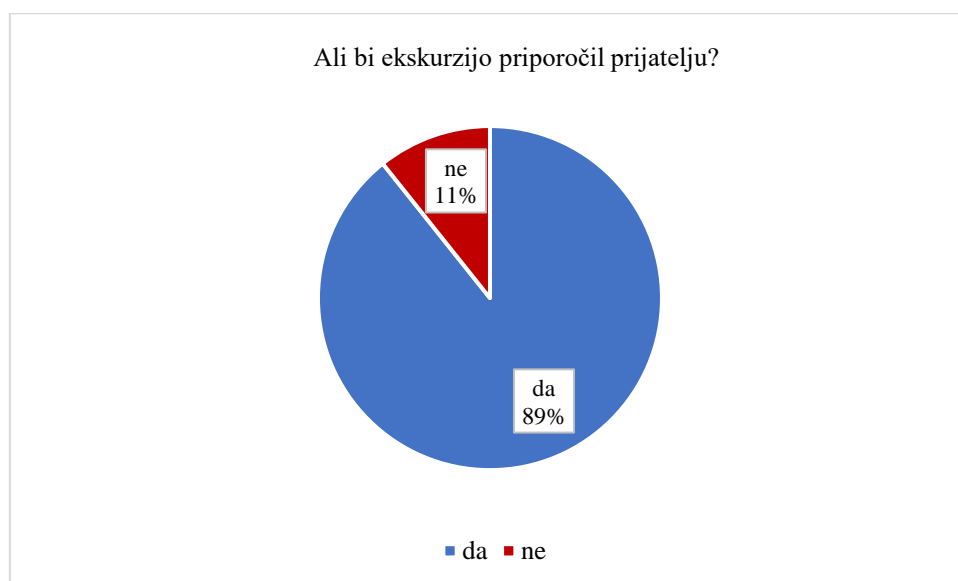
Slika 2: Odziv dijakov na vprašanje o zanimivih ogledih.

Dijake smo povprašali tudi, kaj jim na ekskurziji ni bilo všeč. Slika 3 prikazuje, da je na ekskurziji največ dijakom bilo premalo prostega časa, motila jih je tudi dolga vožnja z avtobusom in vroče vreme.



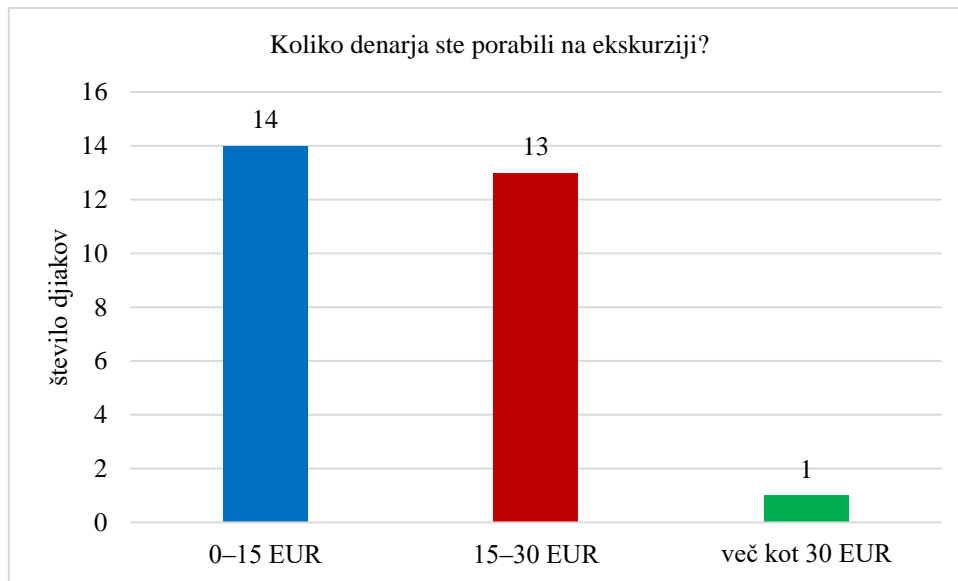
Slika 3: Odziv dijakov na vprašanje o nezanimivosti ekskurzije.

Dijaki so odgovorili, če bi ekskurzijo priporočili prijateljem. Slika 4 kaže, da bi večina (89 %) dijakov ekskurzijo priporočila prijateljem.



Slika 4: Odziv dijakov na vprašanje o priporočilu ekskurzije.

Dijake smo vprašali, koliko denarja so porabili na ekskurziji. Slika 5 prikazuje, da je približno enako število dijakov porabila do 30 EUR. Večina jih je denar porabila za nakup hrane in pijače, nekateri pa so si v prostem času tudi kaj kupili.

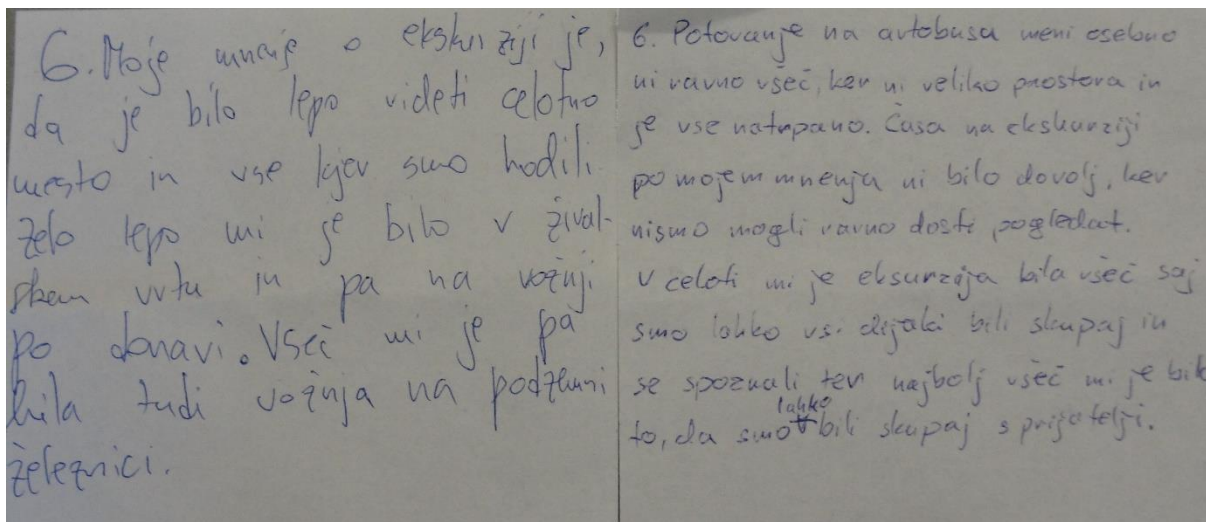


Slika 5: Odziv dijakov na vprašanje o porabi denarja na ekskurziji.

V srednjem strokovnem izobraževanju z dijaki že v 1. letniku obravnavamo subjektivna besedila. Dijaki se ob prebranih primerih naučijo, da so to besedila, v katerih sporočevalec izrazi svoje mnenje, čustva in osebne vtise. Po uspešno opravljeni ekskurziji so dijaki pri uri slovenščine dobili nalogo, da zapišejo svoje mnenje in izrazijo občutke o doživetih ekskurziji. Zapisali so torej subjektivna besedila, v katerih so se lahko opredelili s pozitivnim ali negativnim razmišljanjem. Citiram nekaj besedil, ki so jih zapisali dijaki: »Ekskurzija je bila zelo zanimiva, prav tako poučna. Budimpešta je bila zelo lepa. Budimpešta je zelo lepo mesto. Vožnja je bila zelo zabavna. Všeč mi je bila vožnja z ladjico. Bilo je zelo lepo, videl sem veliko znamenitih zgradb. V živalskem vrtu je bilo zelo dobro. Živalski vrt je bil zelo zanimiv. Živalski vrt je bil zabaven, ker so bile gorile. Vožnja z ladjo je bila zelo zanimiva, saj si lahko slikal veliko stvari. Na ladji je bilo dolgočasno. Všeč mi je bilo, da nismo veliko hodili. Ni mi bila všeč podzemna železnica, ker ni bilo mesta. Na ekskurziji mi je bilo všeč, saj smo šli z drugimi razredi. Všeč mi je bilo, da smo imeli čas, da počnemo, kar hočemo. Imel sem se super. Ekskurzija mi ni bila najbolj všeč, saj je bilo prevroče. Ladja ni bila zanimiva, večino časa je bila vožnja z avtobusom. Po mojem mnenju smo se peljali predolgo. Menim, da bi lahko imeli več prostega časa. Užival sem v vsem razen v vročini, na kar ne moremo vplivati.« Primerjali smo prebrana besedila in ugotavljali vsebinske podobnosti in razlike.

Dijaki prihajajo iz različnih okolij, zato so bili pričakovano različno zadovoljni z vsebino ekskurzije. Ugotovili smo, da je bila ekskurzija uspešno izvedena, saj je bila vsebina pestra, raznolika in zanimiva. Na ekskurziji so se počutili sproščeno in zadovoljno. Ker je bila ekskurzija dijakom všeč, ugotavljamo, da bi jo priporočili tudi drugim prijateljem. Menimo, da dijaki na ekskurziji niso porabili preveč denarja. Izrazili so tudi željo po podobnih ekskurzijah, ki bi jih organizirala šola.

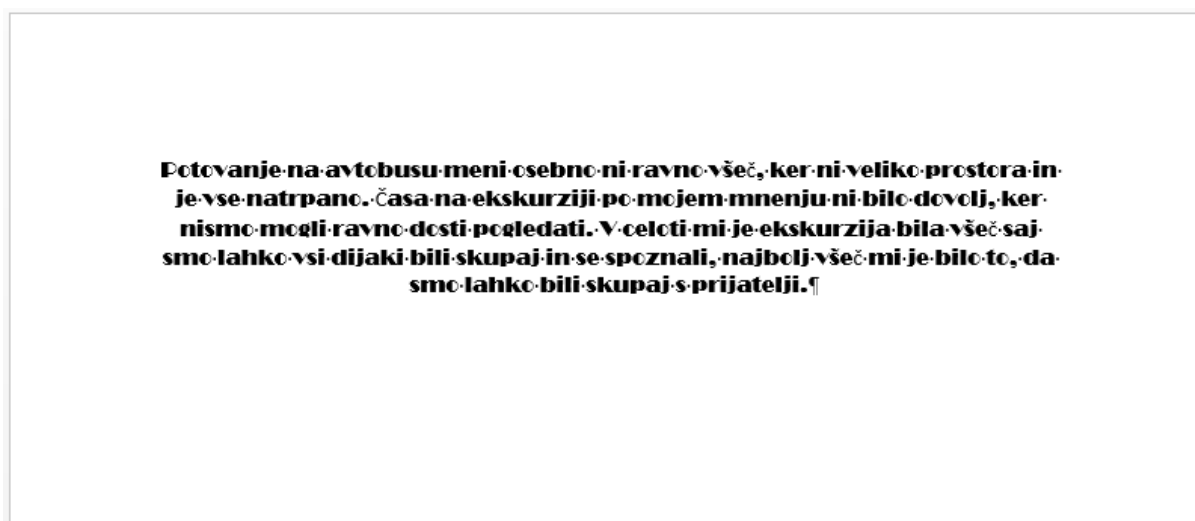
Slika 6 prikazuje primer zapisa subjektivnega besedila, ki sta ga zapisala dijaka.



Slika 6: Analiziramo odgovore dijakov.

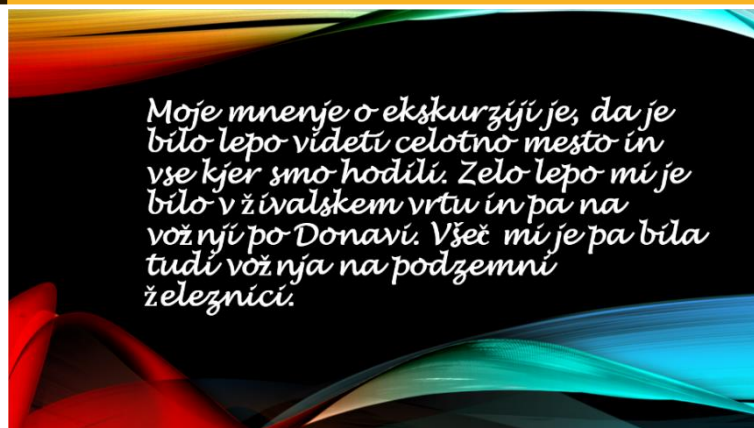
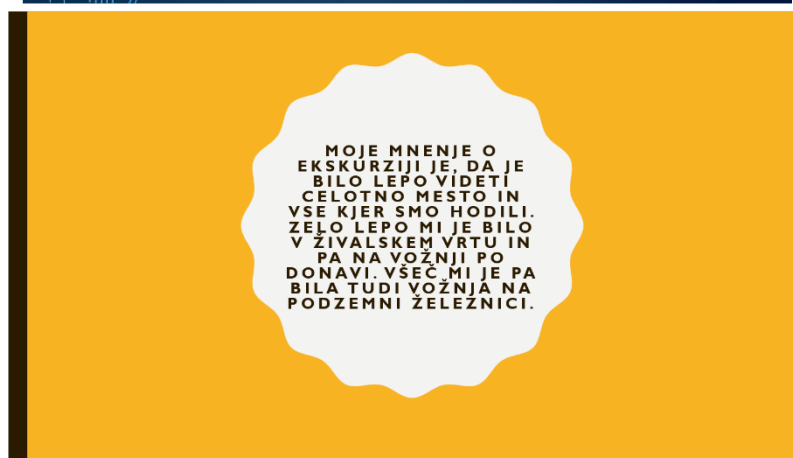
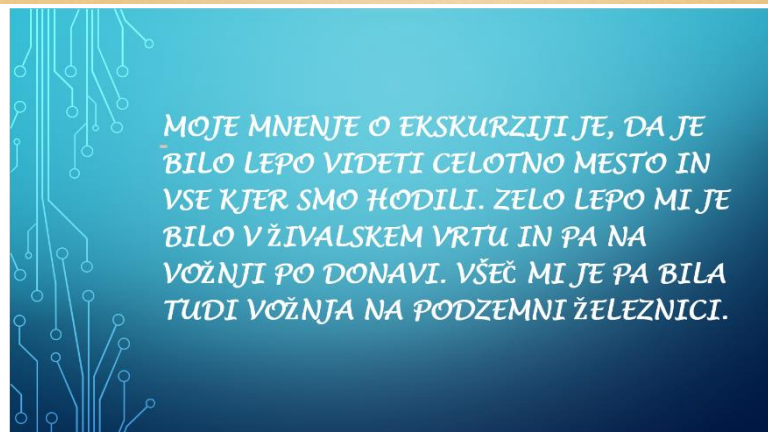
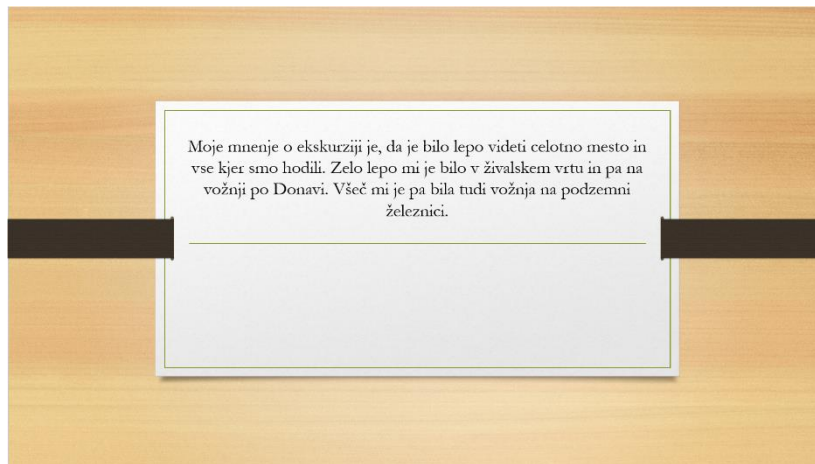
Ker se dijaki izobražujejo v strokovnem programu tehnik računalništva, so pri strokovnem predmetu informatika s tehničkim komuniciranjem svoja ročno zapisana besedila spremenili v računalniško obdelane zapise v različnih računalniških programih.

Slika 7 prikazuje računalniško oblikovan zapis.



Slika 7: Predstavimo primer računalniško oblikovanega zapisa.

Slika 8 prikazuje več računalniško oblikovanih zapisov. Dijak je pri računalniškem oblikovanju uporabil različne vrste pisav (velike tiskane črke, male tiskane črke in pisane črke), ozadje zapisa pa je obdelal z različnimi barvami in vzorci, ki pravilno ustrezajo barvam in velikostim črk. Zapis je oblikoval v določene like ali ga obojestransko poravnal, kar daje končnemu izgledu pravi videz.



Slika 8: Predstavimo primer računalniško oblikovanih zapisov.

5. SKLEP

V prispevku je predstavljena strokovna ekskurzija, ki zagotovi popestri šolski urnik in vsakdanjik. Dijaki z ekskurzijo pridobijo kompleksna znanja, razvijajo miselne procese, veščine in spretnosti, ki jih na ekskurziji koreliramo z različnimi predmeti. Tako smo strokovno ekskurzijo v programu tehnik računalništva načrtovali tako, da so dijaki načrt, izvedbo, vtise in izkušnje povezali s predmeti geografija, slovenščina, razredna ura in informatika s tehničkim komuniciranjem. Ugotovili smo, da se pri takšnem načinu doseganja ciljev pouka povečata motivacija in aktivnost dijakov, znanje pa je učinkovitejše in trajnejše. Dijaki so se na ekskurziji naučili tudi samostojnosti in odločnosti, hkrati pa so osebno in profesionalno obogateli. V prihodnosti bomo na šoli še naprej načrtovali ekskurzije, ki bodo dijakom zanimive po vsebini, ki se bodo povezovale z njihovim strokovnim izobraževanjem in ki jih bodo osebno izpopolnjevale.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Skupne informacije o srednješkolskem izobraževanju in programih. (2017). Pridobljeno maja 2022 s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2017/programi/skupne_inf.htm#223

MODEL POMOČI OTROKU S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI V PRILAGOJENEM PROGRAMU Z ENAKOVREDNIM IZOBRAZBENIM STANDARDOM

POVZETEK

Čustveno-vedenjske motnje smo predstavili znotraj šolskega prostora, ugotavljali, s kakšnimi učnimi težavami se soočajo učenci in kako jih lahko s pomočjo različnih prilagoditev premostijo. V prispevku smo opisali značilnosti in težave učenca s čustvenimi in vedenjskimi težavami in model pomoči, ki smo mu ga nudili v prilagojenem programu z enakovrednim izobrazbenim standardom. Ugotovili smo, da je za učno-vzgojno uspešnost otroka s čustvenimi in vedenjskimi težavami ključen t. i. pedagoški odnos s strokovnimi delavci šole, vključevanje svetovalne službe in dobro sodelovanje s starši. Z obravnavanim primerom smo želeli pokazati, da je učinkovitost izvedbe modela nudenja učne pomoči učencu s čustvenimi in vedenjskimi težavami odvisna od marsičesa; učiteljevega izvajanja strategij dobre poučevalne prakse, splošnih strategij inkluzivne vzgoje in izobraževanja, od intenzivnejših strategij in modelov pomoči učencem, ki jih izvajajo strokovni delavci, ki obvladajo specialne strategije pomoči in podpore, staršev in še česa. Praksa pa prav tako kaže, da bo potrebno poiskati sistematične rešitve, ki bodo reševale podobne situacije, kot smo jo opisali tudi sami.

KLJUČNE BESEDE: čustvene in vedenjske težave, prilagojen program, primanjkljaji, model pomoči.

MODEL OF HELPING A CHILD WITH EMOTIONAL AND BEHAVIORAL PROBLEMS IN A CUSTOMIZED PROGRAM WITH AN EQUIVALENT EDUCATIONAL STANDARD

ABSTRACT

The emotional-behavioral disorders were presented within the school space, we were finding out what learning difficulties students face and how they can overcome them with the help of various adaptations. In this paper, we describe the characteristics of a student with emotional and behavioral problems and the model of help we offered him in a customized program with an equivalent educational standard. We found that it is crucial for the educational success of children with emotional-behavioral problems pedagogical attitude, involvement of the counseling service and good cooperation with parents. With the case under consideration, we wanted to show that the effectiveness of the implementation of the model of providing learning assistance to a student with emotional and behavioral problems depends on many things; teacher implementation of good teaching practice strategies, general inclusive education strategies, from more intensive strategies and models of assistance to students implemented by professionals who master special strategies of help and support, parents and more. However, practice also shows that it will be necessary to find systematic solutions that will solve similar situations as we have described ourselves.

KEYWORDS: emotional and behavioral problems, customized program, deficits, model of helping.

1. UVOD

Na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana za otroke s posebnimi potrebami je v osnovnošolski program z enakovrednim izobrazbenim standardom s prilagojenim izvajanjem vključeno veliko otrok z najrazličnejšimi težavami oziroma motnjami, v zadnjem času pa je še posebej opaziti porast vpisa učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami, ki v rednih oddelkih zaradi svojih posebnosti niso zmogli funkcionirati. Otrokom s posebnimi potrebami pri pouku z ustreznimi prilagoditvami omogočamo enake možnosti za napredovanje. V prispevku se bomo osredotočili na model pomoči učenca devetega razreda, ki obiskuje prilagojeni program z enakovrednim izobrazbenim standardom četrto leto.

Otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami najbolj vznemirjajo šolsko prakso, saj za razliko od drugih povzročajo drugačne interakcije in vzdušje v razredu, s svojo neprilagojenostjo in težko vodljivostjo motijo učitelje in pogosto tudi sošolce, učitelji pa se počutijo ogrožene in neusposobljene za delo z njimi (Opara, 2009). Evans, Harden, Thomas in Benefield (2003) menijo, da čustveno-vedenjske težave nastanejo zaradi trka med vrednotami in pričakovanji šolskih sistemov ter vrednotami otrok, ki so jih dobili v svojih družinah oz. lokalni skupnosti.

Kobolt (2011) otroke s čustveno-vedenjskimi težavami opredeljuje kot tiste, ki se težje prilagajajo na pričakovanja in zahteve okolja, kot otroke s psihosocialnimi težavami, ki pa imajo enake želje, potrebe, pričakovanja in probleme, kakor vsi mi.

2. ZNAČILNOSTI UČENCA S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI

Komisija za usmerjanje je leta 2018 Aleksa opredelila kot otroka z lažjimi govorno-jezikovnimi motnjami, kot otroka z avtističnimi motnjami, in sicer kot otroka z lažjimi primanjkljaji v socialni komunikaciji in socialni interakciji in kot otroka z zmernimi primanjkljaji na področju vedenja, interesov in aktivnosti. Kljub ustreznim prilagoditvam in uram dodatne strokovne pomoči so se njegove težave stopnjevale. Glede na neuspešnost v redni šoli, kljub vsem prilagoditvam in pomoči, je bil Aleks usmerjen v prilagojen izobraževalni program z enakovrednim izobrazbenim standardom. Težave, ki se kažejo kot težave pri organizaciji in strukturi učnega dela, neustrezni samopodobi in odstopanjih na področju vedenja, komunikacije in socialne interakcije, pomembno vplivajo na njegovo funkcioniranje doma in v šoli.

Aleks je komunikativen deček, ima kratkotrajno pozornost, gibalni nemir, nizko samopodobo, kar velikokrat želi prikriti s klovnovskim obnašanjem. Rad se izogiba šolskemu delu (težko se pripravi do šolskega dela, ker se želi izogniti delu, bi se pogovarjal, če to ne gre, začne motiti pouk), težave ima s sprejemanjem avtoritete, velikokrat pa je tudi verbalno, tudi fizično nasilen do sošolcev in strokovnih delavcev. Njegovi glavni primanjkljaji so na čustveno-vedenjskem področju, ima zelo slabo samokontrolo vedenja, zaradi dolgčasa, pomanjkanja motivacije in nesprejemanja avtoritete strokovnih delavcev, večkrat pride do verbalnega in tudi fizičnega nasilja do sošolcev in strokovnih delavcev šole (ob postavljeni zahtevi se razburi, ne želi upoštevati navodil, postane lahko besedno žaljiv, pa tudi fizično vstopa v osebni prostor učitelja in sošolcev). Njegovo močno področje so živali, zelo rad ima svoje hišne ljubljence, o katerih

se zelo rad pogovarja. V razredu rad prevzame vlogo pomočnika učitelja. Je zelo empatičen, dobro se vživi v čustva drugih, zaradi česar zna dobro analizirati situacije. Aleksovo najpogostejše moteče vedenje je skakanje v besedo, neprimerni komentarji, ki niso povezani z učno snovjo, uporaba žaljivk, velikokrat je tudi pobudnik neprimernega vedenja, kateremu se potem pridruži še kakšen sošolec. Moteče vedenje moti pedagoški proces, v razredu vlada napeto vzdušje in neprijetna razredna klima (učenci pri razredni uri velikokrat rečejo, da je v razredu veliko bolj prijetno, ko manjka). Najpogostejši vzroki za moteče vedenje so dolgčas, zabava, včasih pa tudi neznanje. Učenec je učno uspešen, ocene mu zelo veliko pomenijo in so tudi varovalni dejavnik, da lahko do neke mere kontrolira svoje vedenjske odzive. Moteče vedenje do sedaj ni pretirano oviralo njegove učne uspešnosti. Aleks velikokrat dogajanje v šoli interpretira na svoj način, mama pa zgodbe ne preveri v šoli in je zato z učitelji in drugimi strokovnimi delavci predvsem v preteklosti večkrat prehajala v konflikte.

Aleks je imel že od vstopa v našo osnovno šolo veliko vedenjskih težav. Pri večini predmetov je motil pouk z neprimernimi komentarji, pripombami, zahtev učiteljev ni upošteval, kljub opozorilom ni prenehal z motečim vedenjem. Ob vključitvi je imel precej težav, da je zmožni zdržati v učilnici pri pouku. Vsakodnevno se je samovoljno sprehajal po učilnici, žvečil žvečilni, se dotikal stvari, ki niso bile njegove, govoril o stvareh, nepovezanih s šolsko snovjo, z neprimernimi komentarji je večkrat popolnoma onemogočil pouk. Izjemno verbalno agresiven je bil do sošolcev, učiteljev in drugih strokovnih delavcev šole, besedne žaljivke so običajno vodile v vstopanje v osebni prostor, mnogokrat tudi v fizični kontakt (odrivanje, potiske ipd.). Včasih je bila edina rešitev, da ga je asistent s strokovnim prijemom pospremil iz razreda, da se je pomiril in nadaljeval z delom.

3. MODEL POMOČI OTROKU S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI

- Individualiziran načrt – Ob vključitvi učenca je strokovna skupina (razredničarka, svetovalna delavka in učitelji, ki učenca poučujejo) za Aleksa pripravila individualizirani program. V prvem mesecu po vključitvi je pripravila globalno oceno o njegovem funkcioniranju in določila cilje ter strategije, kako jih bo zasledovala. Aleks je imel že kmalu po vključitvi v oddelek veliko vzgojnih težav, ki so se kazale predvsem kot verbalno in fizično nasilje nad sošolci in strokovni delavci šole, in so narekovale tudi sestavo individualiziranega vzgojnega načrta.
- Individualiziran vzgojni načrt – V njem smo podrobno analizirali stanje, pozorni smo bili predvsem na razvoj samokontrole, odnos do sebe, čustveni razvoj, socialni razvoj, interese, šolsko delo in učenje. Prav tako smo preučili rizične in varovalne dejavnike. Na podlagi analize stanja pa smo potem načrtovali preventivne dejavnosti ter postopanje ob neželjenih oz. kriznih situacijah.
- Možnost umika pod nadzorom asistenta – Zaradi pogostih situacij, ko v razredu ni bilo več možnosti izvajati pedagoškega procesa zaradi Aleksovega neprimernega vedenja, smo Aleksu ponudili možnost umika v kotiček, kjer je lahko ob navodilih učitelja in nadzoru asistenta opravljal šolsko delo individualno. Aleks žal te možnosti na začetku

(6. in 7. razred) ni sprejel, saj se je sam precej dolgočasil in ni bil motiviran za šolsko delo, pozneje (predvsem v 9. razredu) pa je to možnost večkrat izkoristil, predvsem kot predah, ko je začutil, da ne zmore več dela v razredu.

- Vključitev klinične psihologinje – Zaradi stopnjevanja neprimerne vedenja se je v reševanje omenjene problematike vključila tudi klinična psihologinja, ki je delala z Aleksom in njegovo družino. Ugotovila je, da je glavna težava postavljanje mej, pri čemer so bili Aleksovi starši doma precej neuspešni, rezultati tega pa so se kazali tudi v šoli. Kljub intenzivnemu delu se situacija še vedno ni uredila, so se pa stvari momentalno izboljšale.
- Redni individualni razgovori z zaupno osebo oz. svetovalno delavko – Ob vedenjskih težavah se je v proces reševanja že takoj na začetku vključila tudi svetovalna delavka. Sprva (6. in 7. razred) je bilo to sodelovanje precej neuspešno, saj učenec svetovalne delavke ni sprejel, z njo ni želel komunicirati in se pogovarjati. Ker smo ugotovili, da učenec funkcionira le z osebami, v katere ima zaupanje, da mu želijo dobro oz. ima z njimi vzpostavljen dober odnos, smo mu dali na izbiro, da si izbere tri zaupne osebe (izbral si je ravnatelja, učitelja geografije in razredničarko), na katere se bo lahko obrnil, ko se bo znašel v stiski in ne bo zmožal več primerne vedenja oz. se bo moral o svoji stiski pogovoriti. To možnost je večkrat izkoristil, včasih pa se je stiska tudi povečala, saj se je zgodilo, da nobena od omenjenih oseb ni bila dosegljiva, ker so imele morebiti obveznosti (pouk, sestanek ipd.). Kasneje (8., predvsem pa 9. razred) se je tudi odnos s svetovalno delavko bistveno spremenil. Učenec sedaj prihaja na pogovor k njej enkrat tedensko. Poroča ji o dogajanju, kaj se dogaja v razredu, če je napravil kakšno neumnost, velikokrat pojasni svoje neprimerno vedenje ob določenih situacija, včasih pa se pogovarjata kaj se učencu dogaja na splošno.
- Vključitev Centra za socialno delo in Vzgojno-izobraževalnega zavoda Višnja Gora – Zaradi stopnjevanja učenčevih vedenjskih težav (novi konflikti z novimi sošolci zaradi združevanja oddelkov v 8. razredu in vključitev novih sošolcev v 9. razredu) smo uvideli, da učenčeve težave presegajo tudi naše kompetence, saj nismo zmogli več zagotoviti ustrezne varnosti za Aleksove sošolce, in da je nujna tudi vključitev zunanjih institucij. Center za socialno delo je bil sicer že prejšnja leta nekajkrat obveščen ob hujših kršitvah, sedaj pa je družino spremljal še bolj dosledno. Vzgojno-izobraževalni zavod Višnja Gora pa je na našo prošnjo pričel intenzivno delati s starši in jih pričeval opolnomočiti za delo z otrokom s čustveno-vedenjskimi težavami. Sodelovanje še vedno ni končano.

Kljub vidnim napredkom trenutno stanje žal še vedno ni takšno, da bi lahko dejali, da lahko zagotovimo varno šolsko okolje za vse Aleksove sošolce. Zaradi hujših konfliktov s sošolcem, ki se je vključil v Aleksov razred v tekočem šolskem letu (učenec je bil zaradi verbalnega nasilja, pa tudi poseganja v njegov osebni prostor tudi hospitaliziran), se trenutna prizadevanja gibljejo v smeri, da bi bil Aleksu omogočen do konča šolskega leta individualni pouk, da bi se

lahko hospitaliziran učenec vrnil v šolsko okolje, ob tem pa bi tudi Aleks uspešno zaključil osnovnošolski program.

4. SKLEP

Učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami so zelo senzibilni, dobro opazujejo in vedo, kdaj so odrasli z njimi iskreni in kdaj ne. Menimo, da je ključno za delo z učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami, da strokovni delavci z njimi vzpostavijo t. i. pedagoški odnos, ki je temelj, da si bodo pridobili njihovo spoštovanje, zaupanje, hkrati pa bodo prav zaradi tega odnosa učenci pripravljene sprejeti avtoriteto in upoštevati navodila. Takšnega odnosa pa ni lahko vzpostaviti, saj je za to potrebno veliko časa, potrpežljivosti, doslednosti ter mirnosti, ko učenci preizkušajo meje dovoljenega.

Naloga strokovnega delavca je skupaj s posameznikom prepoznati njegova močna področja ter jih okrepiti v njegovem življenjskem krogu in s tem prekiniti ali preusmeriti začaran krog. Vprašati se je potrebno, kaj lahko spremenimo, kaj lahko krepimo in kaj lahko mogoče le blažimo, da preprečimo nadaljnjo ali morebiti še večjo škodo. Prav tako je potrebno privzeti osnovno izhodišče inkluzije, da moramo poznati otrokovo biografijo – spoznati njegovo življenjsko okolje, družino, socialni položaj v vrstniški skupini ter skozi te odnose poskušati razumeti njegove čustvene in vedenjske odzive. To velja za vse otroke, še posebej pa za otroke s čustvenimi in vedenjskimi težavami – razumeti kontekst, v katerem otrok živi.

Zaključimo lahko, da je učinkovitost izvedbe modela nudenja učne pomoči učencu s čustvenimi in vedenjskimi težavami odvisna od marsičesa; učiteljevega izvajanja strategij dobre poučevalne prakse, splošnih strategij inkluzivne vzgoje in izobraževanja, od intenzivnejših strategij in modelov pomoči učencem, ki jih izvajajo strokovni delavci, ki obvladajo specialne strategije pomoči in podpore, staršev in še česa. Pomembno je, da je na vsaki stopnji pomoči opravljena evalvacija učenčevega napredka in učinkovitost učne pomoči strokovnega delavca. Včasih pa si je vendarle potrebno priznati, da kljub vsem naporom in trudu določenih učenčevih težav ne moremo odpraviti, da zaradi hujših oblik neprimerne vedenja ne moremo zagotoviti varnega okolja tudi za preostale učence, ki imajo prav tako pravico do varnega in spodbudnega učnega okolja. Praksa kaže, da bo potrebno poiskati sistematične rešitve, ki bodo reševale podobne situacije, kot smo jo opisali tudi sami.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Evans, J., Harden, A., Thomas, J., Benefield, P. (2003). *Support for pupils with emotional and behavioural difficulties (EBD) in mainstream primary school classrooms: a systematic review of the effectiveness of interventions*. Pridobljeno: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/EBD1.pdf?ver=2006-03-02-124908-750>.
- [2] Kobolt, A. (2011). Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. *Socialna pedagogika*, 15 (2), 153–173.
- [3] Opara, B. (2009). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.

SPODBUJANJE BRANJA IN PISANJA V SREDNJI ŠOLI

POVZETEK

V srednji šoli se profesorji slovenščine soočamo z izzivom, kako motivirati dijake za branje leposlovja in jih spodbuditi k pisanju. Trudimo se, da bi vsak dijak napredoval in se razvijal. Namen prispevka je predstaviti, kako na naši šoli spodbujamo branje in pisanje. Aktivnosti izvajamo že šesto šolsko leto. V prispevku sta predstavljena dva pristopa, in sicer branje odlomkov pri domačem branju namesto celotnega dela in pisanje haikujev, ki dijake motivirata za tovrstne aktivnosti. V sklopu domačega branja dijaki berejo odlomke iz leposlovnega dela, ne celotnega dela. Rezultati so večja motivacija za branje, kar se odraža v tem, da vedno več dijakov prebere celo knjigo. Hkrati so lahko vsi dijaki uspešni, ker naloga ni prezahtevna. Ker dijaki vedno manj pišejo, spodbujamo tudi pisanje haikujev. Haiku je kratka japonska pesniška oblika. Ugotovili smo, da je to odličen način, ki dijakom ponuja možnost ustvarjanja in napredka. Na ta način dijaki dobijo spodbudno pozitivno povratno informacijo, njihovo delo je opaženo in nagrajeno. Ugotavljamo, da se dijaki veselijo, da bomo brali zanimive knjige in nekateri so začeli haikuje pisati tudi v prostem času. V prispevku je predstavljen pristop, ki vključuje vse dijake in jim omogoča napredek. Dijake motivira za branje in pisanje haikujev, zato menimo, da je to dobra praksa, ki bi lahko koristila še drugim učiteljem, ki se soočajo s podobnimi izzivi. Na tak način sta branje in pisanje lahko užitek v in ne nadloga.

KLJUČNE BESEDE: šola, branje, pisanje, haiku.

ENCOURAGING READING AND WRITING IN SECONDARY SCHOOL

ABSTRACT

In high school, Slovene language teachers face the challenge of how to motivate students to read literature and encourage them to write. We strive to make every student progress and develop. The purpose of this paper is to present how we encourage reading and writing at our school. We have been carrying out activities for the sixth school years. The paper presents two approaches, reading excerpts in home reading instead of the whole work and writing haiku that motivate students for such activities. As part of home reading, students read excerpts from a literary work, not the entire work. The results are a greater motivation to read, which is reflected in the fact that more and more students read the whole book. At the same time, all students can be successful because the task is not too demanding. As students write less and less, we also encourage the writing of haiku. Haiku is a short Japanese poetic form. We have found that this is a great way to offer students the opportunity to create and make progress. In this way, students receive encouraging positive feedback, their work is noticed and rewarded. We find that students are looking forward to reading interesting books and some have started writing haiku in their spare time as well. The paper presents an approach that involves all students and enables them to make progress. It motivates students to read and write haiku, so we believe this is a good practice that could benefit other teachers facing similar challenges. That way, reading and writing can be a pleasure and not a nuisance.

KEYWORDS: school, reading, writing, haiku.

1. UVOD

V digitalni dobi imamo učitelji pomembno vlogo pri spodbujanju dijakov k branju in pisanju. S pravim pristopom lahko omogočimo vsem dijakom osebnostni razvoj in napredek. Kulturi branja in pisanja v družbi se spreminjata. Ljudje na splošno manj beremo in pišemo, tudi dijaki niso navdušeni nad branjem leposlovnih besedil za domače branje, pisanje pa tudi ni ravno hobij, s katerim bi se pohvalili, ampak ga celo skrivajo, zato sem začela iskati nove pristope in s svojim zgledom spodbujati dijake, da bi razvili svojo notranjo motivacijo za branje in pisanje. V prispevku bom predstavila pristop, s katerim sem dosegla, da so dijaki bolj motivirani za branje in da radi tudi kaj napišejo ter da so ponosni na svoje delo. Namen prispevka je opredeliti branje in prikazati enega izmed načinov za spodbujanje branja in pisanja, ki temelji na konkretnih izkušnjah iz razreda. Ugotovila sem, da so pri tem načinu spodbujanja branja in pisanja lahko uspešni vsi dijaki. Tudi tisti, ki imajo posebne potrebe ali ne znajo še dobro slovensko (priseljenci) pa tudi za nadarjene je na tak način učenje izziv in možnost izkazati se in poleg svojih rezultatov učiti in spodbujati še druge.

2. ZAKONSKA PODLAGA

Učitelj kot strokovni delavec v šoli mora uresničevati zakonsko določene cilje vzgoje in izobraževanja iz Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI), ki kot prvega med cilji v 2. členu navaja zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, rasno, etnično in narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo oziroma invalidnost, v 2. a členu pa govori o tem, da mora šola zagotavljati varno in spodbudno učno okolje.

3. BRANJE IN BRANA PISMENOST

Zakonske določbe v šoli uresničujemo na posamezniku prilagojen način. Poleg spoštovanja zakonskih določb je zelo pomembna srčnost, posluš za človeka in iskrena želja, da bi bil vsak posameznik lahko uspešen.

Način branja se je v zadnjem obdobju precej spremenil, zato se učitelji soočamo s situacijo, kako motivirati dijake za branje leposlovja. Na to opozarja tudi Kovač v svojem članku (2019) ter na podlagi rezultatov raziskav, ki jih navaja, pravi, da je vedno manj ljudi sposobnih brati daljše in zahtevnejše vsebine. V skladu s tem sem sama uvedla nov pristop pri domačem branju.

Branje je zapleten proces, ki zahteva koncentracijo. Lahko ga primerjamo s poslušanjem, saj gre v obeh primerih za aktivnost naslovnika, ki sprejema besedilo. Plut Pregeljeva pravi, da je pri branju in poslušanju človek miselno in čustveno dejaven – besedilo si skuša zapomniti in ga razumeti, ga kritično ovrednotiti in osmisliti (2012). Branje je torej oblika aktivnega učenja in je kot tako pomemben del šolskih aktivnosti.

V šoli z različnimi vrstami aktivnosti razvijamo različne vrste pismenosti. Pojem pismenosti se skozi čas spreminja in z njim že dolgo ne označujemo več samo tega, kar je prvotno označeval – da nekdo zna brati in pisati (Hladnik, 2016). V tem prispevku se bom dotaknila bralne

pismenosti. Ni pomembno samo, da beremo, najbolj pomembno je prav to, da prebrano razumemo. Temu rečemo bralna pismenost (Nolimal v Plut Pregelj, 2013). »Raziskovalci so kot ključni del bralne pismenosti opredelili poglobljeno branje, ki vključuje več zahtevnih kognitivnih procesov, povezanih z razumevanjem, kot so: sklepanje, kritična analiza, refleksija in vpogled.« (Wolf in Barzillai v Tancig, 2016)

4. DOMAČE BRANJE

Učitelji v svoje vsakodnevno delo v razredu vnašamo najnovejša strokovna spoznanja. Poskrbeti moramo za optimalen napredek vseh dijakov, tudi tistih s primanjkljaji na posameznih področjih kot tudi nadarjenih dijakov, da se lahko dokažejo/izkažejo in da so lahko uspešni.

Na vseh šolah imamo dijake, ki se zelo razlikujejo po znanju, predznanju iz osnovne šole, sposobnostih, veščinah in interesih. Na svoji dosedanji poklicni poti in pri delu z njimi sem prišla do marsikatero ugotovitve. Predvsem je pomembno to, da imaš kot učitelj posluš za njih in da ti je mar za napredek vsakega dijaka. Ker so tako različni, morajo do cilja prehoditi različne poti, zato je potrebno prilagoditi metode in oblike dela.

Dijaki vedno manj berejo zahtevnejša leposlovna besedila in v resnici za pozitivno oceno iz domačega branja v šoli največkrat dela sploh ni treba prebrati, zadostuje že dobra obnova. Vendar moj cilj domačega branja je bil, da dijaki berejo leposlovje, ne obnov. Razmišljala sem, kaj narediti, da bodo dijaki knjigo za domače branje res prebrali. Odločila sem se, da bom izbrala dijakom časovno bližje knjige in da jih bom razdelila na odlomke, da se dijakom naloga ne bo zdela pretežka in da bo sprejemljiva tudi za dijake, katerih materni jezik ni slovenščina in ki se slovenščino še učijo. Vsako leto izberem 3 ali 4 knjige in jih razdelim na odlomke, ki obsegajo med 20 in 30 strani. Skupaj smo prebrali že kar veliko knjig, na primer: Daniel Glattauer: Proti severnemu vetru; Daniel Glattauer: Vsakih sedem valov; Jasmina Kozina Praprotnik: Bela dama; Goran Vojnović: Jugoslavija, moja dežela. Po poskusnem prvem letu sem ugotovila, da je za dijake tak pristop hitreje razumljiv in bolj sprejemljiv, saj so z navdušenjem prebrali in predstavili izbran odlomek. Zgodilo se je celo to, da so dijaki pogosto prebrali več kot samo zahtevani odlomek, nekateri celo celo knjigo. Dijaki so bili pri tej nalogi zelo uspešni, celo presegli so moja pričakovanja. Menim, da je v tem primeru bolje postaviti nizke, lahko dosegljive cilje, da jih nekateri dijaki lahko presežejo in so s tem nadpovprečno uspešni. Ker sem bila zadovoljna z rezultati in dijaki s to metodo, je le-ta postala stalnica in dijaki že na začetku šolskega leta navdušeno sprašujejo, kaj bomo letos brali. Dijaki za branje odlomka porabijo največ eno uro časa. S pomočjo navodil potem pripravijo govorni nastop o prebranem odlomku. Večinoma so navdušeni nad vsebino prebranega, saj so jim teme blizu. In ne ustrašijo se naloge, ker vidijo, da ni veliko branja.

Rezultati so zelo zgovorni. Po navedbah dijakov je v prvem, poskusnem šolskem letu (2015/2016) 10 dijakov (kar je predstavljalo 6 % vseh dijakov) in v drugem šolskem letu (2016/2017) 14 dijakov (kar je predstavljalo 10 % vseh dijakov), čeprav je bilo potrebno

prebrati samo odlomek, prebralo celo knjigo. Razlogi, ki jih dijaki navajajo, ko jih vprašam, zakaj so prebrali celo knjigo, so: odlomek je bil zanimiv in me je zanimalo, kako se nadaljuje; določenih stvari nisem razumel, zato sem začel brati knjigo od začetka; odlomek me je pritegnil k branju.

5. PISANJE HAIKUJEV

V zadnjih sedmih letih dela v šoli sem izluščila kar nekaj zelo učinkovitih oblik dela z dijaki. Nekatere oblike so primerne za vse dijake, se pa pri njih tudi hitro pokaže, kateri dijaki posebej izstopajo. Z dijaki že vsa leta pišemo haikuje. Haiku je japonska pesniška oblika, ki obsega sedemnajst zlogov. Prvi in tretji verz imata po pet zlogov, drugi sedem. Haiku je tako kratek, da je praktično skoraj vsaka naša misel že haiku. V dobi, ko pišemo predvsem kratka besedila (SMS-i, računalniški klepeti ...), je haiku precej enostavno napisati, saj spominja na to. Napišemo ga lahko na katero koli temo. Haikuje pišemo v razredu z vsemi dijaki, v okviru krožka in tabora pa s tistimi, ki za to izkazujejo več zanimanja. So tako enostavni, da jih lahko napiše vsak, se pa iz napisanih haikujev zelo hitro vidi, kateri dijaki so nadarjeni. Nadarjenost se kaže v besednem zakladu, izbiri besed, pomenski povezanosti, globlji sporočilnosti in abstraktnosti. Ker vedno pohvalim vse dijake za napisane haikuje, nihče nima občutka manjvrednosti. Verjamem, da vsak dijak da vse od sebe, da napiše najboljši možen haiku, ki ga zmore. Pisanje haikujev kot oblika dela v razredu je primerno zato, ker nikogar ne izključujejo iz aktivnosti – tudi učno manj sposobni dijaki jih lahko napišejo. Pomembno je, da vse dijake pohvalimo in nagradimo za pisanje. Včasih dam dijakom temo, na katero pišejo haikuje, včasih pa lahko temo izbirajo sami. Včasih jih pišemo vsi skupaj v razredu, včasih kot neobvezno domačo nalogo za izziv, včasih pa jih učno sposobnejši dijaki pišejo, če prej končajo z delom, da se ne dolgočasijo.

Skoraj vedno, ko dijake spodbujam, da bi napisali kak haiku, tudi sama napišem vsaj enega, da jim pokažem, kako enostavno je in sem tako zgled. Dijake spodbujam, da haikuje pišejo z roko, s pisalom in na papir, saj opažam, da vedno več tipkajo na računalnik ali v pametni telefon, malo pa pišejo z roko. Haikuje izkoristimo za recitacije na šolskih proslavah, objavimo jih v šolskem glasilu ter na šolski spletni strani ter družbenih medijih šole, pošiljamo jih pa tudi na nagradne natečaje, kjer smo vsako leto uspešni. Tako je že kar nekaj naših haikujev objavljenih v zbornikih Haiku, ki ga po vsakoletnem natečaju izdaja Gimnazija Vič. Do sedaj so štiri dijakinje naše šole dobile tudi priznanja in nagrade za haikuje, kar predstavlja poleg pohvale tudi motivacijo za naprej.

Veliko energije vlagam tudi v odnos in komunikacijo z dijaki, saj potrebujejo ogromno spodbude, da pridejo do spoznanja, da so dobri, uspešni ali nadpovprečni in da morajo biti ponosni na svoje delo. Nekateri dijaki so zelo skromni in kritični do svojega dela, zato svojih haikujev ne želijo prijaviti na natečaj in velikokrat so to taki dijaki, ki pišejo zelo dobre. Vse preveč imajo prepričanj, da niso dovolj dobri, da ne pišejo dovolj dobro. Moja pohvala velikokrat dobro dene, a vedno ni dovolj. Po navadi se moram z dijaki še individualno pogovoriti, jim pokazati haikuje drugih dijakov, da potem vidijo, da so njihovi res dobri in da je vredno tudi njihove haikuje pokazati drugim.

Za lažjo predstavo prilagam nagrajene haikuje naših dijakinj.

Zunaj tema,
ko me objameš,
me več ni.

Za vedno si želim
zapolniti praznino
med tvojimi prsti.

Življenje v meni
mi nekaj govori,
tako se vsaj zdi.

V tvojih očeh
vidim žarek sonca,
ne zapiraj jih.

6. SKLEP

Vsaka generacija učiteljem narekuje novosti in nadgradnjo v načinu dela. Zato je zelo pomembno, da učitelji prisluhnemo dijakom, opazujemo njihove navade in način razmišljanja, da bi temu lahko prilagodili pouk in ostale aktivnosti. Na tak način je tudi njihova učna motivacija večja, imajo občutek, da jih učitelj razume in da mu je mar za njih. Ob analizi lastnega pristopa sem ugotovila, da je le-ta obrodil sadove. Ugotovila sem, da vedno več dijakov prebere celo knjigo. Na podlagi teh rezultatov lahko zaključim, da se je pri dijakih povečala motivacija za branje, kar je bil osnovni cilj tega pristopa. Opažam, da na račun uspeha, ki ga dijaki dosežejo s pisanjem haikujev, lažje in bolj samozavestno opravijo tudi druge šolske in obšolske naloge, zadolžitve in preizkušnje. Naučijo se stati za svojimi besedami in dejanji in biti na njih ponosni. In tako gradijo sebe in svojo osebnost. In verjamem, da jim bodo te izkušnje naredile razliko kasneje v življenju. Da bo marsikaj lažje. Da bodo imeli ideje in da bodo stali za njimi. Da ne bodo samo nekdo, ki prepisuje in kopira druge, ampak da bodo sami svoj original – izviren in ustvarjalen. Želim si, da bi moj pristop prišel prav še komu. Sama bom s tem pristopom nadaljevala in ga na podlagi novih izkušenj nadgrajevala.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Hladnik, M. (2016). *Nova pisarija: strokovno pisanje na spletu*. Ljubljana: Znanstvena založba filozofske fakultete.
- [2] Kovač, M. (2019). Bodo pametni telefoni pojedli pisatelje? *Sobotna priloga*, 60 (265), 24–25.
- [3] Plut Pregelj, L. (2013). Bralna pismenost – temelj smiselnega znanja z razumevanjem. V F. Nolimal (ur.), *Bralna pismenost v vrtcu in šoli: teoretska izhodišča in empirične ugotovitve* (str. 63–82). Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- [4] Plut Pregelj, L. (2021). *Poslušanje: način življenja in vir znanja*. Ljubljana: DZS.
- [5] Tancig, S. (2016). Od Prousta do Twitterja – nevroeukacijske raziskave bralne pismenosti v digitalni dobi. V *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost* (str. 13–14). Ljubljana, Pedagoška fakulteta.

UČINKI PROTEKTIVNE VZGOJE NA UČENCA IN NJEGOVO ŠOLSKO DELO

POVZETEK

Z nastankom moderne družine in sprememb v starševstvu je danes družina vse več usmerjena v svoje otroke, njihovo zaščito in blaginjo. Starševstvo postaja vedno bolj odgovorno in skrbno načrtovano, otroci pa so obravnavani kot neodvisni in samostojni posamezniki. Pri takšnem obravnavanju otrok bi pričakovali, da bodo imeli otroci več avtonomije, vendar se dogaja ravno nasprotno. Nadzor in zaščito nad otroki in njihovim odraščanjem starši vse bolj povečujejo. Takšna ravnanja pustijo pri otroku določene posledice, kot so na primer nepoznavanje življenja, pasivnost, nesamostojnost. V prispevku povežem teoretična spoznanja protektivne vzgoje ter pomen otrokovega celostnega razvoja s svojimi praktičnimi izkušnjami in izkušnjami učiteljic razrednega pouka, ki se jih izmenjujemo znotraj strokovnih aktivov in izobraževanj. Predstavila bom prisotnost in predvsem posledice protektivne oziroma zaščitniške vzgoje, ki jih opažamo pri otrocih, ter v kakšni obliki in na kakšen način se te kažejo v šoli pri njihovem šolskem delu, vedenju in sposobnostih. Pomembno je, da posledice takšnega načina vzgoje učitelji prepoznamo tudi v učilnici, ker le tako lahko razumemo vedenje teh otrok ter pomagamo oz. svetujemo staršem pri vzgoji in izobraževanju.

KLJUČNE BESEDE: protektivna vzgoja, starševstvo, učenec, šola, vedenje.

EFFECTS OF THE INFLUENCE OF PROTECTIVE EDUCATION ON THE PUPIL AND HIS SCHOOL WORK

ABSTRACT

With the emergence of the modern family and changes in parenthood, today the family is increasingly focused on their children, their protection and well-being. Parenting is becoming more and more responsible and carefully planned, and children are being treated as independent and self-sufficient individuals. With such treatment of children, one would expect children to have more autonomy, but the opposite is happening. Parents keep increasing supervision and protection of children and their while they are growing up. Actions like these have consequences for a child, such as ignorance of life, passivity, lack of independence. In this article, I connect the theoretical findings of protective education and the importance of children's holistic development with their practical experience and the experience of primary school teachers, which are exchanged within departments and education. I will present the presence and especially the consequences of protective or overprotective upbringing and education that we observe in children, and in what form and in what way they are manifested in school in their school work, behavior and abilities. It is important for teachers to recognize protective education in the classroom, since this is the only way they can recognize and understand the behavior of children that have been brought up in this manner and thus advise parents on further upbringing and education.

KEYWORDS: protective education, parenthood, pupil, school, behavior.

1. PROTEKTIVNA VZGOJA

Protektivna ali zaščitniška vzgoja je ena izmed vzgojnih stilov, ki ni le slovenski pojav. Starši otrokom namenjajo pretirano pozornost, predvsem kar zadeva vzgojo in izobraževanje. Protektivni starši otroka skušajo vnaprej obvarovati pred vsako neugodno izkušnjo in mu tako ne pustijo početi stvari samostojno. V Nemčiji se je za starše, ki se zatekajo k temu stilu vzgoje, udomačil izraz »starši helikopterji«. Izraz ni nov, psihologi ga dobro poznajo, izhaja pa iz komentarja nekega izraelskega najstnika, ki je za svojo preveč skrbno mater dejal, da »lebdi nad njim kot helikopter«.

Pretirano zaskrbljenost staršev glede varnosti otrok označuje izraz *hiperprotektivnost*, kar pomeni prav prezaščitenost ali prevarovanost [8]. Zanj je značilno, da starši vidijo svet kot eno samo nevarnost, pred katero pa skušajo zaščititi svojega otroka in bi ga radi obvarovali pred vsako neugodno izkušnjo. Ravno zato mu ne dovolijo, da bi bil pri svojih opravilih samostojen.

Vse več staršev se pri vzgoji otrok zateka k omenjenemu stilu, ki je mešanica pretiranega zaščitništva in visokih zahtev. Otroci so danes življenjski projekt svojih staršev in središče njihovega sveta. Večinoma gre za pare, ki so si ustvarili nekakšno idealno predstavo o popolnem starševstvu. Zelo si prizadevajo za dobrobit svojih otrok; videti so ljubeči, razgledani in sočutni, a so v resnici daleč od »popolnosti«. Otroke preveč nadzorujejo, jih ščitijo, posegajo v njihove odnose z drugimi, zanje ustvarjajo svet brez težav. S svojimi dejanji zgrešijo vzgojni cilj in se ne zavedajo hudih posledic [2].

Tudi Podgornikova [3] je mnenja, da starši velikokrat otrokom odvzemajo možnost, da bi svoje obveznosti opravili sami, in prevzemajo dolžnosti ter obveznosti otrok nase, s čimer jih prikrajšajo za nove izkušnje. Posledica protektivne vzgoje staršev je pozna socialna zrelost otrok, kar pomeni, da mladi kasneje v življenju težko prevzemajo odgovornost, se osamosvajajo in so v življenju avtonomni.

Prvi namen protektivne vzgoje je prav ta, da poskušajo starši zaščititi svoje otroke pred kakršnim koli naporom, ki naj bi ga od otroka zahtevali drugi, pred izpolnjevanjem obveznosti in dolžnosti. Če od otroka ničesar ne pričakujemo ali zahtevamo, mu odvezujemo možnost napredovanja in razvoja in ga vzgajamo v nesamostojnega, pasivnega in odvisnega posameznika, ki ne zmore prevzemati odgovornosti.

Drugi namen protektivne vzgoje je povezan s starši in njihovimi predstavami o dobrem starševstvu. Nekateri starši so prepričani, da so dobri starši takrat, ko opravijo namesto otroka tisto, čeprav je to že zmožen opraviti sam, in to enačijo s svojo ljubeznijo do otroka. V tako lagodnem življenju, v katerem jim ni potrebno narediti ničesar oziroma se za ničesar potruditi, saj vse namesto njih opravijo in jim nudijo starši, otroci težko najdejo smisel in razvijejo svoje potenciale, ki bi jim kasneje omogočili, da bi se v življenju znali potruditi za lastno zadovoljstvo in srečo. Takšno ravnanje staršev hkrati tudi ogroža prihodnost otrok, saj jim ne omogoča, da bi razvili (samo)spoštovanje, delavnost, vztrajnost, vzpostavili medosebne odnose, skrb zase in za drugega, skratka vse, kar je potrebno za to, da odrastejo v duševno zdrave in uspešne odrasle.

Naloga staršev nikakor ni ta, da svojega otroka naredijo srečnega. Srečo lahko otroci dosežejo sami, če si jo bodo znali ustvariti [3].

Prava podoba dobrih staršev temelji prav na tem, da otroku omogočajo prevzemati odgovornost, dovolijo, da se iz napak uči in napreduje ter tako pridobiva potrebne izkušnje, ki mu pomagajo, da postaja vedno boljši in se samouresničuje [3].

2. OTROKOV CELOSTNI RAZVOJ

Otrokov razvoj je celosten, saj se telesno, gibalno, spoznavno, čustveno in socialno področje razvoja med seboj prepletajo. Razvoj otroka se začne z gibanjem. Dati mu moramo ustrezne pogoje, da se čim bolj motorično razvija prek različnih načinov gibanja (plazenje, lazenje, plezanje, valjanje, skakljanje, premagovanje ovir, visenje ...). Na ta način jim omogočimo, da si pridobivajo čim več različnih izkušenj, s katerimi razvijajo svojo kreativnost in samozavest [7].

Če otrok nima možnosti izvajanja različnih gibalnih dejavnosti, lahko zaostane v gibalnem razvoju. Po desetem letu starosti je morda prepozno za otrokov motorični razvoj. Starši se bi morali zavedati, da mora otrok do petega ali šestega leta starosti čim več telovaditi in se gibati [5].

Starši naj bi pri otroku razvijali osebnostne lastnosti, kot so vzpostavljanje in vzdrževanje prijaznih odnosov z drugimi ljudmi, učenje na napakah, pripravljenost deliti stvari z drugimi, sposobnost trdega dela, sposobnost opazovanja in prilagajanja, sposobnost pozornosti, sposobnost ustvarjalnosti in odločnosti. Na otroka bodo imele vse te sposobnosti pozitiven učinek. Juhant pravi, da starši delajo največjo napako, če delajo namesto otroka, namesto da bi delali z njim, saj ga s tem ne pripravljajo na samostojnost. Kakovostna vzgoja je ravno ta, da gradimo samostojnost otroka, kar pomeni, da otrok zmore sam, si zna sam odrezati kruh, ga namazati, pospraviti za seboj ipd. [1].

Za otrokov razvoj sta pomembni igra in gibanje. Gibanje je ena izmed pomembnejših otrokovih potreb že v zgodnjem otroštvu, saj otroško telo neprestano raste in se razvija, na samo rast in razvoj pa v veliki meri vpliva ravno gibanje. Otrokove sposobnosti se z rastjo in razvojem večajo in tako sta rast in razvoj odvisna od gibanja ter obratno [7].

Današnji otroci odraščajo drugače, kot so odraščale generacije pred njimi. Zaznati je pomanjkanje otroške igre na prostem. Starši poskušajo zaščititi otroka pred različnimi nevarnostmi in tveganji, s tem pa posegajo v otrokovo prsto igro.

Danes je prsto otroško igro zamenjala nadzorovana, organizirana in vodena igra. Starši želijo otroško igro prežgodaj nadomestiti z delovnimi nalogami in jo spremeniti v učni proces, saj mislijo, da je igra brez nadzora in usmeritve lahko za otroka nevarna, ne vidijo pa njene prednosti in otrokovega doživljanja ob njej. S stalnim nadzorom otrok dosega ravnoproten učinek od zelenega, saj omejujejo njihov razvoj.

V zadnjih letih lahko opazimo vse večje težave z branjem, pisanjem in matematiko. Glavni razlog teh težav so napake v zgodnjem razvoju otroka od rojstva do šole. Vsaka od njih škoduje določenemu delu možganov. Ko se to sešteje, prihaja do kognitivnih primanjkljajev. Rajović [5] je prepričan, da je glavna težava v tem, da starši otroke preveč ščitijo in tako nezavedno delajo številne napake, ki vplivajo na razvoj otroka.

Včasih so bili otroci v gibanju od jutra do večera, v parku, v gozdu, na drevju. S tem se je razvijala njihova akomodacija, razvijala sta se govor in fina motorika, razvijali so se celotni možgani. Človeški možgani se najbolj razvijajo od drugega do petega leta starosti, zato je glavna naloga otrok v teh letih, da se gibajo. Moramo se zavedati, da težave z branjem, pisanjem in matematiko niso samo stvar genetike, ampak težava, za katero so odgovorni starši [5].

Namesto gibanja na prostem vse več otrok preživlja čas za računalniki. Rajović [5] vidi med drugim tudi v računalniških, televizijskih in telefonskih zaslonih razlog za to, da imajo otroci težave s prilagajanjem oči zaradi področij v možganih, ki uravnavajo delo prstov, govora, itd. Za razvoj kognitivnih sposobnosti je vsaka od teh možganskih regij izredno pomembna. Vendar vse več staršev ostaja v službah vse dlje in ko se vrnejo domov, so utrujeni. Zaradi lastnega udobja in miru je takrat otroku najlažje prižgati televizijo in računalnik.

Danes se na večino zunanjih aktivnosti, ki so jih prejšnje generacije v otroštvu izvajale brez pretiranega nadzora in zaskrbljenosti staršev ter pomislekov o nevarnosti (npr. plezanje po drevesih, celodnevno igranje zunaj itd.), gleda kot nevarne. Starši, ki svojim otrokom dovoljujejo takšne aktivnosti, so v očeh drugih neodgovorni starši.

Tudi v slovenskem prostoru so strokovnjaki opozarjali, da smo starši preveč zaščitniški. Že predšolske otroke bi morali pustiti same na igrišču in jim omogočiti pridobivanje lastnih izkušenj. A tega v želji, da bi jih zaščitili, ne počnemo.

3. POSLEDICE PROTEKTIVNE VZGOJE NA OTROKA

Posledice zaščitniškega otroštva se kažejo že zgodaj. Otroci, ki odraščajo ob preveč zaščitniški vzgoji, so nesamostojni, plašni, bojijo se tako sprememb kot novosti, so neodločni in podredljivi. Vedno rabijo nekoga, da jih vodi oziroma da se odloča namesto njih. Ko odrastejo in naj bi bili samostojni, tega ne znajo, ker pravega življenja ne poznajo. Preživijo lahko samo, če ostajajo v nekem zaprtem krogu, zunaj tega kroga se izgubijo [8].

Pri protektivnem otroštvu lahko opazimo še posledice, kot so:

- zmanjšanje telesnih zmogljivosti in odpornosti otroka, strah pred različnimi naporji in obremenitvami; to bi lahko tudi opisali z besedo *mehkužnost*;
- motnje hranjenja, ki dandanes predstavljajo resno težavo in so vse pogostejše;
- nesposobnost vzpostavljanja zdravih socialnih stikov v okolju, zaradi česar otrok doživlja neprestana razočaranja. Ti otroci so po navadi netolerantni, nedružabni, zamerljivi, zahtevni do okolja, v skupini pa ne zmorejo skupnega sodelovanja oziroma se ne znajo podrežati skupnim pravilom;

- pomanjkanje radovednosti, vztrajnosti in ustvarjalnosti, kar pomeni, da ga nič ne zanima, za nič se mu ni treba potruditi, vse mu je »brez veze«. S tem, ko starši otroku nudijo vse, mu želijo pomagati in pospešiti njegov razvoj, dosegajo ravno obratno. Tako dušijo njegovo radovednost, vztrajnost in ustvarjalnost, otrok pa zato nima nikakršnih ciljev in želja, ki bi si jih želel izpolniti;
- mladostnik se ne zna postaviti na lastne noge, ker se ni naučil razlikovati med jaz in ne jaz. Problem nastane v mladostniški dobi, kjer naj bi se oblikovala mladostnikova lastna identiteta, on pa je takrat izgubljen;
- neprimerno vedenje otroka, ki ga opažajo predvsem učitelji v šolah, ko se pritožujejo, da so učenci neobvladljivi. Tu se je stroka ustavila in lahko le ugibamo, kolikšen delež imata pri tem zaščitništvo in razvajenost [8].

Ob protektivni vzgoji postaja otrok vse bolj odvisno bitje, saj nenehno potrebuje prisotnost in pomoč odraslih, ki določajo, skrbijo, svetujejo ter upravljajo njegove duševne in telesne potrebe. Starši skrbno in včasih celo agresivno ščitijo otroka v vseh okoliščinah, hkrati pa od njega zelo veliko zahtevajo, ko gre za njegovo izobraževanje in različne dejavnosti.

Juhant [1] pravi, da odrasli pogosto delajo iz zdravih otrok invalide in hkrati iz invalidov samostojne otroke. Ne naučijo jih izgubljati, saj jim že pri otroških igricah, kot je »Človek ne jezi se«, pustijo, da jih premagajo. Starši imajo radi svoje otroke in zato jih včasih preveč »zavijajo v vato« ter jih tako prikrajšajo za dragocene izkušnje [1].

4. UČINKI PROTEKTIVNE VZGOJE PRI ŠOLSKEM DELU

Predstaviti želim, katere so posledice protektivnega starševstva pri otrocih, na kakšen način se te kažejo v šoli, pri njihovem šolskem delu, vedenju in sposobnostih.

Ugotavljamo, da učitelji danes porabimo več časa za postavljanje pravil in reda v razredu, več časa za motivacijo ter več časa za spodbujanje k doslednosti in vztrajnosti pri delu.

Nekateri otroci protektivnih staršev se ne razvijajo tako, kot bi lahko pričakovali, če upoštevamo vso varnost, zaščito in blaginjo, ki so je deležni od svojih staršev. Vse več slišimo in beremo o povečanem številu motenj, med katerimi so vse pogostejše učne motnje, otroci postajajo vedno bolj razvajeni, nesamostojni, nesamozavestni, vse manj radovedni. Učenci slabo prenašajo napore, saj so navajeni, da so njihove potrebe hitro zadovoljene. Na zadolžitve, ki zahtevajo več napora se odzovejo z odgovarjanjem, pogajanjem in pritoževanjem.

V odnosu s svojimi otroki so starši včasih preveč na prijateljski ravni, jim preveč popuščajo in jih razvajajo z izpolnjevanjem vseh mogočih želja. Po drugi strani starši ščitijo otroka v vseh okoliščinah in to včasih celo agresivno, hkrati pa imajo vse večje zahteve, povezane z izobraževanjem.

V zadnjih petih letih se je povečalo sodelovanje staršev prek aplikacije e-Asistent, elektronske pošte, telefona, spletne strani šole. Posledica tega je, da otrokom odvzemajo odgovornost in skrb za prenos informacij, ker starši sami pridejo do njih.

Opazamo razlike med učenci, ki so deležni protektivne vzgoje, in učenci, ki jih starši sprejmejo kot člane družine z lastnimi dolžnostmi in jih tako navajajo na samostojnost. Pri slednjih je opaziti hiter napredek pri delu in usvajanju socialnih veščin v razredu. Ti otroci so samozavestnejši in bolj zadovoljni. Starši pomagajo otroku tako, da mu omogočajo prevzemanje odgovornosti in mu dovolijo, da napreduje ter tako pridobiva potrebne izkušnje.

Tisti starši, ki svojim otrokom »podaljšujejo otroštvo« s tem, da jih predolgo pojmujejo kot »majhne otroke« ter naredijo večino stvari namesto njih, nezavedno delajo svojemu otroku veliko škodo. Starši otrokom pripravljajo njihove potrebščine, prevzemajo nase vse njihove obveznosti ter urejajo vse njihove odnose z vrstniki. Takšno ravnanje staršev ogroža prihodnost otrok, saj jim ne omogoča, da bi razvili (samo)spoštovanje, delavnost, vztrajnost, uspešno vzpostavili medosebne odnose in vse, kar je potrebno za to, da odrastejo v duševno zdrave in uspešne odrasle.

Protektivna vzgoja se kaže tudi v samem odnosu učencev do njihovega dela. Ti učenci so po navadi nepotrpežljivi, ne vložijo dovolj truda v svoje delo in so pogosto nezadovoljni. Nekateri kažejo celo nerazumevanje v medosebnih odnosih in upoštevanju socialnih pravil v skupini, saj so deležni izkušenj, da so v družinskem okolju središče vsega dogajanja. Težko razumejo, da niso vedno prvi, da niso pomembnejši od drugih, da ne morejo vsega povedati takoj, ko si to želijo. Nekateri celo razumejo zahteve kot možnost izbire in takih primerov je vsako leto več. Učiteljice opazamo, da postajajo učenci z leti nesrečnejši, večni nezadovoljneži.

Zaznati je tudi manjšo samoiniciativo in vztrajnost pri takih učencih. Učenci potrebujejo dodatne spodbude, potrebujejo pomoč in navodila, kako končati šolsko obveznost.

Menimo, da se je v primerjavi z vedenjem otrok izpred nekaj let vedenje otrok danes kar precej spremenilo. Razlog za take razlike vidimo tudi v vzgoji staršev ter njihovem odnosu do otrok. Nekateri učenci so zelo glasni, bolj sproščeni, nemirni, manj strpni drug do drugega, želijo hitro pokazati in povedati, kar imajo v mislih, manj se poslušajo, med seboj se ne opozarjajo in hitreje odreagirajo z agresivnim vedenjem.

Menimo, da se je povečalo tudi število učencev z vedenjskimi motnjami. Nekateri imajo čustvene motnje, težave v navezovanju socialnih stikov ali ohranjanju le-teh.

Opazamo tudi, da so gibalne sposobnosti učencev veliko manjše, kot so bile včasih. S tem mislim predvsem na vztrajnost otrok, moč in koordinacijo.

V času šolanja na daljavo so se težave učencev, ki so deležni protektivne vzgoje, še povečale. V šoli smo opazili, da starši veliko delajo namesto učencev in pretirano bedijo nad njihovim šolskim delom. Ob ponovnem prihodu v šolo so imeli učenci težave pri navezovanju stikov, z branjem, samostojnim zapisom, koncentracijo, poslušanjem ...

5. SKLEP

Učiteljice opažamo pretirano zaščito otrok ter razvajanost, ki se med drugim kaže v zanimanju in celo vpletanju staršev v izobraževanje in šolski sistem. Učencem nista tuja egoistično vedenje in iskanje pozornosti, starši pa si predvsem prizadevajo ugoditi vsem njihovim potrebam, da bi jim bilo čim lažje, in tako počnejo stvari ter prevzemajo odgovornosti nase namesto njih.

Vsak izmed staršev želi svojemu otroku najboljše. Otroke je treba pripraviti za življenje in samostojnost. Pomagati jim moramo, da sprejmejo pomembne življenjske vrednote in da se znajo ravnati po njih.

To pa dosežemo tako, da je skozi otroštvo otrok prejemal ljubezen, meje, dogovore, kompromise ter da ima omogočen občutek varnosti in sprejetosti. Otroke moramo spremljati, jih spodbujati k radovednosti in jim ponujati aktivnosti, kjer bodo lahko pokazali čim več samoiniciativnosti in ustvarjalnosti.

Večina strokovnjakov, ki se ukvarja z vzgojo in vzgojnimi težavami, na prvo mesto navodil za uspešno vzgojo uvršča delovne navade, kajti pridobljene delovne navade močno pripomorejo k boljšim uspehom in tudi boljši samopodobi.

Pomembno je, da otroka navajamo odgovornega razmišljanja in ravnanja, kajti pravočasno in kakovostno opravljene dolžnosti pomenijo pot do razvoja in zorenja otroka, dvigajo kakovost življenja, prinašajo zadovoljstvo, ugled, spoštovanje in samospoštovanje ter med drugim prinašajo plačilo.

Starši naj otroka za njegovo samostojno opravljeno delo in trud pohvalijo, a naj ne pričakujejo, da bo delo opravljeno po njihovih pričakovanjih – popolno. Z lastnim zgledom naj vzpodbujajo vrednote, kot so delavnost, vztrajnost, natančnost, spoštovanje, hvaležnost, zaupanje, pozitivna naravnost, in naj dovolijo otrokom, da se razvijajo tudi na podlagi razmišljanja s svojo glavo in lastnih izkušenj.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Juhant, M. (2014). *Navodila za »uporabo« otroka*. Pridobljeno s <http://www.delo.si/nedelo/navodila-za-uporabo-otroka.html>
- [2] Kapetanovič, Ž. (2013). *Zaščitniški starši škodijo otrokom*. Pridobljeno s <http://revijazarja.si/clanek/zgodbe/55ed5475c3876/zascitniski-starski-skodijo-otrokom>
- [3] Podgornik Pulec, N. (2015). *Izzivi sodobne vzgoje*. Ljubljana: Vega.
- [4] Rajović, R. (2013). *IQ otroka – skrb staršev*. Ljubljana: Mensa Slovenija.
- [5] Rajović, R. (2016). *Vse, kar naredite namesto otroka, mu na dolgi rok škodi*. Pridobljeno s <http://www.siol.net/trendi/odnosi/vse-kar-naredite-namesto-otroka-mu-na-dolgi-rok-skodi400770>
- [6] Videmšek, M. in Pišot, R. (2007). *Šport za najmlajše*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- [7] Zaplatič, P. (2009). *Gibalna dejavnost predšolskih otrok in njihovih staršev v posavski regiji* (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Ljubljana.
- [8] Žorž, B. (2002). *Razvajanost: rak sodobne vzgoje*. Celje: Mohorjeva družba.

STOP-ANIMACIJA PRI NEOBVEZNEM IZBIRNEM PREDMETU UMETNOST

POVZETEK

V prispevku je predstavljen učni načrt za neobvezni izbirni predmet umetnost (v nadaljevanje umetnost) v 4., 5. in 6. razredu osnovne šole (v nadaljevanju OŠ). Predstavljena so glavna izhodišča ter način obravnave in izvajanja predmeta. Ker so teme pri umetnosti lahko zelo raznolike, se mora učitelj pri izvajanju le-teh prilagoditi učencem in upoštevati njihove sposobnosti, spretnosti, predznanje, interese in motivacijo. Učenci se lahko pri predmetu umetnosti spoznavajo tudi s prvimi koraki v film in animacije. Zato so v prispevku podana teoretična izhodišča animacij, različne tehnike animacij glede na način izdelave ter vloga animiranega filma na razvoj otroka in mladostnika. Predstavljen je tudi primer dobre prakse uporabe in izdelave stop-animacije pri umetnosti v OŠ od ideje do končnega izdelka. Izdelava stop-animacije je bila strukturirana kot projektno delo, saj so učenci vse komponente stop-animacije izdelali sami, pri tem pa so se tako likovno kot tudi literarno razvijali. Smernice bodo učitelje na ravni prakse usmerjale k uporabi in izdelavi animacij pri pouku.

KLJUČNE BESEDE: animacija, neobvezni izbirni predmet umetnost, risanka, računalniška animacija, stop animacija.

STOP-MOTION ANIMATION IN THE NON-COMPULSORY OPTIONAL SUBJECT ART

ABSTRACT

The paper presents the curriculum for the non-compulsory optional subject art in the 4th, 5th and 6th grade of primary school. It presents the bases of the subject and the way of implementing the subject. As the subject topics can be very diverse, the teacher must adjust them to students and consider their abilities, skills, prior knowledge, interests and motivation. Students can also get acquainted with the first steps in film and animation. The paper presents the theoretical bases of animations, various animation techniques depending on the production method and the impact of animated film on child and adolescent development. An example of good practice in the use and production of stop-motion animation from beginning to end in art as a subject in primary school is also presented. The production of stop-motion animation was structured as project work, as students made all the components of stop-motion animation themselves. This encouraged both their artistic and literary development. The guidelines will lead teachers to the practical use and production of animations in the classroom.

KEYWORDS: animation, cartoon, computer animation, non-compulsory optional subject art, stop-motion animation.

1. UVOD

Učenci lahko v 4., 5. in 6. razredu obiskujejo različne neobvezne izbirne predmete, med katerimi je tudi umetnost, ki je kulturno-umetniško zelo široko naravnana. Ker sta pri predmetu poudarjeni področji ustvarjalnosti in inovativnosti, je namen izvajanja predmeta v tem, da učenci spoznajo različne perspektive umetnosti, pri tem pa se upoštevajo njihovi interesi, motivacija, sposobnosti, spretnosti in predznanje.

Umetnost na I. OŠ Celje poučujem drugo leto zapored. V prejšnjem šolskem letu smo se z učenci ukvarjali predvsem z likovnim in glasbenim ustvarjanjem. Pri pouku so učenci v prvem obdobju ustvarili glasbeno pravljico, za katero so v celoti sami izdelali literarno predlogo, lutke, ozadje in vse ostale motive. Namesto klasične pravljice so se v glasbeni pravljici osredotočili na glasbeno podlago, ki je temeljila na osebnosti literarnih oseb. V drugem obdobju pa so ustvarili plesno pravljico, pri kateri so skozi ples pripovedovali zgodbo.

V tem šolskem letu pa so učenci izrazili interes po likovnem ustvarjanju ter filmu in fotografiji, zato smo se skupaj odločili, da bomo izpeljali tri večje projekte. V prvem delu so se ukvarjali z likovnim ustvarjanjem. Pri tem so spoznali različne likovne postopke, materiale, pripomočke. Ustvarjali so likovne izdelke ter pri tem izhajali iz sebe in svojih izkušenj. V drugem delu predmeta so učenci spoznali različne animacije, ogledali so si različne animirane filme ter nastanek le-teh in izdelali svojo stop-animacijo. V tretjem delu so se ukvarjali s fotografijo in oblikovanjem le-te ter likovno ustvarjali ob vključevanju fotografij. Ob koncu šolskega leta pa smo nekaj ur namenili tudi glasbi in plesu.

2. NEOBVEZNI IZBIRNI PREDMET UMETNOST

Predmet umetnost je zasnovan tako, da sta poudarjeni področji ustvarjalnosti in inovativnosti. Omenjeni kompetenci sta prednostno obravnavani v učnem načrtu, saj sta ključni za uspešno delovanje posameznika in širše družbe v 21. stoletju. Učenci z izkušnjemskim učenjem pridobijo elementarne izkušnje skozi umetnost, kar je podlaga za ponotranjenje in razumevanje vrhunske umetnosti. Učenci z ustvarjanjem izražajo in spoznavajo sebe v odnosu do okolja ter pri tem osebno rastejo. Kulturno-umetniško vzgojo učencev obravnavamo preko ustvarjanja kulturno-umetniških del (npr. ustvarjanja gledališke, lutkovne predstave, filma, plesne, folklorne postavitve, muzikala, literarnega, glasbenega dogodka, likovne razstave) (UN, Program osnovna šola, Umetnost, Neobvezni izbirni predmet, 2013, str. 4).

Izhodišča za oblikovanje učnega načrta predmeta umetnosti so:

- razvojne značilnosti učencev v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (kognitivno, afektivno in psihomotorično področje razvoja), njihove sposobnosti, spretnosti in znanja,
- didaktična izhodišča, vezana na razvojne značilnosti učencev, s poudarkom na izkušnjemskem učenju in poučevanju,
- kompetence za 21. stoletje (ustvarjalnost, inovativnost, kritično mišljenje, sodelovalno delo, komunikacija, reševanje problemov, informacijska in medijska pismenost),

- evropska priporočila ter nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju (UN, Program osnovna šola, Umetnost, Neobvezni izbirni predmet, 2013, str. 4).

Predmet je lahko projektno zasnovan oz. enoleten. Učitelj lahko vsako leto v sodelovanju z učenci na novo izbere tematiko in vsebine za uresničevanje ciljev predmeta. Cilji se tako uresničujejo selektivno, pri tem pa se upošteva učenčeve sposobnosti, spretnosti, motivacijo, interese in predznanje.

3. ANIMACIJA

“Beseda animacija je latinskega izvora. “Anima” pomeni duša, zato glagol “animare” pomeni oživljanje, dajati nečemu dušo. Izraz animacija označuje posebno obliko filma, kjer ustvarjamo iluzijo gibanja s hitrim prikazovanjem sličic.” (Henigsman, Karim in Kern, 2015, str. 41)

Animirani film je umetniška zvrst, ki združuje različna področja umetnosti, predvsem likovno, glasbeno, gledališko in filmsko (Goetz, 2016, str. 30). “To je vsak film ali del filma, ki je narejen “slikico po slikico”. Posamezne slikice se nato predvajajo v zaporedju, ena za drugo, kot jih postavimo v sekvenco. Na eno sekundo animiranega filma se zavrti od 24 do 26 sličic, /.../, s čimer prevaramo naše oči in možgane, ki takšno sledenje posameznih sličic razumejo kot gibanje. Gre za navidezno oživljanje lutk, predmetov ali risanih figur s premikanjem oz. gibanjem le-teh.” (Nikolič, 2019, str. 2)

Poznamo različne tehnike animacije glede na način izdelave. Nikolič (2019, str. 3) v svojem članku navaja nekaj osnovnih tehnik animacij.

- **Risanka oz. risani film**, ki je tradicionalna oblika animiranega filma. To je animacija, ki je bila narisana.
- **Stop-animacija oz. angleško stop-motion**, ki je tehnika, pri kateri fotografiramo sliko za sliko ob najmanjšem premiku objekta ali scene, ki z zlepljenjem fotografij pridobi iluzijo premikanja.
- **Tehnika kaložiranja**, ki je podvrsta stop-animacije, od katere se kolaž razlikuje po tem, da gre za dvodimenzionalno sliko, zaradi česar mora biti fotoaparatus obrnjen od zgoraj navzdol.
- **Retrospektiranje** je tehnika, pri kateri animator sledi gibanju posnetemu s kamero z resničnimi igralci. Izvirni film je lahko prerisan direktno po igralčevih potezah ali pa je njegovo gibanje uporabljeno le kot osnutek gibanja, ki je uporabljen v filmu kot predloga gibanja.
- **Računalniška animacija**, ki zajema različne tehnike, ki jih povezuje računalnik, s katerim se jih pripravlja.

Goetz idr. (2016, str. 30) v svojem delu navajajo, da imajo animacije visoko estetsko vrednost, ki v otrocih zbuja občutek za lepo in pogosto odpira vrata v svet umetnosti. Za otroke je še posebej pomembna doživljajska vrednost, zmožnost otrokovega vživljanja v zgodbo. Animirani

film lahko služi kot zanimiv učni pripomoček, vendar pa je najprej predvsem umetnost, ki razvija otrokovo kritično mišljenje, estetski čut in ustvarjalne sposobnosti. Spodbuja otroke in mlade, da si ustvarijo svoj pogled na svet.

4. PRIMER DOBRE PRAKSE

A) Spoznavanje različnih animacij

Pri neobveznem izbirnem predmetu smo se torej z učenci po tematskem sklopu likovnega ustvarjanja začeli ukvarjati z različnimi animacijami. Na začetku smo si ogledali različne filme o ustvarjanju animacij. Ogledali smo si tudi različne animirane filme, med drugim tudi prvi slovenski animirani film Puščica avtorja Miki Mustra.

Učenci so nato samostojno izdelali preprosti optični igrači, kot sta slikofrc in dvostranski slikofrc. Ker je izdelava le-teh zelo enostavna, smo se s tem ukvarjali le dve šolski uri.

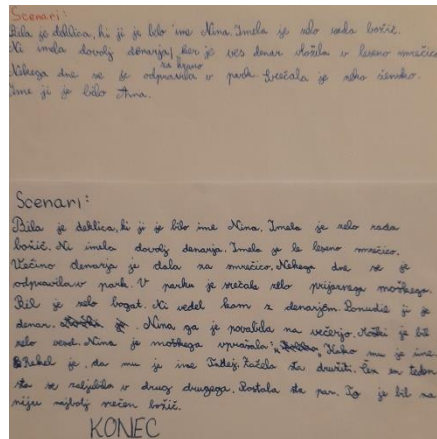
Za izdelavo slikofrca so potrebovali blok samolepilnih lističev, svinčnik oz. flomaster in barvice. Risati so začeli na zadnji listič bloka. Čezenj so položili prazen listek, na katerega so narisali naslednjo sličico. Tako so nadaljevali do prvega lističa. Blok so učenci prijeli z eno roko ter ga s palcem druge roke na hitro prelistali. Zgodbica, ki so jo narisali, je tako oživila.

Pri dvostranskem slikofrcu so list papirja formata A4 razdelili na tri enake dele in jih izrezali. Trak, ki so ga dobili, so prepognili na pol in tako dobili knjižico z dvema stranema. Na notranjo desno stran lista so narisali figuro v prvem položaju. Ko so knjižico zaprli, so s pomočjo spodnje risbe narisali figuro v drugem položaju. Zgornji rob so zavijali navzven in ga ovili okoli svinčnika, ki so ga z lepilnim trakom prilepili na rob lista. Knjižico so položili na mizo in jo z levo roko držali na zapognjenem robu, z desno pa so prijeli svinčnik in ga hitro premikali levo desno. Ob premikanju je figura oživila in poskočila.

Po tem izzivu in prvem srečanju z animacijami so zastavili cilje in dejavnosti za izdelavo svoje stop-animacije.

B) Načrtovanje stop-animacije

Učenci so se razdelili v poljubne skupine, v katerih so razmislili in se pogovorili o temi svoje stop-animacije. Znotraj skupine so najprej sestavili zanimive zgodbe, scenarije, ki so jih imeli namen animirati. Določili so tudi literarne osebe, ki bodo v zgodbi nastopale. V obliki obnove oz. stripa, kot prikazuje slika, so zapisali osnovno dogajanje zgodbe. Ob tem so razmišljali, koliko slik bo potrebnih, da bo njihova animacija “oživila”.



Slika 1: Scenariji zgodbe.

C) Priprava likovne zasnove, elemente za ozadje in like

Ko so zgodbo zapisali in dodelali do konca, so se lotili izdelave ozadja (slika 2, 3), likov ter drugih predmetov, ki so jih potrebovali. Vsi elementi so bili izdelani natančno, skrbno, z veliko podrobnostmi in premišljeno.

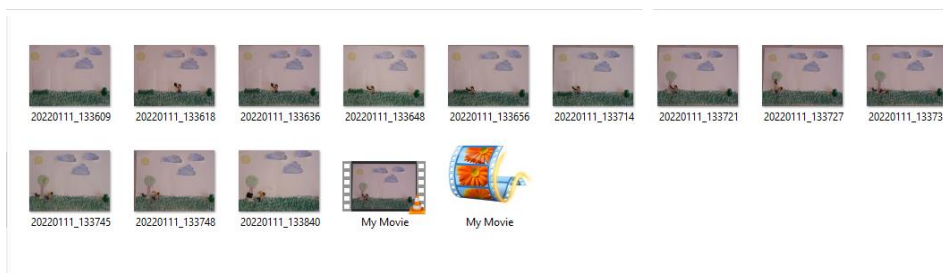


Slika 2, 3: Ozadje animacije.

Nekaj skupin se je odločilo, da bodo vse potrebne elemente izdelale s pomočjo likovnega ustvarjanja. Učenci so na trši papir naslikali ozadje in podlago ter iz drugega tršega papirja izrezali like in predmete ter jih pobarvali. Nekaj skupin se je odločilo uporabiti določene elemente lego kock. Večina skupin je združila uporabo lego kock z likovnim ustvarjanjem.

D) Snemanje oz. fotografiranje

S pomočjo fotoaparata na mobilnem telefonu so posneli niz sličic. Na vsaki sličici so dogajanje malenkost spremenili, kot je razvidno na sliki 4. Za izdelavo stop-animacije so morali posneti približno 25 slik. Najdaljši animirani film je vseboval okoli 70 slik. Pri fotografiranju je sodelovala celotna ekipa, saj je en fotografiral, ostali pa so postavljali dogajanje, predstavljali figure ...



Slika 4: Niz fotografij stop-animacije.

E) Montaža stop-animacije

Ko so posneli vse želene fotografije, so le-te prenesli na računalnik. S pomočjo programa Movie Maker so izdelali stop-animacijo. Pred dokončnim ustvarjanjem animacije so oblikovali fotografije, jih pravilno postavili in razvrstili, dodali zapise, glasbo in po potrebi uvodno stran. Vse ustvarjene stop-animacije so bile objavljene tudi na spletni strani šole. Celoten proces izdelave stop-animacije je bil izveden v obliki projektne dela, saj je trajal več šolskih ur. Slike od 5 do 10 prikazujejo tri različne scene dveh ustvarjenih stop-animacij.



Slika 5, 6, 7: Tri različne scene stop-animacije Prijateljstvo.



Slika 8, 9, 10: Tri različne scene stop-animacije Sladolek.

6. SKLEP

Učencem je bila izdelava stop-animacij zelo všeč. V celotnem procesu izdelave so aktivno sodelovali vsi učenci v skupini. Vsak je prispeval svoj del glede na svoje sposobnosti, spretnosti, interese in motivacijo. Učenci so bili s končnimi izdelki zelo zadovoljni in na svoje delo zelo ponosni.

Prednost spoznavanja animacij vidim v tem, da učenci aktivno sodelujejo, delajo samostojno, izkušajo problemsko učenje in si ustvarijo svoj pogled na svet. Pri tem razvijajo tako literarno

kot tudi umetniško področje. Spoznavajo različne programe za izdelavo animacij, oblikovanje fotografij, dodajanje glasbe ...

LITERATURA IN VIRI

- [1] Goetz, A., Krajnc, M., Krušič, S., Leder, T., Peštaj, M., Prassel, I., ... Šturm, M. (2016): Animirajmo! Priročnik za animirani film v vrtcih in šolah. Dostopno na: <https://www.zrss.si/digitalna-knjiznica/animirajmo/files/assets/basichtml/index.html#2>.
- [2] Henigsman, V., Karim, S., Kern, R. (2015). Likovna umetnost 9. i-učbenik za likovno umetnost v 9. razredu osnovne šole. Dostopno na: <https://eucbeniki.sio.si/lum9/3938/index.html>.
- [3] Nikolič, P. (2019). Animirani film ali risanka? Mad About film. Z apetitom za film. FV prispevki. Dostopno na: <http://madaboutfilm.si/animirani-film-ali-risanka/>.
- [4] Program osnovna šola Umetnost. Neobvezni izbirni predmet. Učni načrt. (2013) Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana. Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/Neobvezni/Umetnost_izbirni_neobvezni.pdf.

SOUSTVARJANJE UČENJA S KREATIVNO IGRO

POVZETEK

Soustvarjanje učenja ima ključno vlogo pri razvoju znanja učencev in dijakov. Kreativno razmišljanje je v šolstvu, še bolj pa v nadaljnjem življenju, zelo pomembno, saj je s kreativnostjo lažje reševati probleme. Namen prispevka je spodbuditi učence oz. dijake k igranju kreativne igre preko katere se učijo inovativnosti in soustvarjanja učenja. Cilj uporabljenega pristopa je spodbuditi vse oz. čim več udeležencev k sodelovanju pri soustvarjanju učenja. V raziskavi so bili med osnovnošolci in srednješolci opazovani naslednji parametri: število podanih idej, aktivnost udeležencev, starost, predznanje in stopnja izobrazbe. Udeleženci so soustvarjali v kreativni igri, kjer so morali za odprt problem podati čim večje število idej. V članku so predstavljene povezave in kako je mogoče s kreativno igro zvišati raven kreativnega mišljenja. Rezultati dokazujejo, da s pomočjo kreativne igre učinkovito spodbujamo inovativno mišljenje pri različnih skupinah učencev oz. dijakov. Ugotovljeno je, da so pri več iteracijah igranja kreativne igre, udeleženci podali še več idej in sodelovalo je več udeležencev v skupini. Glede na ugotovitve se doprinos članka odraža z učinkovitim pristopom, ki učencem oz. dijakom omogoča spoznavanje kreativnega soustvarjalnega mišljenja.

KLJUČNE BESEDE: učenje, kreativnost, izobraževanje, igra, inovativnost.

CO-CREATIVE LEARNING WITH THE CREATIVITY GAME

ABSTRACT

Co-creative learning plays a key role in developing students' knowledge. Creative thinking is very important in education and even more so in later life, because creativity facilitates real-world problem solving. This paper is about encouraging students to play a creative game where they learn to innovate and co-create learning. The goal of the approach used is to encourage all or as many participants as possible to engage in co-creative learning. The following parameters were observed in the elementary and secondary students in the research: the number of ideas, the activity of the participants, age, prior knowledge, and educational level. The participants participated in a creative game in which they had to contribute as many ideas as possible for an open-ended problem. The article shows the correlations and how it is possible to increase the level of creative thinking through creative play. The results prove that we can use creative play to effectively promote innovative thinking in different groups of students. It was found that when a creative game was repeated several times, participants contributed even more ideas and more participants participated in the group. According to the results, the contribution of the article is reflected in an effective approach that enables students or pupils to learn about creative co-creative thinking.

KEYWORDS: learning, creativity, education, game, innovation.

1. UVOD

Šola je pomemben prostor v katerem se lahko otroci oz. dijaki razvijajo, pridobivajo znanje in lastno vrednost. Pomembno je, da je šola prostor, kjer lahko vsi učenci oz. dijaki izrazijo svoje mnenje ter tako pokažejo in prispevajo k razvoju lastnega znanja. Vloga učiteljev pa je usmerjanje in spodbujanje učencev oz. dijakov pri pridobivanju novega znanja. Pri soustvarjanju učenja učitelj le sodeluje in nima glavne besede, temveč vodi pogovor, ki se nadaljuje, to je cilj etike [1]. Učenec oz. dijak je lahko odgovoren za svoje učenje le v primeru, ko ima priložnosti, da lahko sam raziskuje, sodeluje in sam poda odgovor. Pomembno je, da znanje nastane v soustvarjanju med učencem in učiteljem in, da ga učitelj pomaga soustvarjati in ga ne le podaja učencem oz. dijakom [2].

Pomembno je, da se učenci oz. dijaki naučijo ustvarjanja, saj je to sposobnost kreiranja novih, tudi tehnoloških zamisli, ki jih je mogoče uporabiti pri reševanju novih oz. že obstoječih problemov [3]. Tekom izobraževanja je potrebno učence oz. dijake naučiti kreativnega mišljenja, saj lahko z njim rešujejo različne probleme. Formalno in tudi neformalno izobraževanje mora učence oz. dijake spodbuditi h kreativnemu mišljenju, saj se to odraža tudi pri nadaljevanju šolanja in pri poklicnem delu [4].

V zadnjih dveh desetletjih je postalo inovativno mišljenje aktualno, saj se v tem času pojavilo ogromno novih izdelkov in storitev, za tak razvoj pa je potrebno kreativno mišljenje [5].

V poznem otroštvu so najbolj ustvarjali otroci, kreativnost pa začne padati s starostjo, in je najmanjša v zrelih letih [6]. Že na začetku izobraževanja je moč opaziti kreativno razmišljanje pri otrocih, zato je zelo pomembno, da so otroci udeleženi kot soustvarjalci učenja. Na začetku šolanja je predvsem pomembno, da otroci kreativnost pokažejo z glasbo in umetnostjo [7].

Kreativne igre lahko pripomorejo k zvišanju ravni kreativnega mišljenja, kar potrjujejo tudi znanstvene raziskave. Zvišanje ravni kreativnega mišljenja pomeni večje število podanih idej, ki jih podajo udeleženci pri igranju kreativne igre. V osnovni šoli učenci podajajo ideje, ki so bolj splošne, v času srednješolskega izobraževanja pa so ideje bolj ciljno usmerjene glede na izobraževalni program, ki ga obiskujejo dijaki. Najnovejša metoda, ki prispeva k povečani ravni kreativnosti je igranje kreativne igre [8].

V raziskavi je opazovan vpliv igranja kreativne igre kot soustvarjanje učenja in vpliv aktivnosti udeležencev na zvišanje ravni kreativnosti. Cilj je poiskati povezavo med številom podanih idej, starostjo udeležencev, predznanjem, stopnjo izobrazbe in aktivnostjo udeležencev.

2. KREATIVNA IGRA

V osnovni in srednji šoli je bila izvedena kreativna igra, ki je vse učence oz. dijake spodbudila k sodelovanju in izražanju lastnih idej. Igra je bila nezahtevna, primerna za vse starosti in ni bila vezana na predznanje udeležencev. Cilj igre je bil, da udeleženci podajo čim večje število različnih idej vezanih na dani tematiki, ki predstavljata odprt problem.

Učenci oz. dijaki so se skozi igro učili o pomenu kreativnega razmišljanja, saj kreativno razmišljanje v sodobnem tehnološko razvitem svetu pripomore k reševanju problemov. Učenci

oz. dijaki so imeli pri drugi igri z novimi tematikami še več idej kot pri prvi, saj so že imeli izkušnje s kreativno igro.

Raziskave je bila izvedena v 8. razredu osnovne šole in pri dijakih 3. in 4. letnikov srednjega strokovnega izobraževanja. Učenci oz. dijaki so sodelovali v dveh kreativnih igrah v razmiku enega tedna. Cilj kreativne igre je bilo sodelovanje vseh udeležencev in spodbujanje inovativnega mišljenja ter čim višje število podanih idej. Udeleženci so bili razdeljeni v skupine po osem. Udeleženci so naključno izbrali dve tematiki iz Tabele 1, ki sta predstavljali odprt problem, na katerega je bilo potrebno podati čim več rešitev. Cilj skupine je bil, da so podali čim večje število idej, ki je rešilo dan problem. Po enem tednu so udeleženci igro ponovili s tematikami oz. odprtimi problemi iz Tabele 2. Primer: ozonska luknja in družabna omrežja. Kako, na kakšen način bi lahko odpravili problem ozonske luknje s pomočjo družabnih omrežij? Igro je vodil moderator, ki je udeležencem podal navodila o izvedbi igre, o načinu soustvarjanja učenja, motivaciji in namenu. Udeležencem so bile predstavljene tudi tematike. Udeleženci so imeli 15 min časa, da so v skupini podali ideje, o njih razpravljali in jih širili ter dodajali. Nato je vsaka skupina predstavila svoji tematiki in ideje, ki so jih našli, ostale skupine pa so se udeležile skupne diskusije o idejah in dodale svoje ideje na dan odprt problem.

Tabela 1: Tematike prve igre, ki sestavljajo odprt problem.

| Prvi del | Drugi del |
|----------------|------------------|
| Šolstvo | Družabna omrežja |
| Park | Kapitalizem |
| Jezera | Vode |
| Ozonska luknja | Umetnost |
| Segrevanje | Muzej |
| Vojna | Elektrika |

Udeleženci so bili glede na predznanje o inovativnosti in kreativnosti uvrščeni v dve skupini. V prvi skupini so bili osnovnošolci, ki se s kreativnostjo še niso tako velikokrat srečali in niso imeli znanja o pomembnosti kreativnega mišljenja. V drugi skupini so bili dijaki, ki so že pri strokovnih predmetih pri pouku in pri delu na projektih, srečali s pomembnostjo inovativnosti.

Pri soustvarjanju učenja je zelo pomembno sodelovanje vseh članov, zato so bili vsi udeleženci spodbujeni, da podajo vsaj eno svojo idejo. Število sodelujočih udeležencev je ločeno na tri razrede, prvi razred je vseboval od vključno 50 % do 63 % aktivnih udeležencev, drugi razred je vseboval od 63 % do 75 % aktivnih udeležencev in zadnji tretji razred je vseboval od 75 % do 100 % aktivnih udeležencev.

Parameter, ki je v tej raziskavi igral največjo vlogo, je bilo število podanih idej kreativne igre za dani dve tematiki, ki sta predstavljali odprt problem. Tu so bile izvedene delitve na tri razrede, v prvem razredu so udeleženci podali sedem do dvanajst idej, v drugem razredu od dvanajst do osemnajst idej, in v tretjem razredu devetnajst ali več idej.

Udeleženci so bili soustvarjalci kreativnega mišljenja, timskega dela, sodelovalnega učenja in soustvarjanja učenja. Vse te lastnosti so pomembne tako pri nadaljevanju šolanja kot tudi na trgu dela.

Tabela 2: Tematike druge igre, ki sestavljajo odprt problem.

| Prvi del | Drugi del |
|----------------------|------------------|
| Vesolje | Pitna voda |
| Energija | Zeleni transport |
| Pametno | Zeleno mesto |
| Umetna inteligenca | Lakota |
| Virtualna resničnost | Roboti in ljudje |
| Globalizacija | Zdravstvo |
| | |

3. REZULTATI

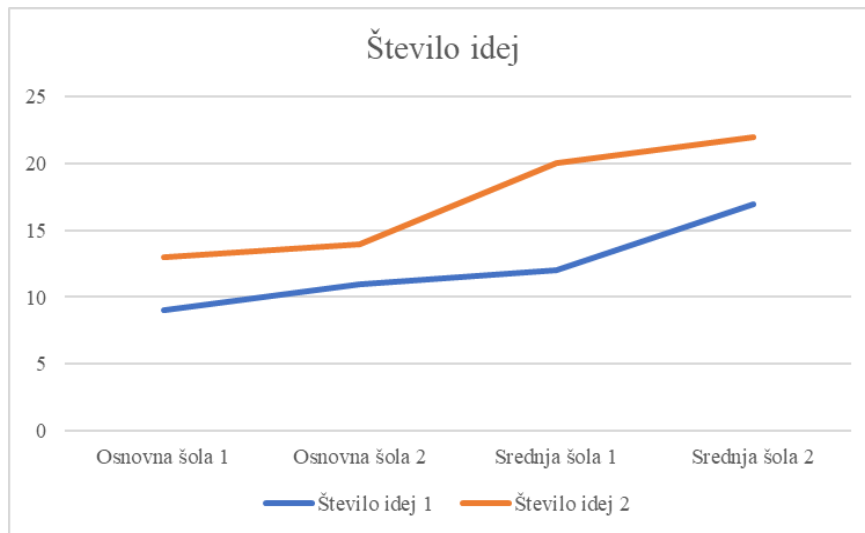
Rezultati izvedene igre s tematikami iz Tabele 1 so prikazani v Tabeli 3 (število idej 1, aktivnost udeležencev 1). Rezultati izvedene igre s tematikami iz Tabele 2 so prikazani v Tabeli 3 (število idej 2, aktivnost udeležencev 2).

Iz Tabele 3 je razvidno, da se je število idej povečalo pri drugi kreativni igri, saj so udeleženci že poznali pravila igre, z večjo lahkoto so podajali ideje in saj so vedeli, da so vse ideje cenjene in sprejete, zaradi tega so nekateri udeleženci premagali tremo in sodelovali ter prispevali k večjemu številu idej.

Tabela 3: Rezultati kreativne igre.

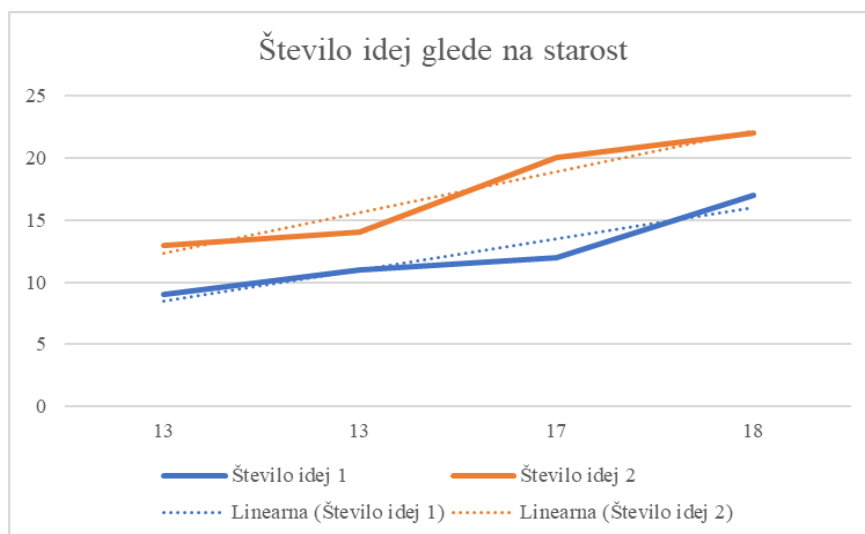
| | Število idej 1 | Število idej 2 | Aktivnost udeležencev 1 | Aktivnost udeležencev 2 | Starost [leta] | Predznanje | Stopnja izobrazbe |
|----------------|----------------|----------------|-------------------------|-------------------------|----------------|------------|-------------------|
| Osnovna šola 1 | 9 | 13 | 50 % - 63 % | 63 % - 75 % | 13 | Brez | Osnovna šola |
| Osnovna šola 2 | 11 | 14 | 63 % - 75 % | 75 % - 100 % | 13 | Brez | Osnovna šola |
| Srednja šola 1 | 12 | 20 | 63 % - 75 % | 75 % - 100 % | 17 | Osnovno | Srednja šola |
| Srednja šola 2 | 17 | 22 | 75 % - 100 % | 75 % - 100 % | 18 | Osnovno | Srednja šola |

Iz Slike 1 je razvidno, da se je število idej povečalo pri drugi kreativni igri, saj so udeleženci že poznali pravila igre, z večjo lahkoto so podajali ideje in saj so vedeli, da so vse ideje cenjene in sprejete, zaradi tega so nekateri udeleženci premagali tremo in sodelovali ter prispevali k večjemu številu idej.



Slika 1: Število idej tematike 1 in število idej tematike 2.

Iz Slike 2 je razvidno, da število idej narašča s starostjo udeležencev. Modra linearna trendna črta prikazuje naraščajoče število idej prve tematike glede na starost, oranžna trendna črta prikazuje linearno naraščajoče število idej drugega poskusa kreativne igre glede na starost, kjer so udeleženci že imeli izkušnjo z igro.



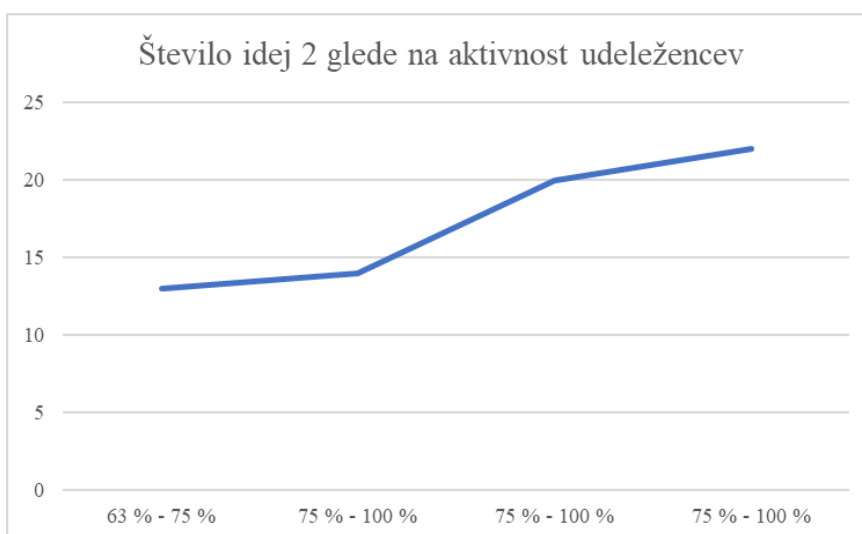
Slika 2: Število idej glede na starost udeležencev.

Na Sliki 3 opazimo, da se število idej pri prvi igrani igri, kjer so udeleženci imeli tematike iz Tabele 1, povečuje glede na aktivnost udeležencev. Večje število udeležencev v skupini, ki sodeluje, več idej poda celotna skupina.



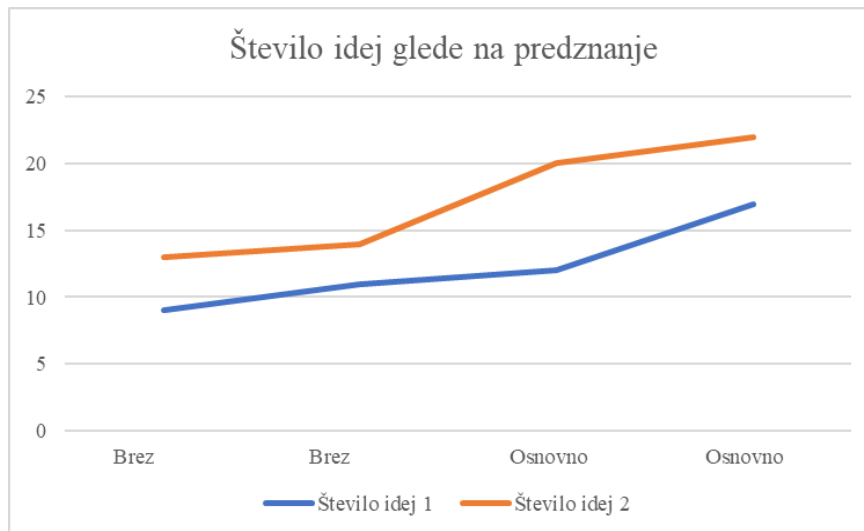
Slika 3: Število idej iz tematike 1 glede na aktivnost udeležencev.

Na Sliki 4 opazimo, da se je pri drugi igrani igri glede na Sliko 3 povečala aktivnost udeležencev s tem pa se je povečalo tudi število podanih idej, ki so jih prispevale posamezne skupine. Logična posledica večjega števila sodelujočih udeležencev je večje število podanih kreativnih idej na odprt problem.



Slika 4: Število idej iz tematike 2 glede na aktivnost udeležencev.

Ena izmed opazovanih korelacij je bila tudi povezava med številom podanih idej in predznanjem udeležencev, kar je prikazano na Sliki 5. Osnovnošolci, ki so bili brez predznanja o inovativnosti so podali manjše število idej kot srednješolci, ki so se z različnimi inovativnimi projekti že srečali. Število idej pa je naraslo pri obeh kategorijah pri drugem reševanju odprtega problema ne glede na predznanje.



Slika 5: Število idej glede na predznanje udeležencev.

Opazovana je bila tudi korelacija med stopnjo izobrazbe in številom podanih idej. Prikazani podatki na Sliki 6 so enaki kot pri korelaciji med številom idej in predznanjem, iz česar lahko sklepamo, da tekom šolanja v srednji šoli dijaki pridobijo znanje iz inovativnosti in kreativnega mišljenja in se zaradi tega bolje znajdejo pri reševanju odprtih problemov iz Tabele 1 in Tabele 2.



Slika 6: Število idej glede na stopnjo izobrazbe.

4. SKLEP

Cilj kreativne igre je bil spodbuditi udeležence k soustvarjanju učenja preko igranja kreativne igre, kar je bilo opaziti preko večjega števila podanih idej na odprt problem. Pridobljeni rezultati kažejo, da imajo največ idej srednješolci, ki so se že srečali s kreativnostjo tekom formalnega izobraževanja. Veliko število idej imajo tudi učenci pri starosti trinajst let, saj je njihov um še neomejen, možgani pa so odprti za nove sinaptične povezave, še vedno se radi igrajo. Kreativnost je potrebno spodbujati pri vseh otrocih in srednješolcih, saj jih kreativnost pomaga

tudi pri reševanju vsakodnevnih težav in izzivov. Pridobljeni rezultati dokazujejo kako pomembno je spodbujanje kreativnega razmišljanju pri soustvarjanju učenja. Učenci so tako zmožni hitreje in učinkoviteje pridobivati novo znanja, pri tem pa izražajo višjo stopnjo motivacije.

LITERATURA IN VIRI

- [1] L. Hoffman, »A reflexive stance for family therapy,« In S. McNamee, and K. J. Gergen (Eds.), »Therapy as social construction«, Newbury Park, CA: Sage, 1992.
- [2] G. Čačinovič Vogrinčič, »Soustvarjanje v šoli: Učenje kot pogovor,« Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2008.
- [3] R. J. Sternberg and T. I. Lubart, »Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity,« New York: Free Press, 1995.
- [4] R. D. Stacey, »Complexity and creativity in organizations,« San Francisco: BerrettKoehler Publishers, 1996.
- [5] R. T. Frambach and N. Schillewaert, »Organizational innovation adoption: a multi-level framework of determinants and opportunities for future research,« Journal of Business Research, vol. 55, no. 163–176, 2002.
- [6] D. K. Simonton, »Age and outstanding achievement: What do we know after a century of research,« Psychological Bulletin, vol. 104, no. 251–267, 1988.
- [7] R. Ojstersek and M. Veber, »The impact of international integration on project work in mechatronics education,« Journal of Contemporary Education Studies, vol. 69, no. 66–78, 2018.
- [8] R. Epstein, »The Big Book of Creativity Games: Quick, Fun Activities for Jumpstarting Innovation,« New York: McGraw Hill Professional, 2000.

IKT-KOMPETENCE UČITELJEV IN UČENCEV

POVZETEK

V zadnjih letih se je učiteljski poklic zelo spremenil. Danes si izobraževanja ne moremo več predstavljati brez sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije. Hiter razvoj na področju računalništva od učiteljev zahteva veliko ustreznih znanj ter nenehno izpopolnjevanje na tem področju. Učitelj, ki želi postati tehnično primerno izobražen in iti v korak s časom, mora pokazati lasten interes za dodatno izobraževanje in delo. Čeprav priprava IKT gradiv od učitelja terja veliko časa, se trud obrestuje. Interaktivna spletna okolja v izobraževalni proces namreč prinašajo številne prednosti. Temeljijo na spodbujanju kreativnega izražanja in sodelovanja ter učence motivirajo, da so aktivneje vključeni v učni proces. S premišljeno uporabo IKT postane pouk bolj zanimiv, snov lažje razumljiva, učenci bolj motivirani itd. Posledično to prinese večji obseg znanja. Seveda pa nobena IKT ne more nadomestiti stika v živo, zato je učinkovita in smiselna le hkratna uporaba obojega. Prispevek se osredotoča na novo vlogo učitelja, učenca ter nove pristope učenja in poučevanja pri pouku slovenščine v 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju v osnovni šoli, pri čemer bodo predstavljene izbrane dejavnosti z osmišljeno uporabo IKT. Na praktičnih primerih bodo predstavljena didaktična spletna okolja, ki pri učencih spodbujajo sodelovalno delo, ustvarjalnost in so hkrati motivacija za delo.

KLJUČNE BESEDE: novi pristopi učenja, pouk slovenščine, sodobna informacijsko-komunikacijska tehnologija, uporaba IKT.

ICT COMPETENCES OF TEACHERS AND PUPILS

ABSTRACT

The teaching profession has significantly changed in the recent years. We can no longer imagine education without the use of modern information and communication technology. The rapid development of computer science requires adequate knowledge from teachers and their continuous improvement in this field. In order to keep their tech skills up to date, teachers must show their own interest in further education. Although the preparation of ICT materials is time consuming, the effort pays off. The use of ICT brings many advantages into the educational process. It encourages creative expression and collaboration and it motivates students to be actively involved in the learning process. The judicious use of ICT makes lessons more interesting and the subject matter easier to understand. Students become more motivated. This results in a greater amount of knowledge. On the other hand, no ICT can replace live contact, so only the simultaneous use of both is effective and sensible. The article focuses on the new role of teachers and students. It also focuses on new approaches to learning and teaching Slovene language in the third educational period in Slovene primary schools. The article presents practical examples of didactic online resources that encourage students to work collaboratively and motivate them.

KEYWORDS: modern information and communication technology, new learning approaches, Slovene language teaching, use of ICT.

1. UVOD

Danes se otroci z informacijsko-tehnologijo (v nadaljevanju IKT) srečujejo že zelo zgodaj, pogosto že v predšolski dobi. V svojem vsakdanjem življenju igrajo video igre, klepetajo po mobilnih telefonih, gledajo televizijo itd. Osebni računalnik je prisoten tako rekoč v vsakem gospodinjstvu. Knjiga ni več edini vir informacij pri poučevanju, saj so se učna sredstva zelo spremenila. Izobraževalna e-gradiva spreminjajo učni proces ter učencu omogočajo interaktivnost s snovjo, hkrati pa prinašajo novo vlogo učitelja v učnem procesu.

Glede na današnji način življenja in prežetost z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo se zastavlja pomembno vprašanje, katere učne oblike in metode naj učitelj uporablja, da bodo učenci v formalnem učnem okolju optimalno razvili zmožnosti, tj. pridobili znanja, razvili spretnosti, predvsem pa vzpostavili kritičen odnos do znanj in spretnosti oz. veščin. Zgolj tradicionalni načini in oblike ne zadoščajo več, v ospredje je treba postaviti nove, učinkovitejše oblike in metode, ki učencem omogočajo prevzemanje aktivne vloge v razredu (Stradling, 2004). Pri tem lahko IKT v veliki meri pripomore k izboljšanju učnega procesa in je lahko odličen pripomoček in dopolnilo učiteljem.

Prednosti in priložnosti uporabe IKT se kažejo predvsem v izboljšanju kakovosti in kvantitete izobraževalnih sistemov. S pomočjo IKT lahko v učnem procesu pripravimo oziroma posredujemo: video predavanja, digitalne posnetke učenega gradiva, pogovorne skupine, zapiske snovi, spletne povezave, povezane z obravnavano učno snovjo ipd. (Didakt. UM, 2018).

Izbira primernega spletnega okolja je odvisna od vsebine učne ure, učencev in opreme, ki je na voljo. Učitelj se sam odloči, katero okolje bo uporabil, na kakšen način, v katerem delu ure in kako pogosto. Pri tem mora upoštevati, da tehnologija nikoli ne sme postati sama sebi namen, zato jo je treba v učni proces uvajati postopoma in premišljeno, izhajajoč iz namena in ciljev pouka. Vsekakor pa je treba vsako okolje pred uporabo pri pouku temeljito preizkusiti in se na takšen pouk še posebej dobro pripraviti (Marčinković idr., 2020).

V prispevku so na praktičnih primerih predstavljena didaktična spletna okolja, ki pri učencih pri pouku slovenščine v 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju v osnovni šoli spodbujajo sodelovalno delo, ustvarjalnost in so hkrati motivacija za učenje.

2. UPORABA IKT PRI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM DELU

2.1 IKT pri slovenščini v osnovni šoli

IKT je skupen izraz za najrazličnejše računalniške, informacijske in komunikacijske naprave (strojna oprema), aplikacije (programska oprema), omrežja (internet) in storitve (Inštitut za informatiko, 2017).

V UN za slovenščino, program osnovna šola, je uporaba IKT vključena v splošne cilje predmeta. Razvijanje digitalne zmožnosti se povezuje z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku. Digitalna zmožnost vključuje zavestno in kritično rabo informacijske tehnologije pri opravljanju šolskih in zunajšolskih obveznosti in dejavnosti. Podprta je z rabo informacijske spretnosti v okviru informacijske tehnologije, tj. z rabo računalnika in druge razpoložljive tehnologije, in sicer zato, da bi učenci in učenke pridobili, ovrednotili, shranili, tvorili oz. oblikovali, predstavljali informacije in si jih izmenjevali ter da bi se sporazumevali in bi sodelovali na spletu (UN za slovenščino, 2018).

Učni načrt predvideva tudi, naj učitelj rabo informacijske tehnologije načrtuje za uresničevanje učnih ciljev pri pouku slovenščine, za spodbujanje aktivnosti učencev in učenk, za njihovo motivacijo ter digitalno opismenjevanje. Če so načini in oblike dela temu prilagojeni, lahko raba informacijske tehnologije bistveno pripomore k učinkovitejšemu doseganju ciljev pouka slovenščine. Učenke in učence naj spodbuja k rabi računalnikov, pametnih telefonov, tablic ipd. tudi pri domačem delu. Sodobna informacijska tehnologija omogoča rabo raznih oblik in metod dela ter omogoča učitelju pripravo in prilagoditev besedil, nalog in drugega gradiva za doseganje ciljev. Primerna je metoda sodelovalnega poučevanja in učenja z dejavnostmi v raznih spletnih učnih okoljih, kot so forum, klepetalnica, videokonferenca (UN za slovenščino, 2018). Pri tem je treba poudariti, da je raba tehnologije in z njo povezanih e-vsebin smiselna in upravičena samo, če učencem omogoča hitrejše in kakovostnejše doseganje učnih ciljev.

V času šolanja na daljavo, zlasti ob prvem zaprtju šol, so učitelji na I. osnovni šoli Celje snov učencem posredovali tako, da so navodila za delo in razlago snovi naložili v spletne učilnice. Čeprav so v pripravo gradiv vložili veliko truda in časa, pa rezultati niso bili takšni, kot so jih pričakovali oziroma želeli. Takšen pouk je bil neoseben, ni bilo spontanov povratnih informacij, ni bilo možnosti prilagajanja učenčevemu trenutnemu razpoloženju in njegovim problemom. Izkazalo se je, da pouk zgolj z uporabo IKT ne more nadomestiti učiteljeve bližine, zato kot takšen za marsikaterega učenca ni bil učinkovit. Ravno nasprotno pa se zgodi, če IKT uporabljamo za popestritev pouka, torej ob prisotnosti učitelja. Ob drugem zaprtju šol, ko so imeli že več izkušenj, so pouk izvajali preko videokonferenc. S tem so se bolj približali pouku v šoli, še vedno pa je bila takšna oblika pouka samo nadomestek pouka v živo. Idealen je pouk v šoli ob uporabi IKT. Takrat lahko učitelju uporaba učne tehnologije pomaga narediti pouk bolj raznolik, učne poti so raznovrstnejše, učni proces in vsebina postajata zanimivejša. Učenci so bolj motivirani ter pridobivajo nove izkušnje in spretnosti, ki jih bodo potrebovali na svoji poti skozi učenje. Če bi IKT pri pouku uporabljali preveč, bi tudi ta motivacijski element upadel. Pomembno je, da se IKT uporabi zmerno, premišljeno in v tistih delih, kjer lahko učenci najbolj aktivno pridobivajo nove kompetence.

V zadnjih dveh letih, ko je šolanje velik del časa potekalo na daljavo, so učitelji številna e-gradiva pripravljali sami. Pri slovenščini je večinoma šlo za video-/avdioposnetke (npr. Power Point z vključeno zvočno razlago, kratke video razlage učne snovi), kvize ipd. Pouk je potekal v spletnem učnem okolju oziroma v spletni učilnici. Večina ur je bila izvedena preko videokonferenc, naloge pa so učenci oddajali v spletni učilnici. Pri opravljanju nalog so jih

učitelji občasno spodbudili, naj nalogo zapišejo v urejevalniku besedil (Word) in jo učitelju v pregled pošljejo po e-pošti. Ta oblika dela se spodbuja tudi, ko pouk poteka v šoli.

IKT je za učitelja nepogrešljiv pri pripravi na učne ure (priprava učnega gradiva, pregledovanje virov, urejanje spletnih učilnic ipd.), v razredu pa pri vseh fazah pouka (obravnavo/predstavitev nove učne snovi, utrjevanje, ponavljanje in preverjanje (npr. vprašanja v obliki kviza, delo v dvojicah, delo v manjših skupinah, delo v računalniški učilnici ipd.)).

2.2 Praktični primeri rabe spletnih okolij pri pouku slovenščine

Spletno okolje NEARPOD

Nearpod je digitalno orodje za pripravo predstavitev z vključenimi interaktivnimi nalogami, hkrati pa nam omogoča sprotno preverjanje odgovorov učencev. Za uporabo tega orodja učenci potrebujejo svojo napravo z dostopom do spleta. Učitelj potrebuje svojo napravo (lahko je le telefon), prek katere upravlja vsebino, ki jo je vnaprej pripravil. Učitelj določa, katere vsebine se bodo prikazovale na zaslonu in kako hitro. Učenci po opravljeni aktivnosti prejmejo povratne informacije o svojem uspehu. Odgovori se beležijo in shranijo.

V 8. razredu so učenci v okolju Nearpod brali opis življenja Franceta Prešerna (po sklopih: življenje, šolanje, ustvarjanje v različnih obdobjih ...). Na koncu opisov jih je čakal sklop vprašanj Quiz, da so lahko preverili svoje razumevanje prebranega (učitelj vidi vse odgovore, pri prikazu le-teh pa lahko skriva imena učencev). Pred zaključkom so učenci še likovno poustvarjali – znotraj Nearpoda so v aktivnosti Draw it risali Prešerna. Ker okolje omogoča tudi dodajanje povezav do videoposnetkov, je za hitrejšo učence smiselno dodati še kakšen videoposnetek (npr. Firbcologi o Prešernu na YouTubu). Z uporabo tega okolja se je učencem povečala motivacija za delo in ustvarjalnost.

Spletno okolje Microsoft PowerPoint Online

Microsoft PowerPoint Online je spletno okolje, ki s pomočjo interaktivnih prosojnic omogoča ustvarjanje in učinkovito predstavljanje različnih zamisli, projektov in izdelkov. Kot del storitve Office 365 omogoča tudi sodelovanje – skupno hkratno ustvarjanje, komentiranje, povzemanje vsebin, pisanje izročkov, risanje zaznamkov ipd.

Učitelj lahko uvozi že narejene prosojnice PowerPoint in s tem, ko jih da v skupno rabo, omogoči dostop vsem učencem na vseh napravah, povezanih s spletom. Lahko pa določen dokument deli samo z določenimi učenci (skupino). Takšen primer je delo v 7. in 9. razredu pri analizi (obveznega) domačega branja (v 7. r. Stare grške bajke, v 9. r. Zgodbe iz Shakespearja). V obeh knjigah je več različnih zgodb. Preden se učenci lotijo predstavitve, učitelj določi, katera skupina bo predstavila katero zgodbo. Učitelj nato vsaki skupini ustvari naslovno prosojnico in

jo da v skupno rabo članom posamezne skupine (dobro je, da skupaj z njimi določi ključne besede). Učenci upoštevajo predhodna navodila, kdo bo naredil kateri del skupnega dokumenta (npr. lit. osebe, dogajalni prostor in čas, lit. zvrst ipd.). Člani skupine pregledajo delo drug drugega, dajejo predloge za izboljšave ipd. Na koncu učitelj urejene dokumente deli z vsemi učenci. Tudi z uporabo tega okolja se je učencem povečala motivacija za delo in ustvarjalnost.

Spletno okolje Kahoot!

Kahoot! je interaktivno digitalno okolje, ki je uporabno predvsem za izdelavo spletnih kvizov. Za izvedbo kviza sta potrebni najmanj dve elektronski napravi. Učiteljeva naprava s projekcijo prikazuje vprašanja, učenci pa s svojimi napravami in kodo, ki jo posreduje učitelj, pridružijo kvizu in na vprašanja odgovarjajo. Vprašanja lahko opremimo s slikami ali videoposnetki ter določimo časovno omejitev za odgovor.

Če učitelj želi, da učenec kviz rešujejo vsak zase (utrjevanje, preverjanje) ali da znanje utrjujejo doma za domačo nalogo, izbere možnost Challenge (izziv), kar pomeni, da bo lahko učenec svoj dosežek primerjal z drugimi. Za vajo v razredu lahko učitelj izbere možnost Practice (vaja brez tekmovanja). Učenci rešujejo kviz, ne da bi se jim šteli rezultati, celo diskretni mehurčki jih usmerjajo k pravilnemu odgovoru. Tak način igre je posebej primeren za vajo učno slabših učencev, reševanje kviza na skupinski način pa spodbuja sodelovanje in izmenjavo znanja.

Aplikacija omogoča pripravo kviza v treh težavnostnih stopnjah. Prva, lažja, ponuja nebesedno (slikovno) oporo. To obliko je smiselno uporabiti pri dopolnilnem pouku. Druga, zahtevnejša, slikovne opore ne ponuja. Če želimo nalogo še otežiti oz. diferencirati, sposobnejšim učencem ponudimo različico s pomešanim vrstnim redom vprašanj (3. stopnja). Drugo in tretjo oblika lahko uporabimo pri utrjevanju in preverjanju znanja.

Spletni jezikovni priročniki

Uporaba spletnih jezikovnih priročnikov za razvijanje poimenovalne in pravopisne zmožnosti je pri pouku slovenščine nepogrešljiva. Portal Fran združuje slovarje, slovenistične jezikovne vire in portale, ki so nastali ali še nastajajo na Inštitutu za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU, ter slovarje, ki so v okviru dela na tem inštitutu dobili digitalno obliko. Na spletni strani http://www.fran.si/_so v e-obliki med drugim zbrani Slovar slovenskega knjižnega jezika, Slovar novejšega besedja, Sprotni slovar slovenskega jezika, Slovenski pravopis, Slovar pravopisnih težav, Slovar slovenskih frazemov in Slovenski etimološki slovar, ki se jih redno uporablja pri urah slovenščine. Inštitut je posebej za osnovnošolce in učence začetnih razredov srednjih šol ustvaril še portal Franček – slovar slovenskega jezika za otroke, za katerega bi lahko rekli, da je mlajši brat slovarskega portala Fran.

V učilnici je vedno en računalnik, ki je namenjen uporabi spletnih jez. priročnikov. Kadar učenci pri branju NUB/UB naletijo na neznano besedo, jo sami (ali skupaj z učiteljem) poiščejo v ustreznem priročniku. Prednost takšnega iskanja je, da je iskanje enostavno, želeni pa podatek pa najdemo zelo hitro (z nekaj kliki in ne z zamudim listanjem po priročnikih).

E-gradiva in besedila

Dopolnilo delovnim zvezkom za slovenščino (tudi berilu) je uporaba didaktične programske opreme oz. izobraževalnih e-gradiv (npr. uporaba avdio-/videoposnetkov, interaktivna gradiva, frontalni pregled rešitev). Uporabo teh storitev omogočajo založbe.

Na spletu so brezplačno dostopna tudi številna e-gradiva in e-učbeniki, ki so v pomoč pri pouku slovenščine (npr. <http://eucbeniki.sio.si/>, <http://gradiva.txt.si/slovenscina/>, Arnesov video portal). Učitelj lahko ta gradiva uporabi v vseh fazah pouka (uvodna motivacija, usvajanje nove snovi, utrjevanje, ponavljanje, preverjanje ...). Prednost je v tem, da lahko učenec do e-gradiv dostopa kadar koli in kjer koli.

Brezplačno so na spletu dostopna tudi številna slovenska leposlovna besedila (npr. zbirka Poezije Franceta Prešerna, Solzice Prežihovega Voranca, pesmi Srečka Kosovela, dela Ivana Cankarja, Brižinski spomeniki ...). Prosta zbirka Wikivir trenutno obsega več kot 1000 avtorjev z več kot 15.000 deli. Zlasti v času pouka na daljavo, ko je bil dostop do knjižnic marsikomu onemogočen (nekaj časa so bile tudi zaprte), so učitelji za obvezno branje učencev izbirali prav ta besedila (npr. v 7. razredu Ivan Sivec: *Vlomilci delajo poleti*, v 8. r. Prešernove Poezije, v 9. r. Cankarjevo *Moje življenje*).

Predstavljeni okolja krepijo in razvijajo digitalne kompetence in omogočajo doseganje ciljev, ki bi jih brez uporabe tehnologije težko dosegli. Temeljijo na spodbujanju kreativnega izražanja in sodelovanja ter učence motivirajo, da so aktivneje vključeni v učni proces. Njihova prednost je tudi v tem, da omogočajo bolj individualiziran pristop k poučevanju in učenju ter učitelju in učencu ponujajo možnost takojšnjega pridobivanja povratne informacije. Z njihovo rabo sledimo tudi ciljem iz učnega načrta, kar je pravzaprav učiteljeva osnovna naloga. Slabost je v tem, da od učitelja zahteva nekaj spretnosti ter (vsaj na začetku) veliko časa za pripravo. Težave so lahko tudi tehnične narave (slaba internetna povezava, nerazpoložljivost šolskih računalnikov ipd.).

Novak Vukšinič (2009) je ugotovila, da mnogim učiteljem uporaba IKT v učnem procesu še vedno predstavlja (pre)zahteven cilj, zato raje obdržijo ustaljene preverjene načine poučevanja. Ko oziroma če pa se opogumimo in se spoprimemo z novimi izzivi, z uporabo IKT in e-gradiv pri pouku povečamo motiviranost učencev in pritegnemo njihovo večjo pozornost. Poveča se dostopnost učencev do znanja in njihova informacijska pismenost. Pri pouku niso več samo pasivni sprejemniki, ampak aktivni in kritični sooblikovalec posameznega predmeta. Posledično se tudi učitelji izobražujejo (Novak Vukšinič, 2009).

IKT se v pouk slovenščine vključuje na različne načine, in sicer pri frontalnem pouku, individualnem pouku (npr. delo s prenosnimi računalniki, iskanje internetnih virov ...), delu v parih (npr. delo s prenosnimi računalniki, spodbuja se komunikacija med učenci), domačem delu (npr. pisanje nalog v urejevalniku besedil, oddajanje nalog v spletni učilnici, komunikacija po e-pošti, reševanje kviza), dodatnem in dopolnilnem pouku (npr. ponavljanje s pomočjo kviza).

Vključevanje naštetega omogoča tudi večjo stopnjo diferenciacije in individualizacije pri pouku.

3. ZAKLJUČEK

Čeprav se je vloga učitelja spremenila, njegova vloga še vedno ostaja ključnega pomena pri podajanju informacij in usmerjanju učencev. Njegova prisotnost pri pouku je še vedno potrebna, to je pokazal tudi pouk na daljavo, ko nobena tehnologija, nobena IKT gradiva niso mogla nadomestiti stika v živo.

Stopnja vključevanja IKT v poučevanje je odvisna od cele vrste dejavnikov, kot so digitalna pismenost, dostopnost računalniške tehnologije, didaktična primernost uporabe izobraževalnih tehnologij in podobno. I. osnovna šola Celje je tako kot mnoge druge v zadnjih letih veliko investirala v računalniško strojno in programsko opremo in izobraževalna e-gradiva. Imajo tudi redna mesečna izobraževanja celotnega kolektiva.

Čeprav priprava IKT gradiv od učitelja terja veliko časa in volje, pa se trud obrestuje. V prispevku predstavljena interaktivna spletna orodja prinašajo v izobraževalni proces veliko prednosti: bolj zanimiv pouk, večja motivacija učencev, interaktivno sodelovanje vseh udeležencev v učnem procesu, povezovanje znanja z ostalimi predmeti, uporaba računalniške animacije in video posnetkov pa omogoča boljše razumevanje pojmov, kot če bi jih učencem zgolj opisali in besedno predstavili. Posledično to prinese večji obseg pridobljenega znanja in nenazadnje osebno rast posameznika. Učitelj 21. stoletja mora iti v korak s časom, mora poskušati slediti najnovejšim smernicam poučevanja, zato je uporaba IKT tudi pri pouku slovenščine nujna in se je bom premišljeno posluževala tudi v prihodnje.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Didakt. UM. (2018). *Skupne strokovne podlage za didaktično uporabo IKT*. Maribor: Univerza v Mariboru. Dostopno na: <https://didakt.um.si/oprojektu/projektneaktivnosti/Documents/Skupne%20strokovne%20podlage%20za%20didakti%c4%8dno%20uporabo%20IKT.pdf>.
- [2] *Fran.* (2021). Pridobljeno s <https://fran.si/>.
- [3] Inštitut za informatiko (2017). *Osnovni pojmi IKT*. Maribor: FERI. Dostopno na: <https://ii.feri.um.si/sl/studij/osnovni-pojmi-itk/>.
- [4] *Kahoot.* (2021). Pridobljeno s <https://kahoot.com/>.
- [5] Marčinković, B., idr. (2020). *Ukrotimo kompetence 21. stoletja: priročnik za učitelje*. Bistrica ob Sotli: Osnovna šola Bistrica ob Sotli.
- [6] *Microsoft PowerPoint.* (2021). Pridobljeno s <https://products.office.com/sl-sl/powerpoint>.
- [7] *Nearpod.* (2021). Pridobljeno s <https://nearpod.com/>.
- [8] Novak Vukšinič, N. (2009). *Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije v osnovnih šolah*, diplomsko delo, Kranj. Dostopno na: <https://core.ac.uk/download/pdf/67535408.pdf>.
- [9] Stradling, R. (2004). *Poučevanje evropske zgodovine 20. stoletja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- [10] Učni načrt za slovenščino, program osnovna šola, posodobljena izdaja, 2018. Dostopno na https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf.

IZZIVI IN DOŽIVLJANJE STARŠEV OTROK Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI

POVZETEK

V prispevku so predstavljeni izzivi in doživljanje staršev otrok z avtističnimi motnjami. Teoretična izhodišča so povzeta po ključnih osebah, ki so v svojem življenju prve prišle v stik z otroki z avtističnimi motnjami, kasneje pa tudi z njihovimi starši. Opredelitvi avtističnih motenj, sledijo njihovi vzroki, pogostost in značilnosti. Sledi predstavitev družine otroka z avtističnimi motnjami in njenih specifik. Prispevek temelji na kvalitativnem raziskovanju in uporabi metode intervjujev. Namen pogovorov s starši je bil ugotoviti kako in s kakšnimi izzivi se soočajo ter kakšno je njihovo doživljanje. Starši otrok z avtističnimi motnjami, so v primerjavi z drugimi starši izpostavljeni večjemu stresu, nevarnostim finančne obremenitve, slabšemu duševnemu zdravju ter možnostim zakonske razveze. Z opravljeno raziskavo je bilo ugotovljeno, da se velika večina staršev otrok z avtističnimi motnjami sooča z vseobsegajočimi in zanje izredno obremenjujočimi izzivi. Ključne izzive staršem predstavlja proces soočanja z otrokovimi odstopanji, vijugasta pot k iskanju informacij glede posebnosti otrokovega stanja, pomanjkanje orientacije pri iskanju podpore zase in za otroka ter sprijaznjenje z otrokovim vplivom na družino. Ključen doprinos je priložnost, da socialni pedagogi s svojimi kompetencami predstavljajo pomemben člen podpore otrokom z avtističnimi motnjami in njihovim staršem. Pomembno lahko okrepijo in skrbijo za obstoječe vezi, nadalje poskušajo iskati nove podporne stike za družino in otroka ter s tem preprečujejo socialno izključevanje družin otrok s posebnimi potrebami.

KLJUČNE BESEDE: avtizem, doživljanje, izzivi, starši, pomoč.

CHALLENGES AND EXPERIENCE FACED BY PARENTS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

ABSTRACT

In this article challenges and experience faced by parents of children with autism spectrum disorder are presented. Theoretical part is summarized after crucial experts who first came into contact with children with autism spectrum disorder and later with their parents. The definition of autism spectrum disorder is followed by its causes, frequency and characteristics. Furthermore, presentation of the family is given. Article is based on qualitative research and use of the interview method. The purpose of conversation with parents was to examine how and with what challenges parents of children with autism spectrum disorder deal and what is their experience. Parents of children with autism spectrum disorder are exposed to greater stress, financial burdens, poorer mental health and divorce options compared to other parents. With the survey carried out, it was found that the vast majority of parents face challenges that are integral and overwhelming. The key challenges for parents are process of coping with child's deviations, winding path to finding information about the specifics of child's condition, the lack of guidance in seeking support for themselves and the child and facing with child's impact on the family. A key contribution is an opportunity for social educators, who have competences to support children with autism spectrum disorder and their parents. They can care for and strengthen existing ties, further try to find new support contacts for family and children, thus preventing social exclusion of families of children with special needs.

KEYWORDS: autism, experience, challenges, parents, help.

1. UVOD

Ideja za pogovore s starši je izhajala iz osebne radovednosti, s katero sem vstopala v delo z otroki z avtističnimi motnjami (AM). Srečevala sem se s številnimi različno starimi otroki, ki so me vedno znova postavljali pred izzive. Že v času študija sem se pričela intenzivno izobraževati na področju dela z otroki z AM. Na izobraževanjih sem poleg strokovnjakov vedno znova srečevala tudi starše teh otrok. Tekom prebiranja številnih knjig in priročnikov sem ugotovila, da se zgodbe staršev in njihove izkušnje skrijejo za kopico literature o najsodobnejših metodah dela z otroki z AM. Ravno zaradi želje po bolj senzibilnem razumevanju življenjskega sveta staršev otrok z AM sem se odločila za izvedbo strukturiranih pogovorov z njimi.

2. AVTISTIČNE MOTNJE – OPREDELITEV, VZROKI, POGOSTOST IN ZNAČILNOSTI

»Avtistične motnje so skupina razvojnih motenj, ki trajajo vse življenje in vplivajo na to, kako osebe z avtizmom komunicirajo z drugimi ter kakšen odnos imajo do drugih ljudi in sveta.« (Jurišić, 2016, str. 20)

Na podlagi dosedanjega raziskovanja ne obstaja edinstven vzrok, ampak niz različnih dejavnikov. »Vzroki za motnje avtističnega spektra niso znani, vendar je hipotetičnih dejavnikov za nastanek motnje veliko. Gre za prenatalne in perinatalne dejavnike. Omenjajo se različni vplivi, od alergijskih, virusnih, toksikoloških, prehranjevalnih pa do zelo problematičnih mnenj, da gre za posledice cepljenja.« (Schmidt, 2017, str. 91)

50 let nazaj so se le redki ljudje zavedali avtizma in ga poznali. Le najbolj klasične oblike avtizma so bile diagnosticirane, zaradi česar so mnogi verjeli, da je to izjemno redka motnja (Frith, 2008). »V zadnjem desetletju se pogosto omenja naraščanje števila oseb z AM v različnih delih sveta. Danes velja, da je na 10.000 oseb približno 147 oseb z AM. Povečanje števila AM strokovnjaki pojasnjujejo z razširjanjem diagnostičnih meril, s spreminjanjem diagnostičnih oznak, z razpoložljivostjo storitev in zavedanjem o AM med strokovnjaki, starši in laično javnostjo.« (Jurišić, 2016, str. 27)

Whitaker (2011, str. 9) področja primanjkljajev združi pod izraz triada motenj: »Otroci z motnjami avtističnega spektra imajo težave na treh glavnih področjih razvoja: socialna interakcija, komunikacija (verbalna in neverbalna) ter fleksibilnost mišljenja in vedenja.«

Za diagnosticiranje AM morajo biti prisotne značilnosti z vseh treh področjih (Macedoni Lukšič idr., 2009).

Otroci z AM si želijo biti družabni, vendar v primerjavi s svojimi vrstniki kažejo določeno nezmožnost za druženje z drugimi osebami ter namenjajo malo pozornosti njihovim čustvom in potrebam (Žagar, 2012; Wing, 1996). Težavo imajo z razumevanje tega, da drugi ne razmišljajo na enak način kot oni sami (Žagar, 2012) zaradi česar težko razumejo perspektivo drugega (Wolfberg, 1999). Največ težav jim povzroča nerazumevanje nenapisanih družbenih pravil.

V komunikaciji z drugimi ne uživajo, saj tudi »zgovorni« otroci raje sami govorijo, kot da bi z drugimi vzpostavljali dialog (Werdonig idr., 2009). »Nekatere temeljne težave v komunikaciji in posledične težave so: ne izražanje potreb (kaj želiš, prositi za pomoč, česa ne maraš), nerazumevanje jezika in komunikacije drugih (razumeti kaj storiti in česa ne) in dobesedno

razumevanje (kako vedeti, ali je nekdo mislil resno ali gre le za frazo).« (Whitaker, 2011. str. 12)

Žagar (2012, str. 101) pravi: »Aktivnosti, interesi in otrokovo odzivanje na zunanji svet so tretje področje, ki lahko odkriva avtizem.« Redko razvito simbolno igro, ki je pri otrocih ponavljajoča in neprilagodljiva, sta opisala Wing (1996) in Whitaker (2011). Izjemno pogoste so tudi enostavne stereotipije, kot so tleskanje s prsti ali tekanje v krogu (Werdonig idr., 2009). »Področje ponavljajočega se vedenja opazimo po tem, da otroci dlje časa urejajo stvari v neko zaporedje, red, predno se zberejo, ali pa ponavljajo isti stavek, da se umirijo.« (Jurišić, 2016, str. 25)

3. DRUŽINA OTROKA Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI

A. SEZNANITEV STARŠEV Z DIAGNOZO IN NJIHOVO SOOČANJE Z MOTNJAMI OTROKA

Restoux (2010) pravi, da noben trenutek ni ugoden, da starši slišijo novico, da je njihov otrok drugačen, invaliden ali bolan. Kern Koegel in LaZebnik (2004) opisujeta avtizem kot eno izmed najbolj alarmantnih diagnoz, ki jo starš lahko prejme za svojega otroka. Upanje in sanje, ki jih imajo starši za svojega otroka, se v trenutku postavljene diagnoze razbijejo.

»Soočanje staršev z otrokovim stanjem je dolgotrajen proces, ki vodi starše skozi različne faze prilagajanja na življenje z otrokom s posebnimi potrebami.« (Novljan, 2004, str. 84) »Proces sprejemanja in soočanja z otrokovo drugačnostjo je za vse družinske člane zahtevna življenjska preizkušnja in hkrati izjemen stresni dogodek.

»Starši otrok z razvojnimi posebnostmi, še posebej pa starši otrok z motnjo avtističnega spektra, se pri vzgoji srečujejo s svojevrstnimi izzivi. Za uspešno premagovanje težav pri vzgoji zato nujno potrebujejo informacije in različne vrste pomoči ter usmerjanje s strani strokovnjakov.« (Demšar in Bezenšek, 2016, str. 16)

B. IZZIVI – EMOCIONALNI PROBLEMI, FINANČNA OBREMENITEV, NAČRTOVANJE DRUŽINE IN SOCIALNO ŽIVLJENJE

»Avtistična motnja pri otrocih povzroča predvsem emocionalne probleme za starše. Motnja ni prepoznana in opazna pri rojstvu temveč je redko diagnosticirana pred 18 meseci. Starši se znajdejo na čustvenem vrtiljaku, saj na trenutke vedo, da je nekaj narobe, po drugi strani pa se prepričujejo, da je z otrokom vse v redu. Sami sebe pomirjajo, saj jim fizični razvoj otroka ne daje nobenega alarma, hkrati pa otroci občasno naredijo kakšno stvar tako spretno, da se zdi staršem še posebej inteligenten.« (Wing, 1996, str. 181)

Otroci lahko povzročijo staršem veliko stroškov, v kolikor uničijo svoje obleke, mogoče kose pohištva. Finančno obremenitev predstavljajo tudi obravnave, terapije in druge storitve, ki jih poiščejo starši otrok z AM (Wing, 1996).

»Veliko staršev je zaskrbljenih glede tega, ali bi imeli še enega otroka ali ne, sploh če je otrok z avtistično motnjo njihov prvi otrok« (Wing, 1996, str. 183). Odločitev za še enega otroka je lahko za marsikatero starše zelo velika in težka.

Socialno življenje družine otroka z AM se lahko precej poruši oziroma zoži. Starši težka najdejo ustrezno varstvo za otroka, da bi lahko sami uživali v večeru. Pogosto se izogibajo vodenju otroka na javne površine. Ker otroci navzven ne kažejo omejitev, si mimoidoči mislijo,

da je razvjen, zato se starši izhodom na izlete izogibajo. Redki razvijejo debelo kožo in se ne ozirajo na druge ljudi, ko povsod vzamejo otroka s seboj (Wing, 1996).

C. ŽIVLJENJE Z OTROKOM Z AM IN VPLIV MOTNJE NA DRUŽINO

Pri starših je izjemno pogost občutek krivde. Restoux (2010) v povezavi z občutkom krivde govori o tem, da so informacije tiste, ki staršem pomagajo preseči ta občutek. Vseskozi so namreč obkroženi z različnimi mnenji strokovnjakov, ki jim neprestano nekaj predlagajo in ponujajo. Da bi tudi starši lahko prevzeli vlogo osebe pri načrtovanju podpore in izobraževanju otroka ter si ustvarili svojo lastno stališče, zagotovo potrebujejo dovolj časa za pridobivanje ustreznega znanja.

Bezuk (1990, v Bandelj, 2006, str. 18) poudarja: »Družina z otrokom z avtizmom se sooči z nemočjo v starševstvu, odtujenostjo na čustveni ravni in težavah v vsakodnevnem življenju. Za potek življenja sta potrebna pomoč sorodnikov, stroke ter ekonomsko prilagajanje. Družina se mora fleksibilno prilagajati, starša včasih ne moreta razviti profesionalnih ambicij na delovnem mestu, saj se njun delavnik vedno prepleta z otrokovim življenjem in vključenostjo v otrokove terapije in preglede pri zdravnikih.«

»Vsi odnosi, tudi partnerski so na preizkušnji in se pogosto stabilizirajo. Ostanajo samo najbolj resnični in pristni, vsi ostali odpadejo.« (Dodič, 2016, str. 17) Otrok z AM ne vpliva samo na starše in njihove medsebojne odnose, ampak tudi na sorojence.

Otrokove potrebe postanejo prioriteta družine, ki pa spreminjajo njen vsakdan (Novljan, 2004).

4. POGOVORI S STARŠI

Cilj raziskovanja je bil spoznati in opozoriti na izzive staršev otrok z avtističnimi motnjami. Predstaviti sem želela njihove izzive in doživljanje ob soočanju z dejstvom, da ima njihov otrok težave, izzive pri iskanju ustreznih informacij in iskanju dostopne oblike pomoči v javnih ustanovah in nevladnih organizaciji, vpliv otroka z avtističnimi motnjami na družinsko življenje in odnose znotraj nje ter opozoriti na izzive pri vključevanju otrok v vzgojno-izobraževalne ustanove in sodelovanje staršev z različnimi strokovnjaki.

V pogovorih je sodelovalo 11 staršev različno starih otrok z AM. Kot raziskovalni instrument sem uporabila delno strukturirani intervju.

5. UGOTOVITVE

Skozi intervjuje z 11 starši sem ugotovila, da starši razvojna odstopanja otroka običajno opazijo v predšolskem obdobju in so po navadi tisti, ki težave prvi opazijo. Vrste težav, o katerih so starši poročali, se navezujejo na tri ključna področja primanjkljajev otrok z AM (socialna interakcija, komunikacija ter interesi oziroma vedenje). Pri nekaterih otrocih so izstopali posamezni primanjkljaji, drugje kombinacija vseh treh, ne redko pa so bile pridružene še motnje v duševnem razvoju ali epilepsija. Ob soočanju s težavami so starši iskali vzroke težav, bili frustrirani, žalostni, šokirani, jezni in negotovi. Predvsem so bile matere tiste, ki so prve opazile težave svojih otrok. Nekatero so težave opazile povsem naključno, druge na podlagi primerjanja s sorojenci ali na podlagi primerjave z nekaterimi pričakovanimi razvojnimi mejniki. Redkeje so težave opazili očetje.

Nadalje sem ugotovila, da se je glede na to, kdo je težave opazil, razlikovalo doživljanje staršev, prav tako pa tudi njihovo soočanje z odstopanji. Predvsem je bilo soočanje težko za tiste, ki so za težave izvedeli od drugih oseb in ob tem doživljali šok ter občutke stigmatizacije.

Starši so postavitev diagnoze AM pri otroku doživljali različno. Postavljena diagnoza večini staršev ne predstavlja pomembnega mejnika. Doživljanje diagnoze je namreč povezano s starostjo otroka ob postavljeni diagnozi oziroma časom, ki je pretekel od prvič opaženih težav do postavljene diagnoze. Redko se je zgodilo, da starši po opaženih težavah niso pričakovali diagnoze. Starši so v procesu diagnosticiranja doživljali podobna čustva, kot so zapisana v prvem odstavku. Postavitev diagnoze je pri starših pogosto povzročila kontradiktorna čustva: olajšanje in obremenjenost istočasno. Mnogi so svoja doživljanja opisovali skozi različno dolge faze, podobnim fazam žalovanja. Pojavljajo se pomembne razlike v tem, katera čustva so doživljale mame in očetje ter kako močno so ta čustva doživljali.

Soočanje z izzivi po diagnozi je bilo za večino staršev lažje, saj so vedeli, za kaj gre pri njihovem otroku, znali so se pripraviti na določene situacije ter bolje razumeli potrebe svojega otroka. Da so starši sprejeli svojega otroka, so se morali posloviti od želje po zdravem otroku. Nekateri starši proces sprejemanja in soočanja s težavami otroka povezujejo tudi s prevrednotenjem lastnega življenja.

Ugotovila sem, da je bilo za starše predvsem stresno obdobje, ko še niso vedeli, za kaj točno gre pri njihovem otroku oziroma s čim se v svojem življenju sploh soočajo. Ko so enkrat izvedeli za AM, so stres najpogosteje doživljali v povezavi z nevednostjo in občutki nemoči glede iskanja in nudenja ustrezne podpore otroku, pa tudi v povezavi z količino podatkov in informacij, skozi katero se prebijali sami.

Predhodno poznavanje avtističnih motenj pri starših je bilo šibko. Več kot polovica staršev avtizma sploh ni poznala. Redki so zanj slišali od sodelavcev ali pa v času študija. V ambulantni za avtizem in razvojni ambulantni so nekateri starši prejeli nekaj osnovnih informacij, večina pa je kasneje največ pridobila z lastnim raziskovanjem (branje knjig, člankov in izmenjava s starši, ki imajo podobne izkušnje). Redkim staršem so se zdele ponujene informacije zadostne. Za mnoge starše so se zdeli stiki s strokovnjaki znotraj različnih ustanov (šole, razvojne ambulante, ambulanta za avtizem, svetovalni centri) prerediti, kar je rezultiralo v ne konkretnih informacijah glede nadaljnjega iskanja pomoči in nudenja ustrezne podpore otroku. Ugotovila sem, da se izzivi staršev v povezavi z iskanjem zelenih informacij navezujejo na nekatera njihova specifična vprašanja, oddaljenost storitev od doma, preveliko količino informacij naenkrat ter iskanje pomoči za starše.

Klasična diagnostična pot in enostavno prehajanje med posameznimi strokovnjaki sta bila redka. Starši so se v procesu iskanja pomoči (zase in za otroka) obračali na osebe, ki so z otrokom prve prišle v stik ter na osebe, katere so jim priporočali drugi (npr. pediatri, znanci, strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju). Pomoč so družinam nudili psihologi, logopedi, terapevti v različnih ambulantah ter pediatri. Mnogi starši so se posluževali samoplačniških obravnav v okviru različnih društev in ustanov. Nekateri starši so zase poiskali psihološko pomoč, drugi so se vključili v podporne skupine staršev s podobnimi izkušnjami, redki pa niso posegli po nobeni obliki pomoči (ker preprosto niso čutili potrebe po tem). Čeprav so se iskanja pomoči za otroka lotili takoj, je običajno preteklo skoraj leto dni, da so prišli do zelene in učinkovite pomoči (ob kateri je bil opažen otrokov napredek).

Glavno spoznanje staršev v podpornih skupinah je bilo, da niso sami v tem. Razbremenili so se občutka izolacije, stigme in do neke mere bolečine. Mame so poročale o tem, da jim je bilo všeč to, da so govorili o starševskih čustvih, o starševskih problemih in ne o otrocih. Glede pomoči zase, so mnogi starši bili mnenja, da jim največ pomeni družinska oziroma partnerjeva podpora.

Izziv je pri iskanju ustrezne pomoči za mnoge starše predstavljalo tudi prehajanje med različnimi strokovnjaki znotraj različnih ustanov. Nekateri so imeli s posameznimi strokami zelo neprijetne izkušnje, ki so zaznamovale nadaljnje iskanje pomoči. Prilagajanje ali celo opuščanje svoje službe zaradi skrbi za otroka je tudi bila pogosta izkušnja staršev. Kot največje izzive so starši izpostavili plačljivost posameznih storitev ter pomanjkanje strnjene nabora obstoječih oblik pomoči in podpore za starše in otroke v njihovem okolju.

Otrok z AM pomembno vpliva na družino, odnose v njej in družinsko življenje. Odnosi so bili v veliko družinah na preizkušnji. Otrok običajno vpliva tako na partnerski odnos, starševski odnos in sorojenski odnos. V večini primerov sta se partnerja na neki točki oddaljila in šele kasneje ponovno začela negovati odnos, spremenila svoj način starševstva in pričakovanja do svojih otrok. Prisotnost otroka z AM so čutili tudi sorojenci, ki so na svoj način to doživljali in glede na svojo starost poskušali sodelovati v družinskem življenju. Večinoma starejši sorojenci niso imeli težav s sprejemanjem otrok z AM, medtem ko so imeli mlajši sorojenci ali približno enako stari sorojenci nekoliko več izzivov na poti k sprejemanju. Glede starševskega odnosa starši menijo, da so se zagotovo spremenili ter začeli uporabljati prilagojene pristope. Predvsem so razvili večjo potrpežljivost v odnosu do otroka ter poenostavili svoje starševstvo. Družine so v neki meri prilagodile način življenja. Mnogi so morali spremeniti rutino, red in načrtovanje povsem običajnih opravkov, drugi življenja niso dosti spreminjali in otroka povsod vzeli s sabo.

Dragocena se mi zdi ugotovitev, da so nekateri starši na podlagi izkušnje življenja s svojim otrokom popolnoma prevrednotili pomen odnosov in življenja na sploh.

Vključevanje otrok z AM v vrtce in šole je večinoma potekalo normalno. Nekateri starši so se odločili za prepis otroka v razvojni oddelek, ki je se izkazal za ustreznega in je otrokom omogočal ugodnejši razvoj. Nekateri kraji staršem razvojnega oddelka niso ponujali. Kar nekaj otrok je imelo zaradi svojih značilnosti odloženo šolanje. Zelo redko so bile težave odkrite šele ob vstopu v OŠ. Večinoma se otroci šolajo v rednih šolah, nekateri v šolah s prilagojenim programom. Starši so najpogosteje sodelovali z vzgojitelji, svetovalnimi delavkami, logopedi in učitelji. Izzive pri tem jim je predstavljalo predvsem usklajevanje njihovih pričakovanj s pričakovanji strokovnih delavcev. Nadalje pa še skupno načrtovanje prilagoditev za otroka. Za nekatere je bil izziv to, da so čutili, da jih šola in strokovni delavci niso dovolj slišali in upoštevali. Ravno tako niso bile redke situacije, ko so se starši znašli v vlogi izobraževanja in posredovanja informacij o delu z otroki z AM strokovnim delavcem, ki so delali z njihovim otrokom.

6. ZAKLJUČEK

Ugotovila sem, da so izzivi staršev otrok z AM še posebej zahtevni, ker obsegajo dom in skupnost. Njihovi otroci so še bolj podvrženi temu, da se AM pogosto pridruži še kakšna druga motnja, zaradi česar je starševstvo še zahtevnejše. Razumevanje njihovih izkušenj in senzibilno pristopanje k staršem nam daje vpogled v njihovo vsakdanje življenje, hkrati pa odstira možnosti za sodelovanje z njimi. Socialnega pedagoga vidim kot ustrezno usposobljenega za

kakovostno nudenje pomoči in orientacije za uspešno krmarjenje med predstavljenimi izzivi. Ob prepoznavanju močnih področij staršev lahko nadalje odigra pomembno vlogo pri opolnomočenju staršev v njihovi vlogi. Iskrena komunikacija, pridruževanje v življenjskem prostoru ter sodelovanje pa lahko pomembno prispevajo k krejitvi družinske socialne mreže in stabilizaciji njihovega vsakdana.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Bandelj, E. (2006). Potrebe staršev otrok z avtizmom (Diplomsko delo). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- [2] Demšar, A. in Bezenšek, A. (2016). Zgodnje intervencije za starše otrok s motnjo avtističnega spektra: primer dobre prakse pristop EarlyBirdPLus. V Filej, B. (ur.), 4. Mednarodna znanstvena konferenca: Za človeka gre: družba in znanost v celostni skrbi za človeka (str. 16–23). Ljubljana: Alma Mater Europaea – ECM.
- [3] Dodič, D. (2016). Kako sprejememo »drugačnega« otroka v družini in okolici?. Ljubljana: Corason.
- [4] Frith, U. (2008). Autism : A Very short Introduction. Oxford: University Press.
- [5] Jurišič, B. (2016). Otroci z avtizmom – Priročnik za učitelje in starše. Ljubljana: Izobraževalni center PIKA, Center Janeza Levca.
- [6] Kern Koegl, L. in LaZebnik, C. (2004). Overcoming AUTISM. London: Penguin Group.
- [7] Macedoni – Lukšič, M., Jurišič, D. B., Rovšek, M., Melanšek, V., Poročnik Dajčman, N., Bužan, V., Cotič – Pajntar, J. in Davidovič Primožič, B. (2009). Smernice za celostno obravnavo oseb s spektroavtističnimi motnjami. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.
- [8] Novljan, E. (2004). Sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami pri zgodnji obravnavi. Ljubljana: Zveza Sožitje.
- [9] Restoux, P. (2010). Življenje z drugačnim otrokom. Lesce: Didakta.
- [10] Schmidt, I., Schmidt, J. in Schmidt, M. (2017). Drama je biti starš vesoljca. Maribor: Založba Pivec.
- [11] Werdonig, A., Vizjak Kure, T., Švaglič, M., Petrič Puklavec, M., Kornhauzer Robič, L., Turk – Haskič, A., ... Caf, B. (2009). Smernice za delo v oddelkih za predšolske otroke z motnjami avtističnega spektra – MAS. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- [12] Whitaker, P. (2011). Težavno vedenje in avtizem. Ljubljana: Center za avtizem.
- [13] Wing. L. (1996). The Autistic Spectrum. London: Robinson.
- [14] Wolfberg, J., P. (1999). Play and Imagination in Children with Autism. New York: Teachers College.
- [15] Žagar, D. (2012). Drugačni učenci. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

GREMO V GOZD

POVZETEK

V članku je predstavljen namen hoje v gozd v preteklosti in v sedanjosti. Članek opisuje potrebo po odhodu v gozd pri moški nekoč in zakaj so odšle v gozd ženske. Skozi desetletja se je potreba po gibanju v gozdu zelo spremenila. Skozi anketo je raziskana razlika v gibanju v gozdu pri dijakih danes. Opisana je razlika glede na urbanistično področje življenja. Osnovni cilj naloge je spodbuditi dijake k boljšemu spoznavanju gozda, daljšemu gibanju na zraku skozi različne letne čase. Raje kot odhod v gozd so si dijaki ogledali gozd skozi literaturo. Obiskali smo bližnji gozd. Dijaki so izdelali herbarij. Bili so navdušeni nad novo pridobljenim znanjem.

KLJUČNE BESEDE: gozd, delo, gibanje, dijaki, herbarij.

LET'S GO TO THE FOREST

ABSTRACT

The article presents the purpose of walking in the forest in the past and in the present. The article describes the need for men to go to the forest once and why women went to the forest. Over the decades, the need for movement in the forest has changed greatly. The survey explores the difference in movement in the forest among students today. The difference according to urban area of life is described. The main goal of the task is to encourage students to get to know the forest better, to move longer in the air through different seasons. Rather than going to the forest, the students looked at the forest through literature. We visited a nearby forest. The students made a herbarium. They were enthusiastic about the newly acquired knowledge.

KEYWORDS: forest, work, movement, students, herbarium.

1. UVOD

Človek je bil in bo povezan z naravo, z gozdom v različnih življenjskih obdobjih, različno. Gozd ima drugačen pomen za ljudi, ki živijo v urbanih naseljih in za ljudi, ki živijo na podeželju. Nekateri se prisotnost gozda zavedajo, drugi skoraj ne. V nalogi je bil opravljen intervju moškega starega 85 let in ženske stare 90 let. Zanimalo nas je kaj so počeli v gozdu v času njune mladosti. Kaj pa danes delamo v gozdu? Izvedena je bila anketa dijakov srednjega strokovnega izobraževanja na ŠCL Srednji lesarski šoli. Rdeča nit ankete je bila - gibanje v gozdu.

2. ZAKAJ GOZD?

Gozd. Zdi se nam, da ga poznamo. Kadar beseda nanese na gozd, se nam prikrade misel na brezmejne gozdne površine. Vemo, da gozd pokriva približno tretjino Zemlje in da je neenakomerno porazdeljen. Ponekod ga je veliko, drugje ga skoraj ni. Vsak dan se z gozdom poraščene površine v svetovnem merilu krčijo. Povsem drugače je v Sloveniji. Dobra polovica naše države je pokrita z gozdom.

Z gozdom smo Slovenci že nekdaj povezani. Od njega prejemo veliko darov in je naše bogastvo. Da imamo v Sloveniji takšno stanje, gre zasluga naravnim pogojem, ki so za gozd optimalni in skoraj dvesto letnemu načrtnemu usmerjanju razvoja in izkoriščanja gozdov. Zaradi hitrega načina življenja v gozdu iščemo sprostitev, mir in možnost rekreacije. Gozd ima v vsakem okolju določen pomen. Odvisen je od razvitosti družbe. V manj razvitih družbah predstavlja gozd vir pridobivanja lesa in drugih gozdnih dobrin. V razvitejših družbah je v ospredju varovanje določenega okolja in nudenje nematerialnih učinkov kot so sprostitev, estetski videz okolja, itd.

Naloga gozda so raznolike. Neopazno skrbi za dobro počutje ljudi in živali. Na območjih varstvenih pasov vodnih virov, izvirov, potokih, studencih **skrbi za čisto pitno vodo**. Ima izjemno vlogo pri zadrževanju padavin. Je rezervoar in filter velikih količin padavinskih voda. **Varuje gozdna zemljišča in sestoje** na zelo strmih, prepadnih področjih pred erozijo tal. **Izboljšuje podnebne razmere** v območjih naselij. Kmetijske površine varujejo pred vetrom ali pozebo. Gozd ima **higijensko – zdravstveno nalogo**. To pomeni, da varuje bivalna naselja in turistična področja pred škodljivimi vplivi emisij, prahu, aerosolov, plinov, močnim hrupom. Blaži škodljive učinke industrijskih objektov. **Ohranja biotsko raznovrstnost** in s tem zagotavlja življenjski prostor zavarovanim, redkim in ogroženim rastlinam in prstoživečim živalim. **Omogoča rekreacijo** kot so: sprehodi, tek, kolesarjenje, trim steze, planinske poti. Ta naloga gozda je še posebno pomembna ob večjih naseljih in mestih. Gozd nas želi **poučiti o njegovih zakonitostih**. Strokovnjaki seznanjajo javnost z lastnostmi, zakonitostmi gozda, ekosistemom v gozdu, delom v gozdu. Z informacijami opremljajo učne poti, učne objekte, muzeje na prostem. Gozd je učilnica na prostem, zato gozdarji nenehno **raziskujejo** naravne zakonitosti gozda. **Varovanje naravnih vrednot** opravljajo gozdni rezervati ter gozdovi in drevesa, ki so zaradi izjemnih naravnih vrednot opredeljeni kot naravna dediščina. Gozdu pripisujejo tudi **estetsko nalogo**. Lepo je pogledati na gozdni rob in v gozd. Drevesa krasijo našo pokrajino. Na rodovitnih rastiščih je mogoče pridobivati večje količine **kakovostnega lesa**

za proizvodnjo bivalnega in stavbnega pohištva. V gozdu **nabiramo gozdne dobrine** kot so: gobe, kostanj, jagodičevje. Marsikatera drevesna vrsta je medovita, zato čebele nabirajo kakovosten med. Te drevesne vrste so predvsem: smreka, jelka, javor, lipa, robinija, kostanj. Gozd ima tudi **lovnogospodarsko nalogo**. Tu so vključeni lovci, ki skrbijo za izboljšanje razmer za divjad. Skrbijo za krmišča, mrhovišča, preže in solnice.

3. STAREJŠA POPULACIJA IN GOZD

Opravljen je bil pogovor s starejšim moškim in starejšo žensko. Oba opisujeta njuno povezanost in življenje z gozdom v času njune mladosti.

Janez Tomšič, 85 let

Kje ste preživel mladost?

Mladost sem preživel na kmetiji v majhni vasi blizu Velikih Lašč na Dolenjskem.

Kakšna so bila vaša domača opravila?

Odvisno od letnega časa. Poleti delo na polju, košnja trave, krma živine. Ukvarjali smo se z govedorejo. Pozimi delo v gozdu in skrb za živino. Doma smo imeli tudi žago za razžaganje hlodovine. Ukvarjali smo se z izdelavo t. i. suhe robe. To so bile kuhalnice in nasadila za metle.

Kakšno nalogo ste opravljali v gozdu?

Z gozdom smo bili zelo povezani. V našem gozdu so zastopane tri drevesne vrste in sicer smreka, hoja (jelka) in bukev. Spoštljivo smo si ogledovali najlepša drevesa. V gozd smo odšli na sečnjo, ki smo jo vedno opravljali v zimskem času. To pa zato, ker narava v tem času počiva. V drevesih je bistveno manj vode kot poleti. Insektov, ki bi napadla in ranila drevesa in s tem poškodovala les, ni. Najprej je logar (gozdar) odkazal (označil) drevesa, ki so bila primerna za posek. Nato smo s konji transportirali hlodovino na naše dvorišče. Delo je bilo težko in nevarno.

Ali so vam pri delu v gozdu pomagale tudi ženske?

To pa ne. Delo je bilo zelo nevarno in naporno. V gozd smo odhajali samo moški. V mislih imam sečnjo in spravilo lesa. Ženske so bile v gozdu v poletnem in jesenskem času. One so nas razveselile z gozdnimi jagodami, borovnicami, gobami, kostanjem. Nabirale so smrekove vršičke za pripravo sirupa, cvetove lipe, kamilic in še kakšnega drugega cvetja za pripravo čaja.

Kaj pa skupna opravila?

Skupaj smo poleti v gozdu pripravljali t. i. butare, jeseni pa steljo za živino. Butare smo izdelovali iz tankih vej, ki smo jih povezali v snope. Potrebovali smo jih pozimi, pri kurjenju peči. Grelimo se samo na drva. Steljo za živino smo pripravili z grabljenjem listja in rezanjem praproti.

Danes je v gozdu precej poudarjena rekreacijska funkcija gozda. Kaj pa v času vaše mladosti?

Sprehajali in tekli skozi gozd nismo. Vozili s kolesom se pa tudi nismo, ker so imeli kolo redki. Kljub vsemu, smo imeli veliko gibanja in lepo oblikovane mišice z delom v gozdu. Takrat je rekreacija potekala vzporedno z delom.

Karolina Muller, 90 let**Kje ste preživali mladost?**

Mladost sem preživela v Črnomlju. Živeli smo na obrobju kraja. Doma smo imeli kmetijo in gostilno.

Ali ste bili povezani tudi z gozdom?

Seveda, ker smo ga nekaj imeli, pa ne prav daleč od doma. Natančno se je vedelo kašna delo so v gozdu za moške in kakšna za ženske. Najbolj sem se veselila gozdnih jagod, pa ne samo zato, ker so okusne. Gozdne jagode smo dekleta nabirala in jih nosila prodajat v ednino slaščičarno v Črnomlju. To je bil moj prvi zaslužen denar. Za domačo uporabo smo nabirale tudi borovnice, gobe, kostanj, smrekove vršičke, cvetove lipe, kamilic. To delo nam ni preveč dišalo. Dela, ki sem se ga izogibala, je bilo paša živine v gozdu. Ko je bilo šole konec, je bilo velikokrat to moje delo.

Moški so bili dejavni v gozdu pozimi, vendar ne prav pogosto. Kadar so posekali kakšno drevo, so pomagali. Hlodovino smo prodali. Doma se nismo ukvarjali z razžagovanjem in nadaljno obdelavo.

Kaj pa skupna opravila?

Skupaj smo nabirali kostanj in pripravljali drva za kurjavo.

Ali ste hodili v gozd na rekreacijo?

Kje pa. Nikakor ne. Veliko raje kot v gozdu smo se rekreirali v bližnji reki. Zelo radi smo plavali in lovili ribe. Če mi danes omenite besedo gozd, se spomnim na delo, ki mi ni preveč dišalo.

4. MLAJŠA POPULACIJA IN GOZD

Ali so mladi povezani z gozdom? Ali radi zahajajo v gozd? Ali se v gozdu česa naučijo? Na tovrstna vprašanja so odgovarjali dijaki prvega letnika srednjega strokovnega izobraževanja. Izvedena je bila anketa v kateri je sodelovalo 54 dijakov.

ANKETA – GREMO V GOZD

Obkrožite črko pred izbranim odgovorom.

- Kje živite?
 a) v mestu b) v manjšem kraju c) na vasi
- Ali ste že bili v gozdu?
 a) da b) ne
- Če je vaš odgovor da, odgovorite na naslednja vprašanja.
- Kako pogosto greste v gozd pozimi?
 a) nikdar b) večkrat na mesec, kolikokrat: _____ c) vsaj enkrat na teden
- Kako pogoste greste v gozd poleti?
 a) nikdar b) večkrat na mesec, kolikokrat: _____ c) vsaj enkrat na teden
- Kdaj ste najpogosteje v gozdu?
 a) od ponedeljka do petka b) ob koncu tedna
- Kakšni so razlogi, da greste v gozd?
 a) sprehod
 b) tek
 c) vožnja z motorjem
 d) kolesarjenje
 e) nabiranje gozdnih sadežev (borovnice, gobe, kostanj)
 f) sečnja in spravilo lesa
 g) priprava drv
 h) lov
 i) raziskovanje
- Koliko časa ste v gozdu?
 a) manj kot eno uro b) več kot eno uro
- Ali znate naštetih dvajset drevesnih vrst, ki rastejo v naših gozdovih?
 a) da b) ne

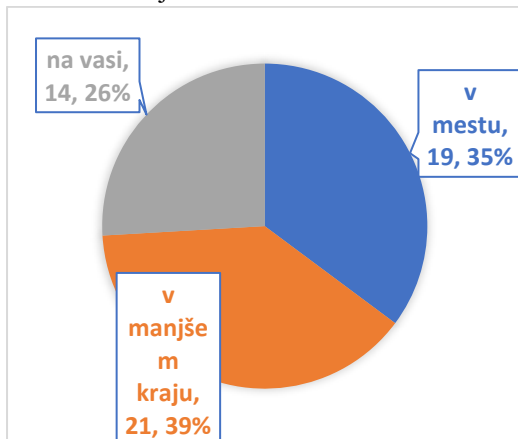
To so: jilka, smreka, bor, macesen, cempur, jelša, breza, bartanji, hrast,
javor, jesion, buk

Slika 1: Primer izpolnjene ankete. (Vir: lasten)

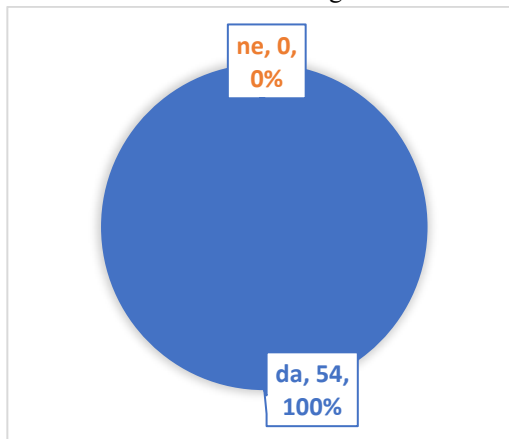
5. REZULTATI ANKETE

Rezultati ankete so podani v obliki grafikonov, kjer je razvidno število dijakov in odstotek dijakov, ki je udeleženo v posamezni kategoriji.

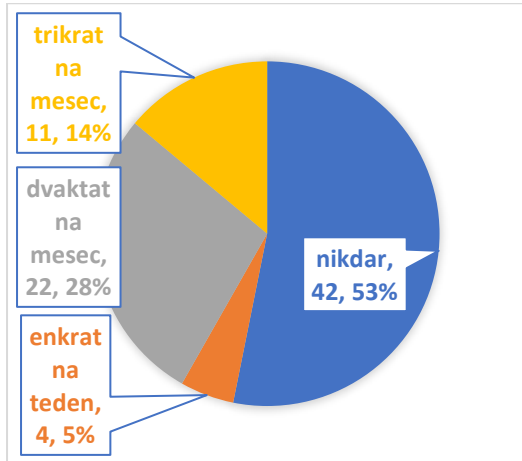
Grafikon 1: Kje živite?



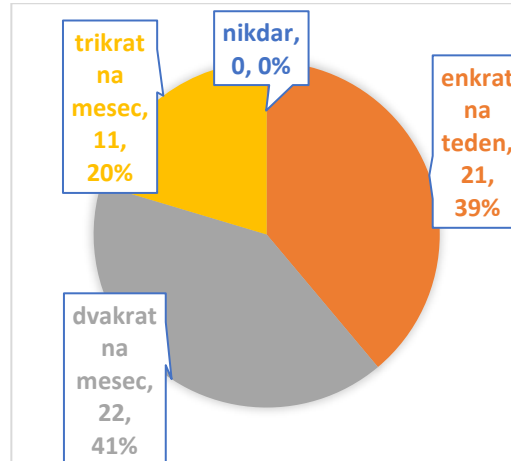
Grafikon 2: Ali ste že bili v gozdu?



Grafikon 3: Kako pogosto greste v gozd pozimi?



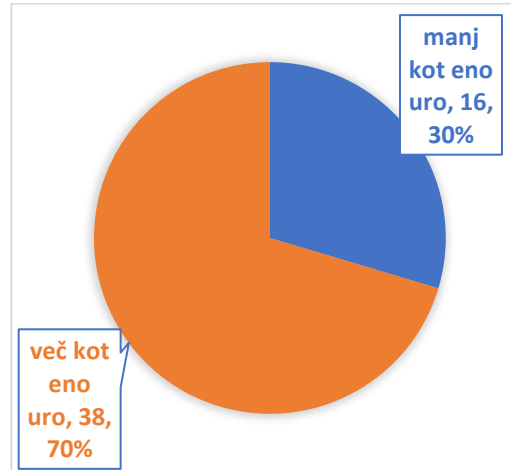
Grafikon 4: Kako pogosto greste v gozd poleti?



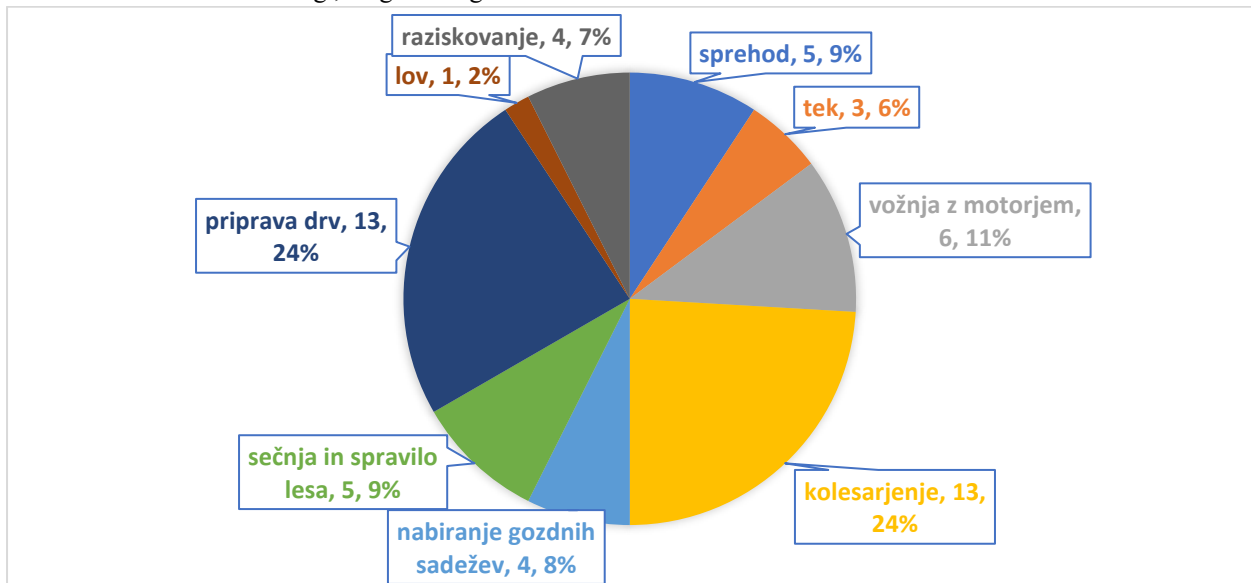
Grafikon 5: Kdaj ste najpogosteje v gozdu?



Grafikon 6: Koliko časa ste v gozdu?



Grafikon 7: Kakšni so razlogi, da greste v gozd?



Iz ankete preberemo, da približno 1/3 dijakov živi v mestu, 2/3 pa bolj na podeželju in da so vsi že bili v gozdu. V gozd jih skoraj polovica ne gre pozimi. Tisti, ki gredo pozimi v gozd, ga

obiščejo najbolj pogosto dvakrat na teden. Poleti so dijaki v gozdu večkrat. Približno 1/3 jih je vsaj enkrat na teden, ostali 2/3 pa dvakrat oz. trikrat na mesec. Največ jih v gozd zaide ob koncu tedna. Kaj počnejo v gozdu pove anketa, vendar tisti, ki živijo v mestu grejo v gozd na sprehod, na tek, kolesarit in raziskovat. Večina dijakov, ki so iz manjših krajev v gozdu kolesarijo, se vozijo z motorjem, nekaj jih nabira gozdne sadeže. Največji razlog za dijake, ki živijo v vaseh je priprava drv, nekateri se ukvarjajo s sečnjo in spravilom lesa. Velika večina jih ne zna naštetih dvajset dreves, ki rastejo v naših gozdovih. Iz tega razloga smo začeli bolje spoznavati drevesne vrste.

6. SPOZNAVANJE GOZDA

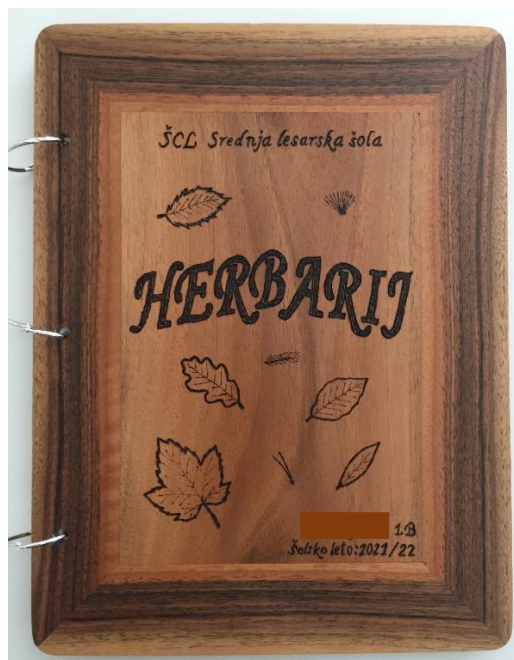
Iz ankete je razvidno, da dijaki slabo poznajo lepoto naših gozdov. Preko literature v knjižni in internetni obliki smo raziskovali smreko, jelko, bor, macesen, tiso, brest, brezo, bukev, češnjo, gaber, hrast, javor, jelša, jesen, pravi kostanj, lipo, oreh, robinijo, topol in vrbo. Za vsako drevesno vrsto smo opisali njeno razširjenost po Sloveniji, rastiščne pogoje, opisali obliko koreninskega sistema, obliko lubja, obliko krošnje, obliko listov in enodomnost oz. dvodomnost rastline. Teoretični del je potekal v zimskem času. Poleg teoretičnega dela so morali dijaki izdelati herbarij zgoraj naštetih drevesnih vrst. Gozd smo obiskali dvakrat, enkrat v zimskem in enkrat s pozno pomladanskem času, ko so bila drevesa že olistana.

Šli smo na Ljubljanski grad, ker nas je zanimalo kako izgleda gozd sredi Ljubljane. Bili smo pozitivno presenečeni. Grajski grič je mešanica naravnega gozda. V njem rastejo naslednje drevesne vrste: hrast graden, hrast dob, navadni oz. beli gaber, gorski oz. beli javor, ostrolistni javor, iva, krhka vrba, rdeča vrba, robinija, jesen, rdeči bor, črni bor, tisa (Vir: Po poti Fleischmannovega rebrinca, Botanični vrt Univerze v Ljubljani).

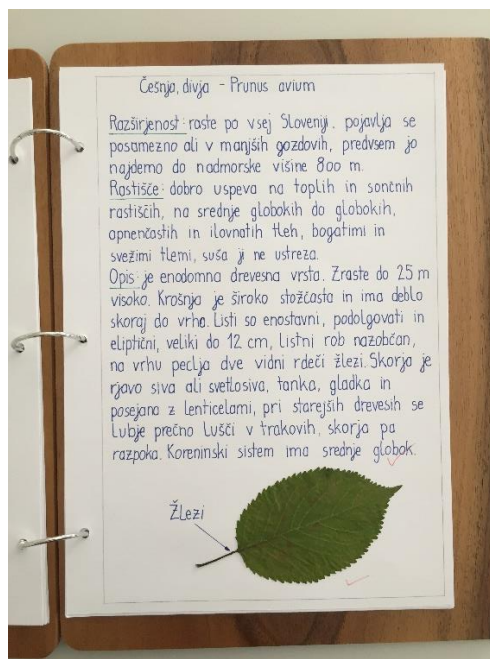
7. HERBARIJ

Herbarij je zbirka posušenih in sistematično urejenih rastlin. Izvira iz latinščine. Beseda *herba* pomeni rastlina. Herbariji so namenjeni učenju in raziskovanju. Stare herbarije hrani Prirodoslovni muzej Slovenije in so del naše kulturne dediščine. Najstarejši je iz leta 1696 (Vir: Prirodoslovni muzej Slovenije).

Dijaki so dobili navodila za izdelavo herbarija, ki so bila sledeča; liste drevesnih vrst med nabiranjem začasno shranimo v velike polivinilne vrečke, da listi ohranijo vlago. Ko se vrnemo z gozda, damo liste takoj sušiti. Za sušenje potrebujemo časopisni papir ali kuhinjske papirne brisače in obtežilo (npr. kup knjig). Ko list položimo v sušilno polo, ga poravnamo. V prvih dneh sušenja moramo menjati papir vsak dan. Če se listi gubajo, pomeni, da jih nismo dovolj obtežili.



Slika 2: Naslovnica herbarija. (Vir: lasten)



Slika 3: Česnja, divja. (Vir: lasten)

8. ZAKLJUČEK

V nalogi smo želeli ugotoviti razliko med bivanjem v gozdu v preteklosti in današnjim časom. Skozi intervju smo ugotovili, da so v preteklosti bili v gozdu iz potrebe preživetja, torej iz ekonomskih razlogov. Delo v gozdu je bilo razdeljeno po spolu. Moški so opravljali težka fizična dela, ženske pa lažja. Z navdušenjem ni nihče odhajal v gozd. Danes je drugače. Dijaki, ki živijo v mestu, odidejo v gozd na sprehod, tek, kolesarjenje. Njihovo gibanje v gozdu je povezano z rekreacijo. Dijaki, ki živijo v vaškem okolju so povezani z gozdom predvsem z delom, najpogosteje s pripravo kurjave. Za sprostitev po gozdu največkrat kolesarijo, nekaterim pa je velik užitek vožnja z motorjem. Tisti, ki živijo v manjših krajih, so povezani z gozdom rekreacijsko - vožnja s kolesom, tek in s pripravo kurjave. Velikega navdušenja nad raziskovanjem gozda in nabiranjem gozdnih sadežev med dijaki ni.

Da bi gozd bolje spoznali, smo raziskovali gozd sredi Ljubljane. Dijaki so bolje spoznali tudi njihov domači, bližnji gozd. Nabrali so liste dvajsetih drevesnih vrst in izdelali herbarij. V herbarij so napisali značilnosti posameznih drevesnih vrst.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Kocjan, B., "Živeti z gozdom", razstavni katalog, Pokrajinski muzej Kočevje 2010
- [2] Goršin, A., "Osnove gozdarstva", 1. izdaja, Grafenauer založba, Ljubljana 2009
- [3] Ravnjak, B., Bavcon, J., "Po poti Fleischmannovega rebrinca", Botanični vrt Univerze v Ljubljani 2016
- [4] <https://www.pms-lj.si/si/raziskovanje-in-zbirke/zbirke/zgodovinske-herbarijske-zbirke>
- [5] https://biologija.fnm.um.si/wp-content/uploads/2021/03/navodila_za_herbarij.pdf

RAZISKOVANJE TRAJNOSTNEGA RAZVOJA SKOZI MEDGENERACIJSKO SODELOVANJE

POVZETEK

V prispevku predstavljamo teoretična izhodišča o medgeneracijskem sodelovanju in trajnostnem razvoju ter aktivnosti petošolcev OŠ Šmarje - Sap v projektu Društva Sobivanje. Projekt »Ti meni danes, jaz tebi jutri« se posveča socialnim odnosom, kot eni od nepogrešljivih komponent trajnostnega razvoja. Učence spodbuja k razmišljanju o odnosih s starejšimi in nadgrajuje čut za pomen medsebojnih odnosov skozi temo trajnostnega razvoja. V enomesečnem projektu so učenci s pomočjo IKT najprej raziskali termin trajnostni razvoj (Agenda 2030: odprava revščine, odprava lakote, zdravje in dobro počutje, kakovostno izobraževanje, enakost spolov, čista voda, čista energija, dostojno delo in gospodarska rast, zmanjšanje neenakosti...). Nato so v skupinah kreirali anketne vprašalnike in pri babicah ter dedkih preverili, na kakšen način so se nekoč izvajali cilji trajnostnega razvoja. Po opravljenih anketah so učenci naredili analizo odgovorov in pripravili plakate z glavnimi ugotovitvami ter predlogi za politične odločevalce, ki bi bolj učinkovito spodbujali trajnostni razvoj. Projekt se je zaključil z celodnevним medgeneracijskim druženjem v šoli, kjer so se učenci družili s starejšimi v ogledu filma in različnih delavnicah. Omenjeni projekt poleg izjemnega skupinskega dela učencev, prinaša tudi ideje o nujnem vključevanju vsebin trajnostnega razvoja v učni proces. Vključevanje tovrstnih vsebin z jasnim načrtovanjem, jasnimi cilji in vsebinami učitelja opolnomočijo za poučevanje o trajnostnem razvoju, ki postaja vse bolj pomemben segment človekovega življenja in življenja Zemlje.

KLJUČNE BESEDE: medgeneracijsko sodelovanje, medgeneracijsko sožitje, učenci, trajnostni razvoj, raziskava učencev.

SUSTAINABLE DEVELOPMENT RESEARCH THROUGH INTERGENERATIONAL COOPERATION

ABSTRACT

This article presents the theoretical basis of intergenerational cooperation and sustainable development, as well as the activities of class 5 students at Šmarje - Sap Primary School involved in the project by the Sobivanje (Coexistence) Association. The project called Ti meni danes, jaz tebi jutri (You for me today, me for you tomorrow) focuses on social relations as one of the crucial components of sustainable development. It encourages students to think about relationships with older people and further develops their awareness of the importance of interpersonal relationships by means of sustainable development. In a one-month project, the students first explored the term sustainable development by means of ICT (Agenda 2030: eradicating poverty, eradicating hunger, promoting health and well-being, quality education, gender equality, clean water, clean energy, decent work and economic growth, reducing inequality...). Next, they worked in groups to create questionnaires and asked their grandparents how sustainable development goals used to be implemented in the past. After doing the survey, the students analysed the answers and prepared posters presenting the results and suggestions for the government about how to promote sustainable development more effectively. The project ended with an all-day intergenerational social gathering at the school, where students and seniors watched a film together and jointly took part in various workshops. Not only does the project promote exceptional group work, it also introduces new ideas about the vital integration of sustainable development into the learning process. The inclusion of such content with clear planning, objectives and content empowers the teacher to teach about sustainable development, which is becoming an increasingly important part of human life and life on Earth in general.

KEYWORDS: intergenerational cooperation, intergenerational coexistence, students, sustainable development, student research.

1. UVOD – TEORETIČNA IZHODIŠČA

Trajnostni razvoj

Spremembe v naravi in družbi terjajo mnoge žrtve: pojavljajo se epidemije, mnoge rastlinske in živalske vrste izumirajo, zvišuje se stopnja skrajne revščine, zvišuje se globalna temperatura, prekomerno potrošništvo ipd. Odgovor na negativne posledice globalizacije in hitrega gospodarskega razvoja pa predstavlja čim večja angažiranost za doseg ciljev trajnostnega razvoja. Svetovni voditelji so se na zgodovinskem vrhu Združenih narodov, ki je potekal septembra 2015 v New Yorku, zavezali, da bodo odpravili revščino ter preprečevali podnebne spremembe in nepravilnosti. Agenda 2030 za trajnostni razvoj ponuja boljše prihodnost za milijarde ljudi po svetu in naš planet kot celoto (United Nations Information Service, b.d.). Najpogostejša definicija trajnostnega razvoja je definicija Svetovne komisije za okolje in razvoj (WCED), ki trajnostni razvoj opredeljuje kot razvoj, ki zadovoljuje trenutne potrebe, ne da bi pri tem ogrožal zadovoljevanje potreb prihodnjih generacij. Trajnostni razvoj sestavljajo trije stebri: okoljski, družbeni in ekonomski (SIQ, b. d.).

Cilji trajnostnega razvoja naslavljajo pereča vprašanja, povezana z okoljsko trajnostjo, socialno vključenostjo, gospodarskim razvojem in izzivi pri upravljanju. To so (Ministrstvo za zunanje zadeve, b. d.):

Cilj 1. Odpraviti vse oblike revščine povsod po svetu

Cilj 2. Odpraviti lakoto, zagotoviti prehransko varnost in boljše prehrano ter spodbujati trajnostno kmetijstvo

Cilj 3. Poskrbeti za zdravo življenje in spodbujati splošno dobro počutje v vseh življenjskih obdobjih

Cilj 4. Vsem enakopravno zagotoviti kakovostno izobrazbo ter spodbujati možnosti vseživljenjskega učenja za vsakogar

Cilj 5. Doseči enakost spolov ter krepiti vlogo vseh žensk in deklic

Cilj 6. Vsem zagotoviti dostop do vode in sanitarne ureditve ter poskrbeti za trajnostno gospodarjenje z vodnimi viri

Cilj 7. Vsem zagotoviti dostop do cenovno sprejemljivih, zanesljivih, trajnostnih in sodobnih virov energije

Cilj 8. Spodbujati trajnostno, vključujočo in vzdržno gospodarsko rast, polno in produktivno zaposlenost ter dostojno delo za vse

Cilj 9. Zgraditi vzdržljivo infrastrukturo, spodbujati vključujočo in trajnostno industrializacijo ter pospeševati inovacije

Cilj 10. Zmanjšati neenakosti znotraj držav in med njimi

Cilj 11. Poskrbeti za odprta, varna, vzdržljiva in trajnostna mesta in naselja

Cilj 12. Zagotoviti trajnostne načine proizvodnje in porabe

Cilj 13. Sprejeti nujne ukrepe za boj proti podnebnim spremembam in njihovim posledicam*

Cilj 14. Ohranjati in vzdržno uporabljati oceane, morja in morske vire za trajnostni razvoj

Cilj 15. Varovati in obnoviti kopenske ekosisteme ter spodbujati njihovo trajnostno rabo, trajnostno gospodariti z gozdovi, boriti se proti širjenju puščav, preprečiti degradacijo zemljišč in obrniti ta pojav ter preprečiti izgubo biotske raznovrstnosti

Cilj 16. Spodbujati miroljubne in vključujoče družbe za trajnostni razvoj, vsem omogočiti dostop do pravnega varstva ter oblikovati učinkovite, odgovorne in odprte ustanove na vseh ravneh

Cilj 17. Okrepiti načine in sredstva za izvajanje ciljev ter oživiti globalno partnerstvo za trajnostni razvoj

Medgeneracijsko sodelovanje

Glede na naglo staranje prebivalstva in velike družbene spremembe, ki se dogajajo zadnja desetletja in se bodo še leta dogajale, medgeneracijsko sodelovanje postaja pomembno delovanje družbe. Da bi se izognili temu, da starejše obravnavamo kot šibke, počasne in bi jih diskriminirali na različnih področjih, je starejšim potrebno omogočiti udobno staranje, mobilnost, kvalitetno zdravstvo, izobraževanje o informacijsko-komunikacijski tehnologiji, predvsem pa aktivno vključenost v družbo. Slednje družba zagotavlja s posebnimi medgeneracijskimi programi ali medgeneracijskimi druženji (sožitje). T. Hozjan (2010) definira medgeneracijske programe kot »vse tiste načrtovane programe, v katerih sodelujeta vsaj dve generaciji in v obliki neformalnega učenja oz. druženja izmenjujeta znanje in izkušnje ter bogatita lastno socialno mrežo in socialno mrežo preostalih akterjev.«

2. RAZISKOVANJE TRAJNOSTNEGA RAZVOJA SKOZI MEDGENERACIJSKO SODELOVANJE S PETOŠOLCI

Kot že omenjeno, trajnostni razvoj in medgeneracijsko sodelovanje sta prepletena termina, ki ju je dobro povezati. Povezovanje medgeneracijskega dialoga z vidiki trajnostnega razvoja je pomembno predvsem zato, ker je medgeneracijski dialog osrednja in morda najpomembnejša oblika trajnostnega razvoja (Mlinar, 2009). Zato smo se v delu z učenci odločili, da se trajnostne vsebine naučimo v sodelovanju s starejšimi. Vključili smo se v medgeneracijski projekt »Ti meni danes, jaz tebi jutri«, ki se posveča socialnim odnosom, kot eni od nepogrešljivih komponent trajnostnega razvoja. Učence spodbuja k razmišljanju o odnosih s starejšimi in nadgrajuje čut za pomen medsebojnih odnosov, odnosov do ranljivih skupin, kar starejši vsekakor so, do okolja in narave. Cilj projekta je razviti okolje, ki omogoča razvoj trajnostno naravnane, zdrave družbe.

Naša zamisel projekta je imela različne faze, po metodi Zmajev sanjanje (Dreaming Dragon), smo z učenci določili korake projekta. S tem smo učencem omogočili aktivno vlogo že pri načrtovanju, možnost soodločanja in sooblikovanja učnih ur. Zmajev sanjanje je igriva pot k

uresničevanju naših sanj. Pomaga nam pri ustvarjanju pogojev za doseganje naših namenov in ciljev ter povezovanju z drugimi ljudmi. To je metoda projektnega načrtovanja, ki jo je razvil Avstralec John Croft s skupino sodelavcev. Je znanost načrtovanja, ki se v vseh pogledih močno naslanja na trajnost in iz tega razloga se ponuja kot edina prava metoda načrtovanja. Uporablja se za ustvarjanje projektov, ki pripomorejo k osebni rasti posameznikov, gradnji skupnosti in krepitvi njenih vezi ter služenju Zemlji (Mladinski center Zagorje ob Savi, 2016).

Metoda Zmajev sanjanje je sestavljena iz štirih faz (Kozelj, 2016):

- Sanjanje, v kateri posameznik v skupini deli svoje sanje v zvezi s projektom. Ne gre za naštevaje misli, npr. brainstorming, ampak so globlje misli, ki prinašajo »lasten naboj« v zvezi s projektom.
- Načrtovanje je faza, v kateri načrtujemo cilje, namene, aktivnosti. Gre za prepoznavanje nalog, ki jih moramo v času vodenja projekta izvesti in oblikovanje nalog v strateški načrt, ki vsebuje zavezo, delitev nalog in prevzemanje odgovornosti, določanje časovnih in finančnih okvirov. Hkrati pa zahteva povezovanje teorije s prakso.
- Izvajanje je faza aktivnosti, v kateri vsak posameznik zavzame svojo vlogo in v skladu s tem opravlja svojo nalogo.
- Praznovanje je končna faza, v kateri so posamezniki »izpraznjeni« in v kateri praznujemo uspešnost doseženih ciljev in rezultate.

Učenci so s pomočjo Zmajevga sanjanja določili, kaj bomo v projektu počeli in na kakšen način, v povezavi dveh pojmov, ki se prepletata: medgeneracijsko sodelovanje in trajnostni razvoj. Tako so v fazi sanjanja izrazili, da želijo spoznati termin trajnostni razvoj s pomočjo IKT, samostojno raziskati pri babicah in dedkih kako je bilo nekoč glede ciljev trajnostnega razvoja in jih povabiti v šolo, kjer bodo skupaj imeli delavnice in sproščeno druženje.

V fazi načrtovanja so učenci samostojno določili, kako bodo izpeljali projekt in določili glavni cilj, ki se je glasil: »Starim staršem omogočiti, da nas učijo s svojimi izkušnjami.« Tukaj so izoblikovali skupine, vsaka skupina pa je prevzela odgovornost za določen del projekta, ki bo opisan v nadaljevanju.

Faza izvajanja je bila najbolj obsežna faza in je predstavljala delovanje v skladu s ciljem projekta. Najprej smo raziskovali termin »trajnostni razvoj«, za katerega so učenci kaj kmalu ugotovili, da ga določa Agenda za trajnostni razvoj 2030. S pomočjo interaktivnega gradiva Agenda 2030 (Sloga, b. d.) in slovarja za otroke Franček, so učenci spoznavali pomen trajnostnega razvoja za posameznika, družbo in planet Zemljo ter si razlagali neznane pojme. Učencem se je zdelo posebej zanimivo in pomembno, na katerih principih sloni Agenda 2030. Glede na zapise Amnesty International (b. d.), temeljni principi Agende 2030 so:

1. Univerzalnost: Agenda je univerzalna v dometu in obvezuje vse države.
2. Nikogar ne pušča zadaj: Agenda 2030 skuša prinesiti korist vsem ljudem in se obvezuje, da nikogar ne bo pustila zadaj, saj naslavlja vse ljudi, ki živijo v stiskah in pomanjkanju.
3. Medsebojna povezanost in nedeljivost: Agenda se opira na medsebojno povezanost in nedeljivost svojih 17 ciljev trajnostnega razvoja.

4. Partnerstvo več nosilcev interesov: Agenda 2030 poziva k vzpostavljanju partnerstev z več nosilci interesov.

Obravnavo Agende 2030 je učencem dala misliti in jih sama po sebi spodbujala k temu, da bodo cel mesec:

- Trajnostno mobilni – v šolo bodo prihajali s kolesom ali v primeru slabega vremena z javnim prevozom,
- Skrbeli za ločevanje smeti – določili so novo vlogo v razredu – skrbnika smeti, ki nadzoruje odpadke v razredu,
- Skrbeli za zdravje vseh v razredu – vsak teden smo tri šolske ure namenili hoji po okoliških hribih in izvedli dva športna dneva,
- »Lokalno je trajnostno«, kjer so v kuhinji spraševali, od kod prihaja šolska hrana in ugotavljali, da gre za slovensko proizvodnjo,
- Redno ugašanje luči v učilnici, ko le-te niso več potrebne (po navadi že po prvi šolski uri),
- Recikliranje v šoli – odpadke smo poskušali ponovno uporabiti – jogurtove lončke, plastične zamaške, odpadni kolaž papir...

Po celostni obravnavi Agende 2030 in vseh sedemnajstih ciljih, so se učenci razdelili v skupine in po skupinah debatirali o tem, kako so v svojem otroštvu ali mladosti, njihovi stari starši udeleženi cilje trajnostnega razvoja, čeprav se takrat niso tako imenovali. Nato smo izvedli utrjevanje ciljev skozi Kahoot kviz.

Učenci so želeli objektivno raziskati otroštva svojih starih staršev in uporabiti znanja o prikazu podatkov (medpredmetno povezovanje matematike in naravoslovja). Predvidevali so in tako sestavili vprašanja in možne odgovore za raziskavo z anketiranjem o temah: način potovanja v šolo, zdravstvo, (digitalni) učbeniki, (ne)enakost spolov, odnos do varovanja planeta, odnos do prekomernega potrošništva.... Ena skupina je medtem zbirala vprašanja in možne odgovore ter na spletu iskala orodje, s katerim bi lahko anketo sprovedli. Izbrali so Ika.si in z računom učiteljice tudi kreirali anketo.

Naslednji korak je bilo anketiranje. Najprej smo ga izvedli med petošolci in nato še s starimi starši, ki so ga učenci izvajali v popoldanskem času. Poleg vprašanj in ponujenih odgovorov, so si anketiranci v sklopu anketiranja ogledali dva filma o pomenu varovanja vode in narave kot načinu reševanja planeta ter izražali svoja stališča o gledanem.

Ko so učenci zbrali vse odgovore, so v šoli s pomočjo matematičnih znanj pripravili analizo ankete in primerjavo odgovorov med petošolci in njihovimi starimi starši. Pripravili so grafe, interpretacijo odgovorov in glede na pridobljena znanja o trajnostnem razvoju, pripravili predstavitev. Predstavitve rezultatov so samostojno izdelali v skupinah in se s tem pripravili na zaključni dogodek, ki je zadnja faza projekta – proslavljanje.

V fazi proslavljanja smo v šolo povabili anketirance. Stari starši so prišli v šolo in cel dan preživeli s svojimi vnuki. Najprej smo organizirali spoznavne, interaktivne igre, v katerih so se boljše spoznali (stol na moji desni je prazen, ogledalo, detektiv...). Po spoznavanju so učenci predstavili rezultate anketiranja, kjer so ugotovili, da se je odnos do narave spremenil na bolje oz. da so otroci bolj ozaveščeni – danes ločujemo odpadke, se zavedamo, kako pomemben je

javni prevoz, hkrati pa velja splošna zavest o tem, da ne ustvarjamo divjih deponij. Učenci so tudi izpostavili odnose med spoloma, saj so danes njihove mame zaposlene in učenci imajo vtis, da so očetom enakopravne, medtem, ko rezultati anketiranja starejših kažejo drugačno sliko enakovrednosti spolov v preteklosti. Učenci so opazili razlike med odgovori glede potrošništva, ki je danes žal veliko bolj prisoten kakor v preteklosti. Sledila je delavnica, na kateri udeleženci v parih (stari starš – vnuk) iz stare majice izdelali (reciklirali) nakupovalno torbo. Po malici pa smo se sprostili z ogledom filma s trajnostno vsebino Wall-E. Za zaključek pa smo si povedali, kako smo se imeli, kaj se nam zdi še posebej pomembno pri trajnostnem razvoju in medgeneracijskem sodelovanju. Vsi udeleženci, tako učenci, kot povabljeni gostje so izpostavili, da je potrebno imeti več takšnih projektov, ki jih pravzaprav oblikujejo učenci sami. S tem je znanje trajno in vseživljenjsko, hkrati pa je učinkoviteje kakor samo predavanje. Na zaključnem dogodku so uživali, saj so se obe strani naučile nekaj novega od druge strani – medgeneracijsko sožitje.

3. SKLEP

Medgeneracijsko sodelovanje je eden od vidikov trajnostnega razvoja, saj naj bi družba omogočala kakovostno življenje vsem, ne glede na starost. V pričujočem projektu smo združili oba vidika in s pomočjo medgeneracijskega sodelovanja raziskovali trajnostni razvoj. Zadovoljstvo je bilo prisotno na vseh ravneh, v delu so uživali učenci, njihovi stari starši in učitelji.

Potrdili smo tisto, kar je že nekaj časa trend v vzgoji in izobraževanju nasploh ter v izobraževanju trajnostnega razvoja:

- Učence je potrebno opolnomočiti za dejstvo, da je vsak posameznik odgovoren za svoje življenje in družbo, v kateri živi ter da se sprememba vedenj začne z nami samimi.
- Učenci se največ naučijo, ko sodelujejo v oblikovanju učnega procesa, učitelj pa jih v tem (zgolj) vodi, zato bi morali redno zagotavljati priložnosti vzajemnega učenja.
- Današnji generaciji učencev je potrebno omogočiti čim več interaktivnega gradiva in vsebin, saj le to zvišuje motivacijo za učenje.
- Potrebno je uporabljati veliko projektnega skupinskega dela, pri čemer en drugega dopolnjujejo in podajajo rešitve na izzive ter jih kritično ovrednotijo.
- Učencem je potrebno omogočiti čim več izkušnjskega učenja, ki je vseživljenjsko, saj le na ta način lahko živijo to, kar se učijo in obratno.
- Pri učencih je potrebno spodbujati razumevanje ciljev trajnostnega razvoja in kritično ovrednotenje le-teh.
- V vsakodnevnem delovanju z učenci je potrebno vzgajati principe in dogovore namesto pravil.
- Učitelje je potrebno izobraževati o ciljih trajnostnega razvoja in krepiti kompetence, ki omogočajo spodbujanje trajnostnega odnosa do družbe in narave.
- Bilo bi dobro, če bi šole izoblikovale enotni in celostni načrt šolskega dela in vizije, v katerem bi delovali v skladu s cilji trajnostnega razvoja.
- Kot pri vseh dejavnostih, bi bilo zaželeno, da se šola poveže z ostalimi organizacijami lokalne skupnosti, saj le tako lahko dosežemo lokalne in globalne učinke učenja.

- »Ministrstva za vzgojo in izobraževanje bi morala revidirati namen vzgojno-izobraževalnih sistemov glede na cilje trajnostnega razvoja in določiti učne cilje, ki so v celoti skladni s temi cilji. Tvorci vzgojno-izobraževalnih politik na lokalni, nacionalni, regionalni ter globalni ravni bi cilje morali vključiti v vzgojno-izobraževalne politike, vključno tiste, ki se nanašajo na učna okolja, kurikule, izobraževanje učiteljev ter ocenjevanje učečih se, pri čemer se vedno upošteva tudi vidik spolov.« (Unesco, 2022).

LITERATURA IN VIRI

- [1] Amnesty International. (b. d.). Cilji trajnostnega razvoja in Agenda 2030. <https://sola.amnesty.si/ctr>
- [2] Hozjan, T. (2010). Aktualne dejavnosti na področju medgeneracijskega sodelovanja v Sloveniji. <http://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/article/viewFile/671/542>
- [3] Kozelj, J. (2016). Zmajevo sanjanje. <https://permakultura.si/uploads/references/nacrt-5-zmajevo-sanjanje-2020-02-26-13-34-53.pdf>
- [4] Ministrstvo za zunanje zadeve. (b. d.). Spremenimo svet: Agenda za trajnostni razvoj do leta 2030. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilateral/razvojno-sodelovanje/publikacije/Agenda_za_trajnostni_razvoj_2030.pdf
- [5] Mladinski center Zagorje ob Savi. (22. 9. 2016). Zmajevo sanjanje. <https://www.mczos.si/2016/09/zmajevo-sanjanje/>
- [6] Mlinar, A. (2009). Medgeneracijski dialog, trajnostni družbeni razvoj in primeri dobrih praks. *Kakovostna starost*, let. 12, št. 2, 9-22.
- [7] SIQ. (b. d.). Trajnosten razvoj. https://www.siq.si/nase-dejavnosti/certificiranje-organizacij/predstavitev/trajnostni_razvoj/
- [8] Sloga. (b. d.). Globalni cilji. <https://globalni-cilji.si/>
- [9] UNESCO. (2022). Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj. - https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2022/03/VITR_za_2030-1.pdf
- [10] United Nations Information Service. (b. d.). Cilji trajnostnega razvoja. https://unis.unvienna.org/unis/sl/topics/sustainable_development_goals.html

ČAROBNA ŠKATLA KOT UČNI PRIPOMOČEK

POVZETEK

V okviru strokovnega dela, se konstantno srečujemo z otroki s posebnimi potrebami. Pri tem bomo pozornosti namenili otrokom z avtističnim spektrom in otrokom, ki obiskujejo program z nižjim izobraževalnim standardom. Tekom izvajanja strokovnega dela spoznamo, da klasičen način poučevanja ni tako primeren in efektiven za otroke z motnjo avtističnega spektra. Vse to se je kazalo v slabši učnih rezultatih, zelo šibki motivaciji za učenje, hitro pozabljanje (že) usvojene snovi in nizki samopodobi. Z uvedbo čarobne škatle smo učni proces popestrili ter v sam pouk prinesli nekaj svežine. S pomočjo le-tega so učenci imeli možnost raziskovanja. Med samim procesom so bili aktivni, dovezetni ter sami iskali rešitve. Vsebina škatle je bila prilagojena za vsakega učenca posebej in glede na usvojeno učno snov. Pri tem je bilo vidno izboljšanje motivacije in učnih rezultatov.

KLJUČNE BESEDE: učenci s posebnimi potrebami, pouk, čarobna škatla, učni pripomoček.

MAGIX BOX AS A DIDACTIC TOOL

ABSTRACT

As part of our professional work, we constantly meet children with special needs. We will pay attention to children with autism spectrum disorders and children attending a program with lower educational standard. During the implementation of professional work, we realize that the classic way of teaching is not so appropriate and effective for children with autism spectrum disorder. In the class the pupils continued to achieve lower results, the motivation for learning was low, they kept forgetting what they have learnt and had a poor self-image. By introducing the so-called magic box, we enriched the learning process more exciting and brought some freshness to the lessons. With the help of this, they had a chance to test it out and explore. They were active during the learning process and made their own suggestions on how to use it. The contents of the box were adapted to each child individually, while adapting it according to the subject matter. The motivation to work was better, as were the learning outcomes.

KEYWORDS: children with special needs, learning, magic box, didactic tool.

1. TEORETIČNA IZHODIŠČA

1.1 ZAKON O USMERJANO OTROK SE POSEBNIMI POTREBAMI (ZUOPP-1)

V poglavju Temeljne določbe, 2. člen, je zapisano, da so otroci s posebnimi potrebami (OsPP):

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

Vsi ti potrebujejo prilagojeno izvajanje programom vzgoje in izobraževanja. 11. člen, 2. alineja, opredeljuje, da se lahko otrokom, ki so vključeni v prilagojene programe osnovnošolskega izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom, prilagodi predmetnik, organizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja, način eksternega preverjanja znanja, napredovanje in časovna razporeditev pouka.

1.2 ZNAČILNOSTI OTROK Z AVTISTIČNO MOTNJO

Otroci z AM izkazujejo primanjkljaje oziroma motnje na področjih:

1. socialne komunikacije in socialne interakcije (težave v verbalni in neverbalni komunikaciji, socialno čustvenih izmenjavah ter pri vzpostavljanju socialnih odnosov, njihovem razumevanju in vzdrževanju) ter
2. vedenja, interesov in aktivnosti (ponavljajoča in stereotipna gibanja, uporaba predmetov na neobičajen in vedno enak način, stereotipen in ponavljajoč govor, rigidnost v mišljenju in vedenju, nagnjenost k rutinam in ritualom, preokupiranost z interesnim področjem, ki je lahko neobičajno, ter neobičajni odzivi na senzorne dražljaje.

Otroci z AM imajo, ne glede na kognitivni potencial, različno znižane zmožnosti za prilagajanje zahtevam okolja, v katerem živijo. Stopnje izraženosti težav se, v različnih življenjskih obdobjih in v različnih socialnih situacijah, spreminjajo, predstavljajo pa pomembno oviro pri socialnem vključevanju in razvoju samostojnosti. Še posebej veliko podpore, pomoči in prilagoditev pa potrebujejo na področjih konceptualnih, socialnih in praktičnih veščin.

1.3 IZOBRAŽEVANJE OTROK Z AVTISTIČNO MOTNJO

V 2. poglavju Zakona o usmerjanju oseb s posebnimi potrebami (ZUOPP-1), 5. člen, so navedeni programi, v katerih se lahko OsPP izobražujejo, in sicer v:

- programu za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- prilagojenem programu za predšolske otroke,
- vzgojno-izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,

- prilagojenih programih vzgoje in izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom,
- prilagojenih programih vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom,
- posebnem programu vzgoje in izobraževanja za otroke z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju in drugih posebnih programih in
- vzgojnih programih.

V dokumentu Navodila za delo otroki z avtističnimi motnjami v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom (Berložnik idr., 2014) je zapisano, da otroci z avtističnimi motnjami po navadi težko sledijo učiteljevi razlagi in navodilom, še posebej, če so ta podana v frontalni obliki. Zato v vzgojno-izobraževalnem procesu uporabljamo veliko didaktičnih pripomočkov. Otroci se morajo pripomočke naučiti uporabljati v različnih okoliščinah (med poukom, med odmorom, v drugih prostorih šole), z različnimi osebami (učitelj, svetovalni delavec, sošolec). Končni cilj je, da bo otrok dosegel potrebne posplošitve in samostojno rabo, ki mu bo omogočala neodvisnost, samostojnost, doseganje minimalnih in temeljnih standardov znanja in prilagojeno vedenje.

Preden otroku ponudimo pripomočke, moramo poznati njegova močna področja, njegove največje primanjkljaje, senzorične posebnosti, specifične strahove, vedenje itn.

Pripomočki, ki jih lahko uporabimo:

- vizualna pomagala (piktogrami, peščene ure, semafor),
- vizualni urniki (slikovni urniki, urniki s predmeti ali besedni urniki; lahko so poldnevni, celodnevni, tedenski ...),
- opomniki (besede, slike, dotik),
- vizualna navodila (slikovna ponazorila; pozitivno naravnana (kaj naj dela)),
- vidne opore (uporaba učencu ljubih barv, predmetov) in
- IKT.

Prav tako lahko pouk prilagodimo še z drugimi dejavniki:

- odstranimo moteče dejavnike,
- pripravimo poseben prostor/škatlo, kamor učenec z AM pospravi svoje stvari,
- dnevno vodenje razpoloženskega dnevnika,
- knjiga uspehov,
- na mizi ima samo predmete, ki jih potrebuje,
- podaljšan čas pri preverjanju in ocenjevanju znanja,
- uporaba motivacijskih nalepk, žigov (takojšnja nagrada),
- kratka, jasna, enoznačna navodila.

V dokumentu Prilagojeni program osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z avtističnimi motnjami (Burja idr., 2014) so zapisane smernice za poučevanje učencev z AM. Pri vseh predmetih je poudarek na konkretnih materialih in izkustvenem učenju.

2. NAMEN, PROBLEM IN CILJ TEME

Kot že zgoraj naštetu, otroci z motnjo avtističnega spektra potrebujejo ogromno pripomočkov, pomoči, usmeritev, vizualnih materialov, da lahko pri pouku lažje sodelujejo. Največji problem jim predstavlja, da so pri delu samostojni. Prav tako določeno snov težko utrjujejo sami.

Dandanes se soočamo z vse manj samostojnimi učenci. Na trgu je ogromno tehnične podpore, ki tako otroke, kot odrasle, skoraj da ne prisili, v preprosto uporabo le-teh. Pri učencih z motnjami avtističnega spektra pa je to še za odtenek bolj težko. Sodobna družba naravnana hitenju, iskanju bližnjic, učenci ostajajo vse dlje v šoli in starši v službah. Pri temu je pomembno, da ima učenec ob sebi pomagalo, ki mu je v pomoč do te mere, da lahko samostojno izvede dejavnost, si pomaga pri učenju ali ponovitvi snovi.

Ker je v današnjem času na voljo veliko pomagal s katerimi si lahko poenostavimo delo tako učitelji, kot starši, je bil glavni namen, razviti oziroma ustvariti pripomoček, ki bi ga lahko učenec uporabljal popolnoma sam in pri tem utrjeval učno snov. S tem je sovpadal tudi cilj, da učenec samostojno utrjuje že znano snov.

2.1 PREDSTAVITEV TEME

Da sem lahko v sam pouk uvedla čarobno škatlo, smo morali naš vsakdanji učni proces najprej spraviti v strukturirano poučevanje.

Strukturirano poučevanje, kot način organizacije učnega prostora in procesa poučevanja, ki vključuje tudi urnik, je strategija, ki upošteva uzakonjeno individualizacijo in posebne potrebe nekaterih otrok. Kot strukturiran sistem omogoča učitelju bolj pregledno načrtovanje, izvajanje in evalvacijo.

Elementi, ki jih je potrebno strukturirati, so:

- prostor,
- urnik,
- delovni sistem,
- rutina in
- vizualne opore.

Sistem je bil zasnovan za otroke z motnjo avtističnega spektra, vendar pa je uporaben tako za otroke z drugimi težavami kot tudi za polnočutne otroke.

Ko sem sistem strukturiranega poučevanja uvajala v prakso, sem najprej uredila prostor. Učilnico sem jasno strukturirala, označila sem prostore za različne dejavnosti: učenje, igra, prehranjevanje, glasbena umetnost, likovna umetnost, individualno delo. Poseben prostor je bil namenjen urniku, kjer so učenci lahko vsak trenutek preverili, kaj se je že zgodilo in kaj sledi.

Urnik je vsakega učenca vodil skozi dejavnosti preko celega dneva. Jasno je bilo prikazano, kaj sledi. Delovni sistem sem prilagodila vsakemu učencu posebej. Sistem je učencu sporočal, kaj in koliko je pri posamezni aktivnosti moral narediti. Jasno je bilo označeno, kaj se bo zgodilo, ko bo aktivnost končana. Cilj je bil naučiti otroka, da dela samostojno. Delovni sistem je vedno potekal v istem prostoru (kotiček za individualno delo) od leve proti desni; učenec je določeno

nalogo vzel s police na njegovi levi, opravil nalogo na sredini (na zato posebej označenem prostoru) in jo pospravil v škatlo na desni.

Ko smo sistem strukturiranega poučevanja do dobra vpeljali v naš vsakdan, pa smo lahko pričeli s postopnim uvajanjem čarobne škatle.

2.2 ČAROBNA ŠKATLA

Postopoma sem v dnevni učni proces pričela uvajati čarobno škatlo. Sam namen le-te je bil, da bi učno snov učencem približala kot igro. Z izdelavo različnih didaktičnih materialov sem upoštevala potrebe in sposobnosti učencev.



Slika 22: Čarobna škatla. (osebni arhiv)

S pomočjo škatel in dodatnega materiala je učenec na tak način dobil pomoč »ena na ena«, saj je del strukturiranega poučevanja tudi individualno delo, ki učitelju omogoča, da se bolj intenzivno posveti posameznemu učencu.



Slika 23: Samostojno delo. (osebni arhiv)

Za izdelavo posameznega materiala sem uporabila:

- prazno škatlo za čevlje, vrečke, mape (shranjevanje materiala),
- ovijalni papir (dekoracija škatle),
- različne materiale (lesene kljukice, zamaški, kosmatene žičke, gumbi, slamice, lesene perle, koruzni zдроб, vezalke, lego kocke, lesene kljukice, sličice, male figurice ...),
- plastifikator, folije za plastificiranje,
- škarje, lepilo, vroča pištola ...



Slika 24: Didaktični material. (osebni arhiv)

Sistem dela s čarobno škatlo sem v oddelku uvajala v treh delih:

- predstavitev didaktičnega materiala, raziskovanje v skupini, pogovor;
- delo »ena na ena«, prilagajanje, pravila;
- individualno delo z učencem.

2.3 PRIMER VSEBINE ČAROBNE ŠKATLE IN IZVEDENE AKTIVNOSTI

Najprej sem si izbrala predmet in postavila cilj, ki ga bodo učenci utrjevali.

Primer cilja (MAT, 1. razred, minimalni standard znanja): Šteje, bere in zapiše števila do 10.

Izdelala sem 3 različne pripomočke. Pri prvem sem uporabila papirnate krožnike, na katere sem zapisala števila od 1 do 10. Zraven sem dala fižolčke. Učenec je moral na vsak krožnik postaviti toliko fižolčkov, kot je bilo zapisano s številko. Ker je imel en učenec težave pri štetju in prepoznavanju števil, sem mu material prilagodila. Vsako številko sem zapisala z drugo barvo. Zraven vsake številke sem dodala kartončke z ustreznim številom pik, v enaki barvi. Na krožnik je učenec dodajal perlice, enake barve kot je bila številka. Čez čas, ko je števila ustrezno prepoznaval, sem barvne perlice zamenjala z lesenimi, da ni imel pomoči barve. Na koncu sem umaknila tudi kartončke s pikami.

Drugi material so bile kosmatene žičke, na koncu katerih so bile prilepljene zastavice s števili. Učenec je moral na žičko nanizati ustrezno število perlic. Za učenca, ki je števila že prepoznaval, sem perlice zlepila skupaj in je moral poiskati ustrezno številko zlepljenih perlic in jo natakni na žičko. Učenec je sam predlagal, če lahko izdela tudi stolpce iz lego kock in jih postavlja zraven žičk.

Tretji material so bile plastificirane kartice in lesene kljukice. Na njih so bili avtobusi s pikicami in 3 števila. Učenec je moral kljukico pripeti k tistemu številu, ki je sovpadalo s številom pik na oknih avtobusa. Materiala nisem modificirala za nobenega učenca.



Slika 25: Didaktični material. (osebni arhiv)

V razredu smo določili prostor, kjer je bila čarobna škatla shranjena in prostor, kjer so jo uporabljali.

Učenci so dali tudi svoj predlog, da bi vsebino čarobne škatle lahko uporabljali tudi na tleh. Vsak je zato dobil posebno preprogo, izbrali so si barvo, ki jim je bila najbolj všeč.

Nato sem učence naučila, kako se čarobno škatlo uporablja. Didaktični materiali, ki so bili v škatli, so jim bili znani in razumljivi. Snov, ki so jo utrjevali z različnimi didaktičnimi materiali, so poznali. Didaktične materiale, ki so bili v čarobni škatli, sem preko šolskega leta dopolnjevala ter prilagajala zahtevnost glede na potrebe posameznega učenca. Prav tako sem jih vsebinsko prilagajala učni snovi.

3. ZAKLJUČEK IN UGOTOVITVE

Čarobno škatlo so učenci sprejeli z največjim veseljem. Ena od glavnih ugotovitev je bila ta, da so bili veliko bolj motivirani ter so učni proces vzeli kot igro.

S tem pa smo dosegli glavni namen in cilj izvedbe. Naloge so izvajali popolnoma samostojno ter aktivno podajali lastne predloge. Skupaj smo izbirali materiale ter izdelovali pri urah likovne umetnosti.

Nekaj tem, ki so jih učenci so usvojili tekom različnih dejavnosti s čarobno škatlo; prvi in zadnji glas v besedi, izboljšala se jim je tehnika branja ter črkovanje besed, bere števila do 10, šteje števila do 10,... Ob vsem tem pa sem s pomočjo čarobne škatle razvijala še samostojnost, zaporedje in organizacijo.

Še ena od pozitivnih lastnosti same škatle je to, da sem jo predstavila tudi staršem. Pri tem sem pridobila veliko podpore in zanimanja. Svojim otrokom, so tudi sami želeli pomagati pri poti do samostojnosti. Dva od staršev sta se odločila, da bosta s takšnim sistemom nadaljevala tudi doma.

Škatlo lahko izdelata in uporablja kdorkoli od strokovnih delavcev. Prilagodi si jo za svojo skupino/razred in usvojeno snov. S tem lahko izboljša učenčevo delo in znanje. Pridobi na kvaliteti samega izobraževalnega procesa in nevede pripomore k izboljšanju motivacije, samozavesti in učenčevega počutja pri pouku.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Pšunder, M., Bračič, S. Didaktični pripomočki in oprema za vzgojno-izobraževalni proces otrok s posebnimi potrebami. *Revija za elementarno izobraževanje*. 2010, št. 1 (letnik 5), str. 5–18.
- [2] Prilagojeni program osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z avtističnimi motnjami (AM). (online).
- [3] Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (online).
- [4] Kriteriji za opredelitev vrste in motnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. (online).
- [5] Navodila za delo otroki z avtističnimi motnjami v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom. (online).

ZAVEDANJE NEVARNOSTI UPORABE INTERNETA NA PRIMERU NOGOMETNEGA ODDELKA

POVZETEK

V zadnjih letih uporaba informacijske in komunikacijske tehnologije (IKT) med mladini hitro narašča. V času popolnega zaprtja države zaradi Covida-19 smo bili primorani ostati doma in prepovedani so bili vsi stiki izven skupnega gospodinjstva. Edini možni način za ohranjanje stikov in komunikacije nam je omogočila informacijska tehnologija, ki smo jo večina uporabljali pogosteje. Otroci in mladostniki so se šolali na daljavo in pogosto uporabljali internet tudi brez nadzora staršev. Tako so bili zaradi pomankanja znanja izpostavljeni različnim nevarnostim, ki jih prinaša nespametna uporaba interneta. Cilj naše raziskave je bil ugotoviti, ali so dijaki dovolj seznanjeni o nevarnostih, ki prežijo na njih ob nespametni uporabi interneta in ali so se o nevarnostih pogovarjali s starši oziroma v šoli. Zanimalo nas je tudi koliko časa preživijo za zasloni dijaki 2. letnika nogometnega oddelka dijaškega doma Gimnazije Šiška. Rezultati raziskave kažejo, da je večina dijakov pridobila informacije o varni uporabi interneta v šoli in da se več kot polovica dijakov zaveda vsaj treh nevarnostih, ki prežijo na njih ob nespametni uporabi interneta. Na osnovi pridobljenih informacij je v načrtu za novo šolsko leto ponuditi dijakom tekom bivanja v dijaškem domu zanimive programe, ki bi jih odvrnili od ekranov in prekomerne uporabe interneta ter jih še pogosteje seznanjali z nevarnostmi, ki jih prinaša uporaba interneta.

KLJUČNE BESEDE: dijaški dom, internet, nogometni oddelek, varnost na internetu.

AWARENESS OF THE DANGERS OF INTERNET USE: THE CASE STUDY OF A FOOTBALL CLASS

ABSTRACT

In recent years, the use of information and communication technology (ICT) among young people has been growing rapidly. At the time of the complete closure of the country due to Covid-19, we were forced to stay at home and all contact outside the common household was prohibited. The only possible way to maintain contacts and communication was provided by information technology, which most of us used more often. Children and adolescents were educated at a distance and often used the Internet even without parental supervision. Thus, due to a lack of knowledge, they were exposed to various dangers posed by the unwise use of the Internet. The goal of our research was to determine whether students are sufficiently aware of the dangers that await them when using the Internet unwisely and whether they talked about the dangers with their parents or at school. We were also interested in how much time the second-year students of the football department of the student dormitory of Gimnazija Šiška spend behind the screens. The results of the survey show that most students have obtained information about safe use of the Internet at school and that more than half of students are aware of at least three dangers that await them if they use the Internet unwisely. Based on the information obtained, students could be offered interesting programs during their stay in the dormitory, which would distract them from the screens and excessive use of the Internet, and make them even more aware of the dangers of using the Internet.

KEYWORDS: student dormitory, internet, football department, internet security.

1. UVOD

Danes si težje predstavljamo življenje brez interneta. Gre za področje, ki se v zadnjem času vsepovsod zelo hitro razvija in še posebej med mladimi in starejšimi. Ker sta ti dve skupini na svetovnem spletu prisotni manj časa, imata manj informacij in izkušenj, ki so pomembne za varno uporabo sodobne informacijske komunikacijske tehnologije. Žal dejstvo, da se je velik del poslovanja preselil na svetovni splet, spodbuja tudi tiste, ki dnevno razvijajo različne načine, s pomočjo katerih bi se okoristili na nepošten način. Na spletu ni varen nihče, niti dolgoletni vsakodnevni uporabniki spletnih tehnologij ne. Zato je potrebno, da se neprestano opozarja na nevarnosti in se o varni uporabi interneta veliko pogovarjati. Ker le tako bi lahko potencialne tarče napadov čim prej prepoznale nepridiprave ali pa se jim s premišljeno uporabo spletnih tehnologij celo izognile.

Starejši imajo več življenjskih izkušenj in lažje ocenijo pomembnost in hkrati ranljivost posameznih informacij, ki se hitro širijo po svetovnem spletu in lahko povzročijo nepopravljive posledice. Najbolj ranljiva je najmlajša populacija uporabnikov, saj ima veliko manj življenjskih izkušenj in težko loči med tem kaj ni nevarno in kaj bi mogoče lahko bilo nevarno za njih in tudi za njihove starše. Zato je pomembno, da se straši z njimi o nevarnostih na internetu veliko pogovarjajo tako doma kot v šoli. Nekaj malega bi k ozaveščenosti o spletnih nevarnostih lahko prispevali tudi sovrstniki, vendar se med seboj raje pogovarjajo o kakšni njim bolj zanimivih temah, kot pa o nevarnostih, na katere jih opozarjajo starejši. Ker mladostniki pomembno vplivajo drug na drugega, bi bilo v prihodnje dobro raziskati, kako bi si lahko med seboj pomagali tudi na področju varne uporabe interneta, saj je kot ugotavljajo De Kimpe, Walrave, Ponnet in Van Quytsel (2019) to žal precej neraziskano področje.

Na internetu se združujejo vse svetovne generacije, vsi narodi, vsa filozofija in prepričanja, in pa posledično tudi čudaki tega sveta. Včasih ni dovolj, če vklopimo svoje čutilne/notranje instinkte, ki nam prižgejo vse alarme ob morebitni nevarnosti. Na spletu so tisti najbolj nevarni uporabniki veliko bolj zviti kot mi, in zelo vztrajni, da dosežejo svoj nečedni cilj. Zdaj pa pomislite, da taisti ljudje prežijo na internetu na otroke in mladostnike. Te mlajše generacije so dovolj naivne, da z lahkoto verjamejo vsem stvarjem, ki so napisane in ravno prav radovedni ter nedolžni, da ne pričakujejo najslabšega od ljudi. V tem času imamo na razpolago za vzpostavitev varnosti veliko vzvodov, kot so aplikacije za varovanje, sledenje in omejitve uporabe interneta. Starši lahko s svoje naprave nadzorujejo, omejujejo ali celo popolnoma onemogočijo uporabo dostopa določenih funkcij. Nekatero nevarnosti so na primer neprimerne vsebine, kiber nadlegovanje, spletne prevare, prenos programov malware in nenazadnje objave, ki bodo pozneje obžalovane. Ne pozabimo pa tudi na nevarnosti, ki se lahko pokažejo pri dolgoročni vsakodnevni uporabi interneta na zdravju in fizičnem telesu, kot so bolečine v hrbtu, glavobol, boleče in pekoče oči,...

Generacija mladostnikov, ki je bila v srednje šole in gimnazije vpisana v 1. letnik leta 2020/2021 je bila tako rekoč »prisiljena« v vsakodnevno uporabo interneta. V tem obdobju mladostniki menijo, da edino oni vse vedo in poznajo vse odgovore, bi jim morali predstaviti vse nevarnosti, ki jih lahko doletijo preko interneta. Med tem pa so se tako sami starši kot učitelji spopadali z izzivi, ki jih je prinašalo dela od doma in zato ni bilo časa, da bi se posvetili še temeljitim pogovorom z mladostniki o nevarnostih preko spleta, ki prežijo na vse nas. To je

bila tudi generacija, ki je zaradi situacije s Covidom-19 in zaprtjem države dobila prepoved druženja z vrstniki in se jim poudarjalo, naj se preusmerijo v druženja preko spletnih omrežij. Tam pa spoznamo ljudi, ki jih še nismo srečali v živo in v resnici ne poznamo kje živijo, njihove starosti, pravega videza,... Prav zaradi teh dejstev bi bilo potrebno generacije teh mladostnikov, vpisanih v letu 2020 in 2021, še posebej dobro ozavestiti o vseh možnih nevarnostih, ki jih prinese nepremišljena in pretirana uporaba interneta. Navajati jih je potrebo nazaj na realnost, kjer je več druženja z vrstniki v živo, kjer je druženje s pravimi prijatelji in ne tistimi »namišljenimi« prijatelji, ki so jih spoznali preko omrežij.

Danes je internet resnično nepogrešljiv in raziskave kažejo, da imajo aktivnosti na spletu tudi pozitivne učinke, kot so npr. vzpostavljanje stika z daljnimi sorodstvi (tuja država), hitra odzivnost in spletno bančništvo, pridobivanje jezikovnega znanja, ustvarjalnost in sposobnost izražanja, sprostitev in zabavo ter preprosto in hitro nakupovanje preko spleta.

2. NAMEN IN CILJI

Zanimalo nas je koliko časa dijaki, ki se vsakodnevno ukvarjajo s športom, preživijo na internetu med tednom, ko so v DD in koliko časa, ko so doma,, saj imajo manj prostega časa v dnevnem ritmu.

Cilj raziskave je bil tudi ugotoviti, koliko so se dijaki 2. letnika nogometnega oddelka pogovarjali o nevarnostih, ki se lahko pojavijo ob nespametni uporabi interneta, tako s svojimi starši kot v šoli. In koliko nevarnosti na internetu na splošno poznajo. Izhodišče raziskave je bilo dejstvo, da polovica dijakov 1. letnika nogometnega oddelka dijaškega doma (v nadaljevanju DD) Gimnazije Šiška, vpisanih v šolskem letu 2021/22, ni znala naštetih treh nevarnosti, ki jih prinese nespametna uporaba interneta (Močnik, 2021).

Namen raziskave je, da bi dijakom, glede na dobljene informacije, pod vodstvom vzgojiteljev ponudili take programe, ki bi jim nudili najboljše informacije o varni in pravilni rabi interneta ter jih odvrnile od pretirane uporabe telefonov in računalnikov. Skupaj bi se pogovarjali, družili in jim ponudili aktualne teme ter jim spodbujali zdrav način življenja. Tako bi vplivali tudi na dinamiko skupine in razvili globlje odnose med seboj, ki žal zaradi uporabe interneta vse prehitro izginjajo.

3. HIPOTEZE

H01: Večina dijakov ne zna naštetih vsaj treh nevarnosti, ki jih lahko prinaša nespametna uporaba interneta.

H02: Večina dijakov se s starši ni pogovarjala o nevarnostih, ki jih lahko prinese nespametna uporaba interneta.

H03: Večina dijakov se je v šoli pogovarjala o nevarnostih, ki jih lahko prinese nespametna uporaba interneta.

H04: Dijaki doma porabijo več časa na internetu kot v dijaškem domu.

H05: Dijaki ne bi želeli preživeti več časa na internetu, tudi če za to ne bi bilo nobenih ovir.

4. METODE

Vzorec merjencev

V raziskavo je bilo zajeto 34 dijakov 2. letnika nogometnega oddelka, ki so bili v dijaški dom Gimnazije Šiška vpisani v šolskem letu 2020/2021. Anketiranje je bilo opravljeno v 2. tednu novembra 2021 (27 dijakov) in v 3. tednu novembra za ostale, ki so bili v 2. tednu odsotni.

Opis izvedbe meritev

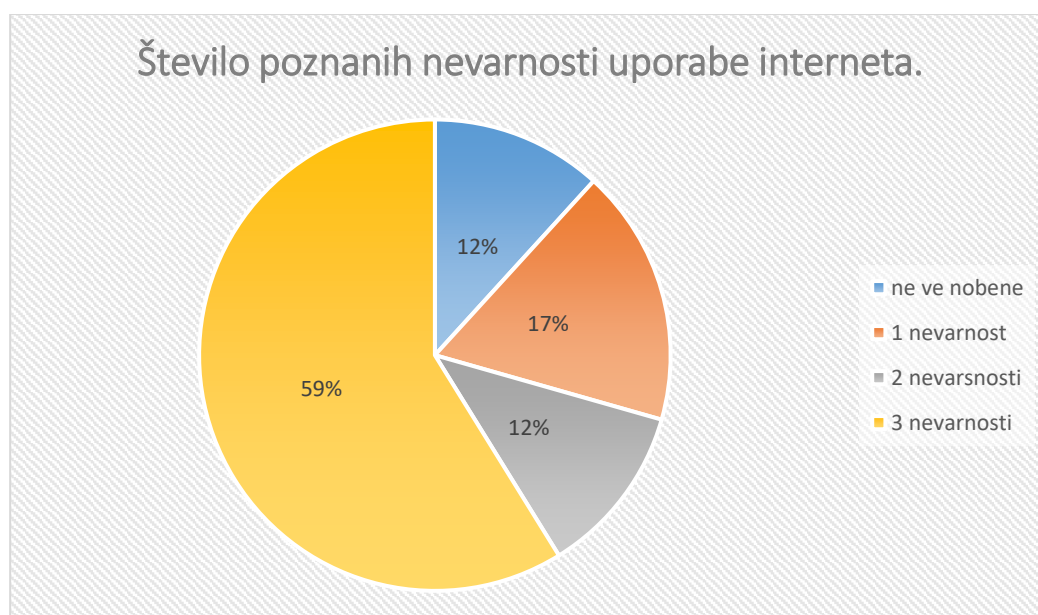
Dijakom smo razdelili vprašalnik po sobah. Ankete so izpolnjevali v sobi istočasno največ trije dijaki, ki se med seboj niso smeli pogovarjati, da ne bi vplivali na odgovore drugih. Vzgojiteljica je bila pri anketiranju ves čas prisotna. V primeru nerazumljivosti vprašanje, so dobili dodatna pojasnila. Dijaki so bili opozorjeni, da je njihova anketa anonimna in da se njihovih odgovorov ne bo posredovalo staršem, ker je edini cilj ugotoviti realno stanje skupine. In potem v dijaškem domu v skladu s temi rezultati ponuditi programe, ki bi bili za njih koristni in zanimivi.

Metode obdelave podatkov

Opravljene so bile osnovne statistične analize. Uporabili smo deskriptivni pristop in v okviru tega metodo deskripcije, komparativno metodo in metodo kompilacije. Poleg deskriptivnega pristopa smo uporabili tudi analitični pristop.

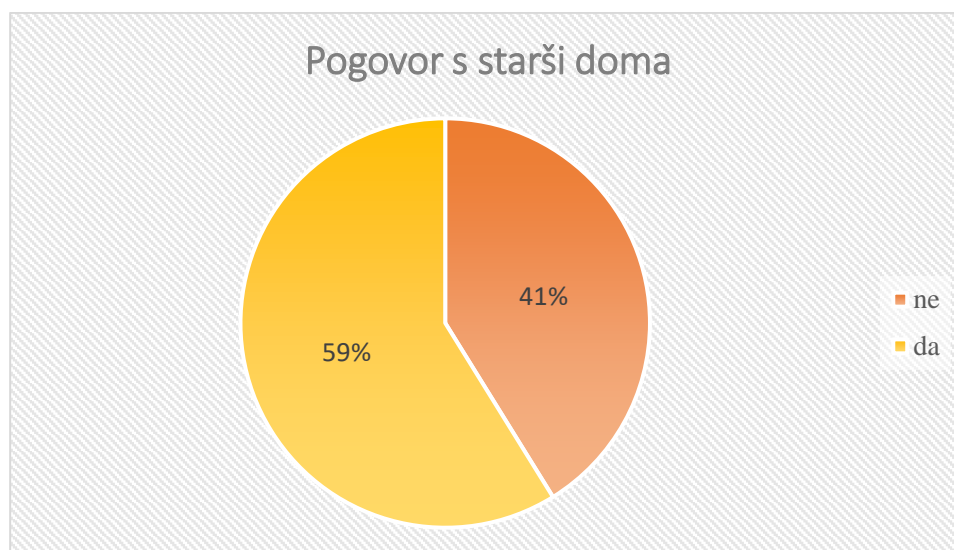
5. REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Rezultati si sledijo v skladu s postavljenimi cilji in hipotezami.



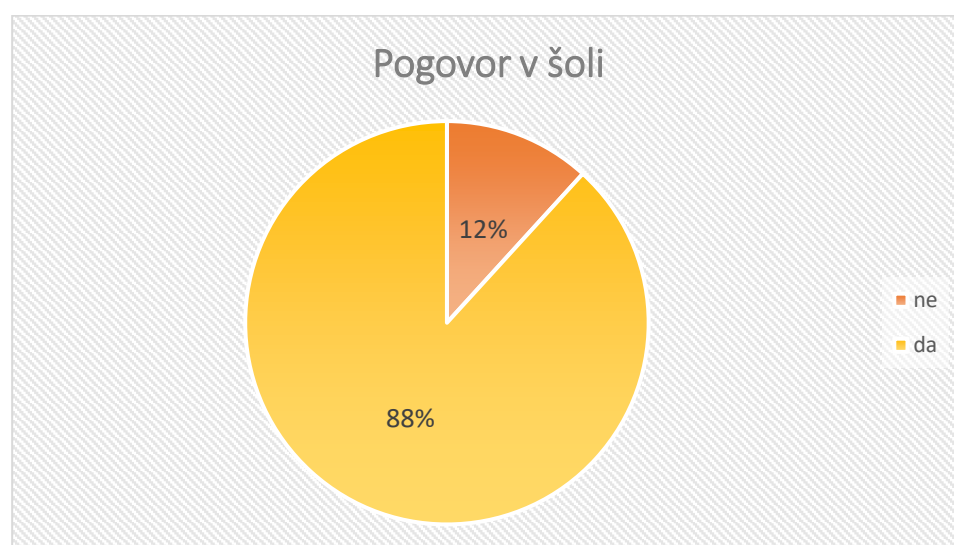
Slika 1: Število poznanih nevarnosti zaradi nespametne uporabe interneta.

Iz slike 4 je razvidno, da je bila 59 % dijakov sposobnih naštetih vsaj tri nevarnosti, ki jih lahko prinese nespametna uporaba interneta. Žal je bilo kar 29 % takih, ki se je spomnilo samo ene nevarnosti ali pa nobene. Hipotezo H01, ki pravi, da večina dijakov ne zna naštetih vsaj treh nevarnosti, ki jih lahko prinaša nespametna uporaba interneta, lahko zavrujemo.



Slika 1: Pogovarjanje s starši o nevarnostih nespametne uporabe interneta.

Iz slike 1 je razvidno, da se je 59 % dijakov pogovarjalo o nevarnostih, ki preživijo na nas zaradi nespametne uporabe interneta, doma s starši. In 41 % je dijakov, ki se o nevarnostih niso pogovarjali doma s starši.



Slika 2: Pogovarjanje v šoli o nevarnostih nespametne uporabe interneta.

Iz slike 2 je razvidno, da se je 88 % dijakov pogovarjalo o nevarnostih, ki prežijo na nas zaradi nespametne uporabe interneta, v šoli. Medtem ko se 12 % dijakov v šoli ni pogovarjalo o nevarnostih nespametne uporabe interneta.

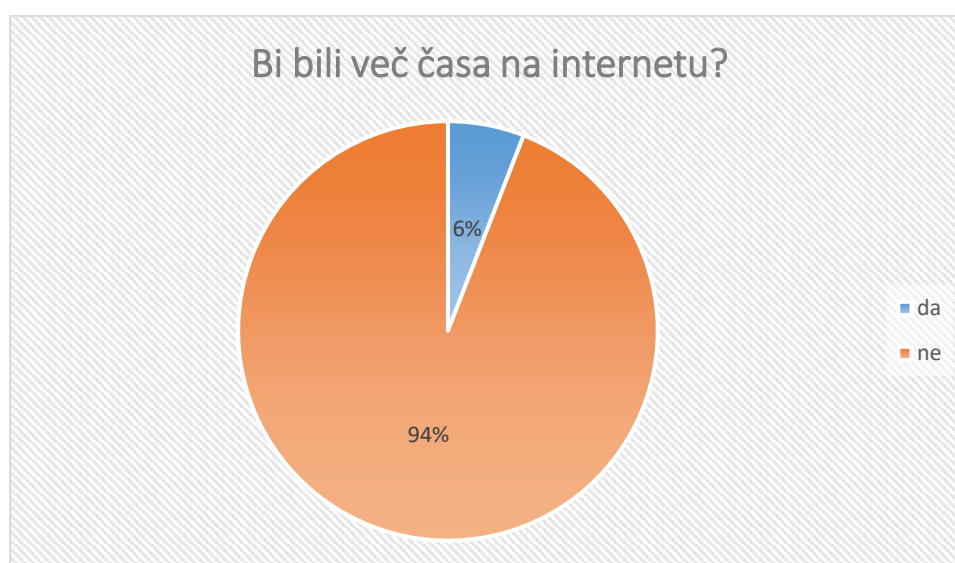
Hipotezo H02, ki pavi, da se večina dijakov s starši ni pogovarjala o nevarnostih, ki jih lahko prinese nespametna uporaba interneta, lahko zavrremo. Hipotezo H03, ki pravi, da se večina dijakov v šoli je pogovarjala o nevarnostih, ki jih lahko prinese nespametna uporaba interneta, lahko potrdimo.

Porabljen čas na telefonu oziroma na računalniku v dijaškem domu in doma.

Tabela 1: Porabljen čas na internetu v dijaškem domu in doma.

| Število ur | DOMA | | DIJAŠKI DOM | |
|---------------|-------------------|-------------|-------------------|-------------|
| | število odgovorov | % odgovorov | število odgovorov | % odgovorov |
| 1 ura | 4 | 11,76 | 2 | 5,88 |
| 2 uri | 4 | 11,76 | 6 | 17,64 |
| več kot 2 uri | 18 | 52,94 | 26 | 76,47 |
| 5 ur ali več | 8 | 23,52 | 0 | 0,00 |

Iz tabele 1 je razvidno, da je bil delež dijakov, ki so bili doma in so preživali na internetu 1 uro in 2 uri enak (11,76 %). V dijaškem domu je bilo za 1 uro na internetu malo manj dijakov 5,88 %, medtem ko je bilo za 2 uri na internetu malo več dijakov, 17,64 %. Doma je 52,94 % dijakov porabilo za internet več kot 2 uri, ko pa so bili v dijaškem domu, se je delež teh povečal na 76,47 %. Za doma, so imeli možnost odgovora tudi, da porabijo na internetu 5 ur ali več in za to možnost se je odločilo 23,52 % dijakov, medtem ko se za ta odgovor, ko bivajo v dijaškem domu, ni odločil nihče. Skupno so porabili doma več časa za internet kot v dijaškem domu, zato hipotezo H04, ki pravi, da dijaki doma porabijo več časa na internetu kot v dijaškem domu, lahko potrdimo.



Slika 3: Neomejen čas porabe na internetu.

Na sliki 3 je razvidno, da večina dijakov ne bi preživela več časa na internetu, tudi če za to ne bi bilo nobenih ovir. Dva dijaka sta odgovorila, da bi si to želela. Hipotezo H05, ki pravi, da dijaki ne bi želeli preživeti več časa na internetu, tudi če za to ne bi bilo nobenih ovir, lahko skoraj v celoti potrdimo.

6. SKLEP

Vedno več stvari se v našem življenju prireja in prepleta skupaj z informacijsko komunikacijsko tehnologijo. Povečuje se delo od doma, pri katerem se dosti govori o negativnih učinkih, kljub temu pa je veliko delodajalcev ugotovilo, da je delo opravljeno tudi, če delavcev ni vsako dnevno v podjetju. Na ta način se doseže prihranek določenih stroškov podjetju in hkrati poveča zadovoljstvo zaposlenemu, ki si čas dela prilagodi svojemu ritmu. V prihodnje je pričakovati povečevanje dela od doma in povečanje časa uporabe interneta, kar posledično zmanjšuje možnost po socialnih in gibalnih potrebah človeka.

Raziskava je pokazala, da dijaki ne želijo preživeti več časa na telefonih in računalnikih, kot so ga do sedaj. Upoštevati je potrebno, da so v raziskavi sodelovali dijaki športniki, ki jim ostaja manj prostega časa, a hkrati zaradi tega prihaja do večje uporabe interneta za spletno nakupovanje (športna oblačila, prehranski dodatki, dostava za prehrano,...), pri katerem je veliko nevarnosti na področju finančne zlorabe.

Negativne posledice in nevarnosti ob uporabi interneta je potrebno v prihodnje zmanjševati in preprečiti, da zaradi dolgotrajnega ponavljanja istih vedenj ne pride do zdravstvenih težav ali zasvojenosti. Rozman (2007) zasvojenost definira kot kompleksno ravnanje, ko posameznik ve, da mu določeno vedenje škodi, a ga ne more prekiniti, ker bi doživel abstinenčno krizo. Kasneje Rozman (2013) ugotavlja, da so za zasvojenost z internetom najbolj rizični prav mladostniki, saj si sami ne znajo postaviti mej.

V dijaškem domu lahko spremljamo dijake in njihovo vedenje le v določeni meri. Ko opazimo spremembe določenega dijaka v vedenju/druženju ali pri učnem uspehu, bodimo nanj pozorni, saj se za tako spremembo lahko skriva določena zasvojenost. V dijaškem domu lahko ob upoštevanju kategorij, o katerih govori Repa (2010), dobro kontroliramo prve tri kategorije. Repa (2010) govori, da se posledice zasvojenosti pokažejo, ko oseba zanemari eno od štirih kategorij, ki se odražajo na izobraževalnem nivoju (slabši učni uspeh), socialnem (zanemarjanje družine in prijateljev), poklicnem (zanemarjanje službenih obveznosti) in zdravstvenem nivoju (težave s hrbtenico, očmi, utrujenostjo, motenim spancem, nepravilno prehrano in nehigieno).

V dijaškem domu imajo dijaki dostop do interneta ves čas, tudi po 22.00 uri zvečer. To nekaterim dijakom skrajšuje spanec, ki jim lahko povzroči dodatne težave. Nastopijo težave v šoli, čez dan se pojavi utrujenost in dijaki zato niso sposobni učinkovito narediti svojih šolskih obveznosti in nenazadnje dobro trenirati.

LITERATURA IN VIRI

- [1] De Kimpel, L., Walrave, M., Ponnet, K. in Van Ouytsel, J. (2019). *Internet safety*. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/332989526_Internet_Safety
- [2] Močnik, R. (2021). Internet – nevarnosti za dijake na primeru nogometnega oddelka. Prispevek predstavljen na *11. mednarodna konferenca EDUvision 2021 »Novi izzivi današnjega časa -. Priložnosti za vključevanje inovativnih rešitev v izobraževanju 21. stoletja«*. Prispevek pridobljen s http://www.eduvision.si/Content/Docs/Zbornik_EDUvision_2021.pdf (str. 1007 – 1014)
- [3] Repa, J. (2010). *Zasvojenost z internetom*. Ljubljana: Salve d.o.o..
- [4] Rozman, S. (2007). *Peklenska gugalnica*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- [5] Rozman, S. (2013). *Umirjenost*. Ljubljana: Modrijan založba d.o.o..

MEDPREDMETNO PROJEKTNO DELO Z NADARJENIMI UČENCI PRI SLOVENŠČINI

POVZETEK

V prispevku je predstavljeno delo z nadarjenimi učenkami v medpredmetnem projektu, povezanem s slovenščino, ki predstavlja razširjen program dela z nadarjenimi. Delo z nadarjenimi učenci dopušča učitelju veliko svobode pri izvajanju in odpiranju priložnosti za uresničitev posameznika. Slovenščina običajno predstavlja izziv učencem, ki radi berejo, imajo bogat besedni zaklad in nenavadno domišljijo ter dobro izražajo svoje misli. V projektu so učenke na podlagi znanja iz zgodovine, slovenščine in računalništva uporabljale svoje nadpovprečno znanje v ustvarjalnem pisanju, kreativnosti, nenavadni domišljiji in pokazale, da se po svojih osebnostnih lastnostih ločijo od preostalih učencev. Pri delu so kazale veliko mero motivacije, široke razgledanosti, samostojnosti, smisla za organizacijo in empatije. Pri izbiri dejavnosti smo si prizadevali, da so aktivno vlogo prevzele učenke in postale soustvarjalke učnega procesa. Z obogatitvenimi dejavnostmi, kot so projekti, želimo na šoli omogočiti nadarjenim učencem, da lahko razvijajo svoje potenciale. Učenke so le-te razvijale in s svojim končnim izdelkom, e-knjigo, potrdile svojo nadarjenost na področju besedne umetnosti.

KLJUČNE BESEDE: e-knjiga, medpredmetnost, nadarjeni učenci, projektno delo, slovenščina.

WORKING ON INTERDISCIPLINARY PROJECTS WITH TALENTED STUDENTS IN SLOVENE CLASSES

ABSTRACT

This article discusses working on interdisciplinary projects with talented students in Slovene classes, which is an extended programme of working with the talented students. Working with such students gives a lot of freedom to the teacher who can find the best way to open possibilities for their students to reach fulfilment. Slovene as a school subject is usually a challenge to students who like to read, have rich vocabulary and extraordinary imagination, and are good at expressing their thoughts. The mentioned project combined the knowledge of History, Slovene and Computer Science. The students used their exceptional knowledge in creative writing, creativity and extraordinary imagination, and showed that they differ from other students in their personal traits. Throughout their work they exhibited great motivation, sophistication, independence, good organisational sense and empathy. When choosing the activities, we strived for the students to have the active role and thus they became the co-creators of the learning process. By special activities such as projects, the school tries to enable talented students to develop their potential. The mentioned students did exactly that and their final product, an e-book, was proof that they were talented when it came to literary art.

KEYWORDS: e-book, interdisciplinary, talented students, project work, Slovene.

1. UVOD

Pri slovenščini in različnih dejavnost, povezanih z njo, se s spodbujanjem nadarjenih učencev srečujem že od samega začetka svoje poklicne poti.

Na šoli delu z nadarjenimi posvečamo posebno pozornost. Sama se ukvarjam z različnimi oblikami dela z nadarjenimi – mentorstvo pri bralni znački, sodelovanje pri pripravi proslave ob slovenskem kulturnem prazniku, priprava deklamatorskih in recitatorskih točk, pisanje prispevkov za časopis, sodelovanje na sobotni šoli, organizacija noči branja in izvajanje posebnih ur učne pomoči za nadarjene učence, v sklopu katerih je nastajala e-knjiga: Stisni roko v pest! Svoje delo diferenciram in individualiziram vsepovsod, kjer je možno.

Danes se za pojem nadarjenosti najpogosteje uporablja definicija, zapisana v ameriškem Zakonu o izobraževanju nadarjenih iz leta 1978. Čeprav je stara že dobrih štirideset let, je še vedno aktualna, saj jo najdemo tudi v Konceptu dela z nadarjenimi učenci (1999). Po tej definiciji so nadarjeni ali talentirani tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji, v osnovni šoli ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potencialne na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju in kateri poleg rednega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti (Travers, Elliot, Kratochwill, 1993, v Koncept, 1999). Nadarjeni učenci potrebujejo torej poleg rednega pouka v šoli še druge aktivnosti, da lahko razvijejo svoje sposobnosti. Koncept (1999) pojasnjuje, da ta definicija med talentirane in nadarjene vključuje tako tiste, ki so dosegli visoke dosežke, kot tudi tiste, ki imajo potencialne zmožnosti za doseg teh na področjih:

- splošne intelektualne sposobnosti,
- specifične akademske zmožnosti,
- kreativnega ali produktivnega mišljenja,
- sposobnosti vodenja,
- sposobnosti za vizualne umetnosti (izvajalske umetnosti).

Koncept (1999) navaja, da raziskave kažejo, da imajo nadarjeni nekatere osebne lastnosti, ki jih ne najdemo pri drugih učencih ali pa so pri nadarjenih učencih bolj izrazite. Obstajajo pa tudi razlike znotraj nadarjenih učencev. Osebne lastnosti nadarjenih učencev se nanašajo na:

- miselno-spoznavno področje (razvito divergentno in logično mišljenje, nenavadna domišljija, natančnost opazovanja, dober spomin, smisel za humor),
- učno-storilnostno področje (široka razgledanost, visoka učna uspešnost, bogato besedišče, hitro branje, spretnost v eni od umetnostnih dejavnosti, motorična spretnost in vzdržljivost),
- motivacija (visoka aspiracija in potreba po doseganju odličnosti, radovednost, raznoliki in močno izraženi interesi, vztrajnost pri reševanju nalog, visoka storilnostna motivacija, uživanje v dosežkih),
- socialno-čustveno področje (nekonformizem, močno razvit občutek za pravičnost, neodvisnost in samostojnost, sposobnost vodenja in vplivanja na druge, izrazit smisel za organizacijo, empatičnosti).

2. PROJEKTNO DELO Z NADARJENIMI

Na šoli smo se pred leti vključili v razvojni projekt Evropskega socialnega sklada in Ministrstva za šolstvo in šport z naslovom E-knjiga: Stisni roko v pest! Namen projekta je bil spodbujati timsko in medpredmetno povezavo več predmetov in s tem smiselno povezati znanje različnih področij, kot so: identiteta in kulturna raznolikost, sodelovanje v skupnosti, tehnologija in mediji, kreativnost in kritično razmišljanje. V razpisu projekta je bilo izpostavljeno, da v sklopu tima na šoli izdelamo e-knjigo. Razpisana tematika e-knjige je bila 2. svetovna vojna. Kot knjižničarka in slavistka me je projekt seveda takoj pritegnil, zato sem v tim povabila še zgodovinarico in šolskega računalničarja. Zavedati se je potrebno, da je projekt potekal pred šolanjem na daljavo, ko nas je velika večina usvojila snemanje filmov, pisanje blogov, izdelavo spletnih strani, komunikacijo preko videokonferenc ... , takrat pa nam je to predstavljalo velik izziv.

V projektu smo morali pokriti tri področja: zgodovino, slovenščino in računalništvo, zato je bil zasnovan medpredmetno. Bevc (2005) navaja, da s pomočjo medpredmetnega načrtovanja pri učencih izhajamo iz naslednjih ciljev: doseči večjo stopnjo povezanosti med znanji, pripraviti učence za kakovostno življenje, povečati kakovost in trajnost pridobljenega znanja, razvijati sposobnost samostojnega, ustvarjalnega in kritičnega mišljenja. Vse naštetu smo v projektu skušali uresničiti.

V projektu so sodelovale štiri učenke 8. razreda, ki so bile identificirane in evidentirane kot nadarjene. Vse štiri učenke so pozitivno izstopale na šoli. Klicali smo jih zlata štiriperesna deteljica. Deklice so že takoj na začetku šolanja pokazale dobro razvito logično mišljenje, nenavadno domišljijo, dober spomin, smisel za humor, široko razgledanost, visoko učno uspešnost, bogato besedišče, hitro branje, interes za dramsko igro, radovednost, raznolike interese, visoko storilnostno motivacijo, močno razvit občutek za pravičnost, sposobnost vodenja, izrazit smisel za organizacijo in empatičnost.

Vse štiri so izstopale pri pouku slovenščine, zelo hitro so usvojile bralno tehniko in brale z razumevanjem. Postale so redne obiskovalke šolske knjižnice in pokazale izjemen interes za branje, literarno ustvarjanje in dramatizacijo. Prebrale so neverjetno število knjig, veliko poustvarjale, nastopale na šolskih prireditvah – kot povezovalke programa, deklamatorke in članice dramskega krožka. V njih sem videla velik potencial pri razvoju literarnega pisanja.

Gardner (2010) navaja, da je jezikovna nadarjenost sposobnost dobrega pisanja ali ustnega izražanja. Učenci imajo dar govora in znajo svoje misli spretno zapisati. Zanje je značilno, da cenijo knjige, radi berejo, imajo razvit čut za jezik, znajo dobro razlagati in svoje misli jasno in tekoče izraziti. Dobro si zapomnijo imena, datume, poezijo, besedila pesmi, imajo bogat besedni zaklad.

Bezić (2012) navaja, da so nadarjeni učenci na podlagi Zakona o osnovni šoli (1996) pridobili pravico do individualne ali skupinske učne pomoči, pravico do obiskovanja dodatnega pouka, hitrejšega napredovanja. Zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja (1996) učiteljem osnovnih in srednjih šol nalaga odgovornost za individualizacijo in diferenciacijo pouka za nadarjene. Prej omenjenim učenkam, ki so sodelovale v projektu, sem bila razredničarka in jih poučevala slovenščino, vključila sem jih k dodatnemu pouku slovenščine in vse štiri so si v

individualiziranem programu izbrale poglobljeno delo pri slovenščini, kjer sem jim delo individualizirala v skladu z notranjo in zunanjo diferenciacijo (homogene učne skupine v 8. in 9. razredu).

V razpisu projekta smo dobili smernice za izdelavo e-knjige, ki so temeljile na predlaganih virih za pripovedno besedilo, pesniške zbirke in filme.

Z učenkami smo skupaj pregledale vire in pobrskale po knjižnih policah ter pogledale, kaj nam je od tega ponujala šolska knjižnica. Na podlagi ponujenih besedil so se učenke odločile, da bodo brale pripovedno besedilo Dnevnik Ane Frank, pesniške zbirke Otona Župančiča, Karla Destovnika Kajuha in Mateja Bora ter si ogledale film Na svoji Zemlji. Tematiko 2. svetovne vojne so sočasno obdelale z učiteljico zgodovine pri zgodovinskem krožku, da so lahko bolje razumele izhodiščna besedila, na podlagi katerih so nato učenke poustvarjale. Njihovi izdelki pa so bili material za postavitev e-knjige, ki jo je skupaj z njimi oblikoval šolski računalničar. Ker je bilo delo v projektu zasnovano medpredmetno in timsko, je bilo potrebno učenkam ponuditi prijetno in vzpodbudno okolje. Ferbežer (2008) namreč navaja, da lahko potreba nadarjenih otrok po samostojnem delu povzroči, da se ne uspejo zmeraj pozitivno odzvati na interese in iniciative vrstnikov. Posledice so lahko težave v sprejemanju s strani vrstnikov. Pri delu v projektu tega nisem zaznala, saj so učenke znale stvari opraviti individualno in skupinsko.

3. POTEK DELA

Učiteljica zgodovine je pri dodatnem pouku najprej učenke opremila z dodatnim znanjem o 2. svetovni vojni (položaj Židov v Evropi, koncentracijska taborišča, položaj Slovencev med in po 2. svetovni vojni, pomembnejši dogodki med 2. svetovno vojno v domači vasi, bolnišnica Cafa, splošno dogajanje po Evropi).

4. LITERARNO POUSTVARJANJE

Kerndl (2012) piše, da ustvarjalno pisanje razvijamo z različnimi vajami za bogatitev besedišča, z vajami za večanje jezikovne spremenljivosti in izvirnosti. Učenci vadijo pisanje domišljjskih spisov, vadijo pisanje proze in dramatike ... V dano besedilo npr. vstavijo nove osebe, spreminjajo besedila glede na naslovnika ali drugega pripovedovalca, spreminjajo besedila glede na zvrst, vrsto ali žanr, dopisujejo nedokončane zgodbe, sestavljajo besedila iz danih elementov, parodirajo dana besedila ali sloge.

Vse štiri učenke so kot prvo literarno besedilo prebrale pripovedno besedilo Anne Frank: Dnevnik Ane Frank. Med branjem besedila so se vživljale v glavno književno osebo in ob tem so vse štiri pokazale veliko mero empatije. Nikakor se niso mogle sprijazniti, da je Ana umrla v koncentracijskem taborišču tik pred koncem 2. svetovne vojne, zato so se odločile, da bodo usodo junakinje spremenile, čeprav le na listu papirja. Nastali so štirje različni dnevniški zapisi.

Na sliki 1 je zapis učenke Rebeke, ki je zapisala 18 dnevniških zapisov, jih umestila v čas, od 3. 8. 1944, ko je glavna književna junakinja z družino že skrita v podstrešnem stanovanju, in vse do 2. 9. 1945, ko piše kot svobodno dekle v svobodni Holandiji. V svoje dnevniške zapise je vključila tudi Petrovo pismo.

Nedelja, 2. september 1945

DRAGA Kitty!

Kleinmann je imel prav, danes je vojna končana in mi se lahko nehamo skrivati. Končno smo svobodni in enaki drugim ljudem. Dan, ki smo ga tako težko čakali, je končno prišel. Ne morem ti napisati, kako sem vesela. Spet bom lahko šla v šolo, videla svoje prijatelje, živila brez strahu pred tem, da bi me kdo slišal, videl ali še huje potem tudi našel. Kleinmannu smo se zahvalili, da nam je pustil, da smo se lahko skrivali pod njegovo streho. Vemo, da bomo morali začeti znova, saj je bil naša hiša sežgana. Oče je že danes najel stanovanje in naju z Margot vpisal v šolo. Kaj pa Van Dannovi? Povedala ti bom. S Petrom sva prepričala njegove starše, da so najeli stanovanje zraven našega in verjetno bodo tu tudi ostali. Tako se bova lahko s Petrom vsak dan videvala, pa tudi v šoli bova lahko veliko tičala skupaj. S Petrom sva prepričana, da bo najina ljubezen še dolgo trajala. V šoli sem videla skoraj vse svoje prijateljice, ki so mi rekle, da so me zelo pogrešale. Manjkala je le ena, ki pa naj bi se preselila. Škoda. Tako se je torej končal ta prvi dan svobode. Sedaj sem se odločila, da ne bom več pisala dnevnika. Ti težki časi, ko sem potrebovale nekoga izmišljenega, da sem mu lahko zaupala, so minili. Sedaj imam spet prave prijateljice, ki jim lahko vedno zaupam. Torej, Kitty, hvala ti, da si me bila vedno pripravljena poslušati, tudi takrat, ko sem te dolgočasila. Če pa te še bom potrebovala, pa obljubim, da boš spet oživela. Upam, da nisi preveč jezna, ker ti sedaj ne bom več pisala. Torej to je zadnji zapis v moj dnevnik.

Rada te imam, ANA.

Hvala ti za vse.

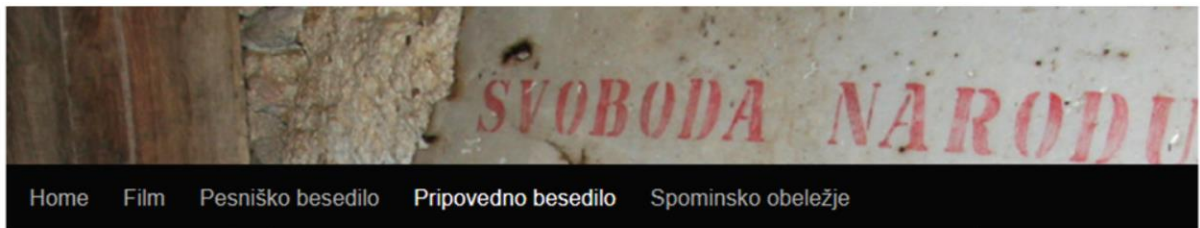
*Vedno te bom imela v mislih kot
najboljšo izmišljeno prijateljico na svetu.*

HVALA in ADIJO.

Slika 1: Poustvarjalni zapis – Dnevniški zapis učenke Rebeke Šnofl.

Učenka Karin, med drugim prejemnica zlatega Cankarjevega priznanja, je zapisala samo en obsežen dnevniški zapis, in sicer zapis, ki ga Ana napiše, ko se vrne s taborišča domov, kjer najde v podstrešnem stanovanju spravljene svoje dnevniške zapise.

Na sliki 2 je prikazan njen uvod pred dnevniški zapisom.



Dnevnik Ane Frank (2)

Karin Petko (8. razred)

Listi Aninega dnevnika so bili razmetani po tleh, ko je v skrivališče stopila Miep. Žalostna je začela pospravljati sobo, saj je bilo vse razmetano. Na tleh je bilo vse polno reči, med njimi tudi listi. Miep je z rosnimi očmi opazovala sobo in zagledala na tleh vse polno papirja. Na listih je prepoznala Annino pisavo in prebrala nekaj stavkov, s pomočjo katerih je spoznala, da je ubogo židovsko dekle pisalo dnevnik, medtem ko je preživljalo res težke čase v skrivališču. Ker ni želela posegati v Anino zasebnost, je liste zbrala v zajeten kupček in jih položila v predal v pisalni mizi z namenom, da bi jih po končani vojni vrnila Anni. Miep je malce pospravila sobo in nato v tišini zapustila nekdanje skrivališče njenih prijateljev ...

Po koncu vojne je Anna dobila nazaj svoj dnevnik. Ko ga je zagledala, so se ji po licih vsule solze sreče in veselja. Navdušena je objela ganjeno in presenečeno Miep in jo v zahvalo cmoknila na lice, nato pa se je odpravila v podstrešno sobo, skrivališče, kjer so bili, in začela pisati dnevnik.

Slika 2: Poustvarjalni zapis – Uvod v dnevniški zapis učenke Karin Petko.

Sledila je druga dejavnost projekta - po branju proze smo se si skupaj ogledale prvi slovenski zvočni celovečerni film *Na svoji zemlji* z vojno tematiko, posnet v črno-beli tehniki. Pri ogledu filma je bila prisotna tudi učiteljica zgodovine, saj jim je z dodatno razlago zgodovinskega ozadja pomagala, da so film lažje razumele. Ogled filma in razgovor o njem je bil podlaga za literarno poustvarjanje. Kerndl (2012) poudarja, naj nadarjeni učenci pišejo zahtevnejša ustvarjalna in poustvarjalna besedila. Učenke so izbrale poustvarjalno pisanje poezije. Pri pisanju sem jim pustila čisto prosto pot, izbrale smo le skupen naslov pesmi *Moja domovina*.

Pesem Saške Kurnik (slika 3) sem poslala na literarni natečaj *Moja rodna domovina*, ki jo je razpisala OŠ Vič v sodelovanju z Zvezo častnikov Slovenije, in bila je izbrana med najboljše. Učenka se je odločila za klasično pesniško obliko – štirivrstičnico, v vseh štirih kiticah je uporabila prestopno rimo (a b a b), okrasne pridevke (lepi domovini, starih korenin, bistra modra reka ...), poosebitev (vsaka se prepreka pokloni tej milini) in metaforo (za našo ljubo domovino preteklo mnogo je krvi).

Moja domovina (2)

Saška Kurnik (8. razred)

V naši lepi domovini
veliko je nižin.
Na vsaki je planini
drevo starih korenin.

Če bi drevesa znala govoriti,
bi nam povedala toliko stvari,
ki nam ne pustijo pozabiti,
del česa smo mi vsi.

Bistra modra reka
se vije po dolini
in vsaka se prepreka
pokloni tej milini.

Za našo ljubo domovino
preteklo mnogo je krvi,
zato ji dovolimo,
da spomni nas na tiste dni.

E-knjiga – Stisni roko v pest!

Slika 3: Poustvarjalni zapis (pesem) – Saška Kurnik: Moja domovina.

Tretja dejavnost v sklopu projekta E-knjiga: Stisni roko v pest! je bilo branje poezije. Vsaka učenka si je izbrala svojo pesniško zbirko, tematiko pa je morala biti ponovno 2. svetovna vojna. Na podlagi prebranih pesniških zbirk si je vsaka izmed učenk izbrala eno pesem, ki se je še posebej dotaknila. Ker smo pri pouku obravnavali poezijo in pripravili govorni nastop z deklamacijo in samostojno interpretacijo, so se odločile, da za projekt pripravijo nekaj podobnega. Govorni nastopi učenk, ki jih je posnel učitelj računalništva s kamero, so bili del e-knjige. Obsegali so deklamacijo in predstavitev pesniških sredstev v pesmi (rime, ritma, poosebitev, metafor, okrasnih pridevkov, inverzij, različnih vrst ponavljanj – refren, anafora ...) Učenke so svoje znanje literarne teorije pri individualnih urah učne pomoči za nadarjene še poglobile. Podrobneje smo se lotile določanja ritma, razlike med poosebitvijo in klasično metafore ter različne vrste ponavljanj (refren, anafora, epifora in anadiploza). Učenke so predstavile pesmi: Karel Destovnik Kajuh: Bosa pojdiva dekle obsorej, Matej Bor: Črni možje, Karel Destovnik Kajuh: Samo en cvet, en češnjev cvet, Oton Župančič: Veš poet, svoj dolg?

Povezava na govorni nastop učenke Špele Peserl: <https://www.youtube.com/watch?v=YwFFTqWXE9E>

Četrta dejavnost je predstavljala predstavitev dogodka, človeka ali dejavnosti, povezane z 2. svetovno vojno. Učenke so se z učiteljico zgodovine odpravile na kmetijo Kocbekovih, kjer je v času 2. svetovne vojne (1944-1945) delovala bolnišnica Cafa. Gospodar kmetije je prijazno odgovarjal na njihova vprašanja. Učenke so se za intervju naprej pripravile na podlagi prebiranja literature o zdravljenju bolnikov med 2. svetovno vojno, položaju ranjencev in zdravstveni oskrbi, nato pa so oblikovale vprašanja, ki so jih zastavile gospodu Kocbeku.

Povezava na intervju z g. Kocbekom: <https://www.youtube.com/watch?v=okfJGg2KnQk>

Pri pripravi posnetka so si učenke delo razdelile, Karin je pripravila uvodnik, Špela in Rebeka sta pripravili vprašanja za pogovor z gospodarjem kmetije in ga tudi izpeljali. Pogovor teče o zasilni partizanski bolnišnici (bunkerju), ki je nastala leta 1944 pri kmetu Francu Smrdelju in jo lahko danes najemo na naslovu Zgornja Voličina 28. Bolnišnica Cafa ima danes status kulturnega spomenika in je pod zaščito spomeniškega varstva. Saška pa za zaključek vse skupaj povzame.

5. ZAKLJUČEK

Delo z nadarjenimi je za učitelja izziv, pri katerem pri svojem delu izkoristi nadarjenost učencev. S projektnim delom lahko pri nadarjenih učencih širimo in poglobljamo temeljna znanja, razvijamo ustvarjalnost, uporabljamo višje oblike učenja, spodbujamo samostojnost ter odgovornost in skrbimo za celoten osebni razvoj. Menim, da je delo z nadarjenimi izpolnitev poslanstva vsakega učitelja, ki poučuje z namenom trajnostnega znanja učenca. Delo z njimi pa pušča pozitivno sled tudi na nas – učiteljih, saj s tem osebno rastemo. Z medpredmetnim projektom smo ponudili učenkam možnost individualnega napredka in spodbujali razvoj njihovih talentov, učitelji smo osebno rastle, družba pa je dobila primer e-knjige.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Artač, J., Bezič, T., Nagy, M., Purgaj, S. in Žagar, D. (1999). Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/01/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf>
- [2] Bevc, V. (2005). Medpredmetno načrtovanje in povezovanje vzgojno-izobraževalnega dela. V T. Rupnik Vec (ur.), *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu* (str. 50-59). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- [3] Bezič, T. (2012). Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci po desetih letih uvajanja novega Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v 9-letni OŠ; Kje smo in kam hočemo? V T. Bezič (ur.), *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole*. (str. 12-25). Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- [4] Destovnik, K. (1954). Kajuhove pesmi. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- [5] Ferbežer, I., Korez, I., Težak, S. (2008). *Nadarjeni otroci*. Radovljica: Didakta.
- [6] Frank, A. (1994). Dnevnik Ane Frank. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- [7] Gardner, H. (2010). *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
- [8] Honzak, M., Medved-Udovič, V., Mohor, M., Pirih Svetina, N., Skočir, R., Stepančič, D. idr.(2017). *Skrivno življenje besed: berilo za 9. razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- [9] Kerndl, M. (2012). Nadarjeni učenci in pouk slovenščine. V T. Bezič (ur.), *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole*. (str. 140-144). Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- [10] Štiglic, F. (2003). Na svoji zemlji. Ljubljana: Slak d.o.o.
- [11] Župančič, O. (2000). Podaj mi roko, pesem. Ljubljana: Mladinska knjiga.

KAKO MOTIVIRATI UČENCE ZA PRAKTIČNO DELO V SODOBNEM POTROŠNIŠKEM SVETU?

POVZETEK

V prispevku je predstavljena delovna praksa, ki smo jo izvajali z učenci devetih razredov v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom. Opisan je postopek izdelave lončkov za svinčnike s tehniko mozaika. Delo je potekalo po principu serijske proizvodnje. Učencem smo glede na njihove sposobnosti dodelili posamezne operacije dela. Izpostavili smo problem sodobne potrošniške družbe, kjer ročno delo ni več tako cenjeno, vendar pa so učenci našli motivacijo za delo, ker so izdelovali izdelke za zahvalo učiteljem in staršem ob koncu šolanja na osnovni šoli. S takim pristopom k delu je bilo uresničenih več ciljev: razvijanje motoričnih spretnosti, natančnosti in vztrajnosti pri delu ter spoznavanje tehnike izdelovanja mozaikov. Učenci so bili po končani praksi ponosni na svoje unikatne izdelke, saj so bili rezultat njihovega dela in truda. Spoznanje, da je učence z lažjo motnjo v duševnem razvoju težje motivirati za ročno delo v sodobnem potrošniškem svetu smo ovrgli z dobro pripravljeno in strokovno vodeno delovno prakso, ki je dala odlične rezultate dela.

KLJUČNE BESEDE: lažja motnja v duševnem razvoju, praktično delo, potrošništvo, motivacija, mozaiki.

HOW TO MOTIVATE STUDENTS FOR PRACTICAL WORK IN THE MODERN CONSUMER WORLD?

ABSTRACT

The paper presents the work practice that we carried out with ninth grade students in an adapted educational program with a lower educational standard. The process of making pencil holders with the mosaic technique is described. The work was carried out on the principle of serial production. We assigned individual work operations to the students according to their abilities. We highlighted the problem of modern consumer society, where manual labor is no longer so valued, but students found motivation to work because they made products to thank teachers and parents at the end of primary school. With such an approach to work, several goals were achieved: developing motor skills, precision and perseverance at work, and learning about the technique of making mosaics. After the work praxis, the students were proud of their unique products, as they were the result of their manual work and effort. The realization that students with mild intellectual disabilities are more difficult to motivate for manual work in the modern consumer world was refuted by well-prepared and professionally managed work practice, which gave excellent work results.

KEYWORDS: mild intellectual disabilities, practical work, consumer mentality, mosaic, motivation.

1. UVOD

V vsakodnevnem žargonu učiteljev, ki poučujemo otroke s posebnimi potrebami uporabljamo besedo »naši«, kar pomeni naše učence, ki so vsak po svoje edinstveni, unikatni, a hkrati enaki – »naši«. V besedi »naši« se skrivajo njihove težave s sporazumevanjem, z osvajanjem intelektualnih znanj, s slabimi številske predstavi, okornimi koraki, nerodnostmi s polivanjem barve, nespretnostjo pri rokovanju s škarjami,... V besedi »naši« najdemo tudi iskrene nasmehe, komentarje »učiteljica lepa ste«, majhne napredke zaradi katerih se splača biti kot učitelj vztrajen, potrpežljiv in pripravljen sprejeti »naše učence« take kot so.

Za izhodišče mojega prispevka sem si izbrala problem upadanja motivacije za delo pri pouku tehnike in tehnologije. V svojih letih poučevanja opažam, da pri učencih upada motivacija za ročno delo. Manjšo motiviranost za delo v delavnici opažam predvsem pri starejših učencih, ki zaključujejo šolanje na naši šoli. Vprašala sem se ali tiči vzrok tudi v sodobnem potrošniškem svetu?

V prispevku sem poiskala teoretične vire o značilnostih naših učencev, didaktičnih priporočil za delo z njimi in vidike učne motivacije otrok s posebnimi potrebami. Zanimali so me tudi raziskave o vplivu sodobnega potrošništva na otroke.

Opisala sem način dela, pri katerem so učenci bolj motivirani za delo, saj jih kot devetošolce postavim v delovno situacijo zaradi katere se počutijo bolj pomembni in odrasli. Opisana dejavnost je prilagojena našim učencem, ki so mladostniki z lažjo motnjo v duševnem razvoju in je v skladu z učnim načrtom predmeta tehnike in tehnologije. Pri zaključkih sem izhajala iz dolgoletnih izkušenj in rezultatov prebranih raziskav.

2. PRAKTIČNO DELO UČENCEV

Praktično delo pri pouku tehnike in tehnologije je za učence zelo pomembno. V devetem razredu imajo učenci tehniko dvakrat na teden po dve šolski uri. Pouk potek v šolski delavnici, ki je zelo dobro opremljena s pripomočki in stroji za obdelavo različnih materialov.

Tehnika in tehnologija velja za predmet, ki pri učencih najbolj celovito spodbuja razvoj psihomotoričnih sposobnosti in oblikovanje socialnih vrednot. Pri delu v skupini razvijajo sposobnosti sodelovanja in vodenja. Ob uporabi orodij, strojev, naprav in instrumentov razvijajo delovne spretnosti ter navade in sposobnosti za praktično ustvarjanje. Pri praktičnem delu spoznavajo nevarnosti in varnostne ukrepe ter razvijajo spretnosti in navade pri uporabi zaščitnih sredstev. Vsebina in organizacija delovnega procesa omogoča celovit razvoj učenčeve osebnosti. (Papotnik idr. (2003)

A. ZNAČILNOSTI OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Naši učenci so večinoma otroci oziroma mladostniki z lažjo motnjo v duševnem razvoju in so vključeni v osnovnošolski program z nižjim izobrazbenim standardom.

»Otroci imajo znižane sposobnosti za učenje in usvajanje splošnih znanj. Znižani so senzomotorično in miselno skladno delovanje ter sposobnosti za načrtovanje, organizacijo,

odločanje in izvedbo dejavnosti. Miselni procesi potekajo bolj na konkretni kot na abstraktni ravni. Uporabljajo preprostejši jezik in se nagibajo k nezrelemu presojanju in odzivanju v socialnih okoliščinah. Ob individualnem pristopu ter z vsebinskimi, metodičnimi in časovnimi prilagoditvami v učnem procesu lahko dosežejo temeljna šolska znanja, ki pa ne zadostujejo minimalnim standardom znanja, določenim z izobraževalnimi programi, ter se usposobijo za manj zahtevno poklicno delo in samostojno socialno življenje.« (Vovk-Ornik 2015, str. 6)

»Načini poučevanj in učenja se razlikujejo od običajnega, saj morajo biti navodila jasna, kratka, preprosta, konkretna in podana dovolj počasi. Preveriti moramo, ali je otrok navodila razumel. Izhajamo iz tega, kar otrok že zna, pozna. Vedno začnemo z lažjimi nalogami, da doseže uspeh, potem mu dajemo nove, težje izzive. Da se otrok z razvojnimi težavami nauči nekaj novega, potrebuje od dva- do petkrat več ponovitev kot njegov vrstnik, zato mu vedno dajmo čas in možnost ponavljanja in utrjevanja. Njegov napredek je viden po majhnih korakih. Najpomembnejše pa je, da otroku zaupamo, da bo uspešen, mu to pokažemo in da ga pohvalimo za trud, ki ga vloži v nalogo, tudi če pri njej mogoče ni uspešen.« (Klemenčič 2021, str. 105).

B. MOTIVACIJA

Kolb in Miltner (2005) trdita, da ko je otrok motiviran za učenje, je največja ovira s tem že premagana. Pot do uspeha je potem veliko lažja. Motivacija prinaša doživetje uspeha, ki spet motivira, kar pripelje do novih doživetij uspeha. Uspehi motivirajo, zato naj bi učni proces spominjal na neskončno verigo majhnih uspehov. Pogosto pa so pri otrocih s posebnimi potrebami drugi vzroki, zakaj le-ti ne zmorejo doseči enako stopnjo uspeha kot vrstniki. Na motivacijo poleg sposobnosti otroka vpliva še domače okolje, širše okolje – družba in šola.

C. SODOBNI POTROŠNIŠKI SVET

V praksi se povečuje število učencev, ki so ne motivirani za ročno delo. V pogovoru mi navajajo: »Izdelka ne rabim. Ni mi treba narediti izdelka saj ga lahko kupim v trgovini!«. Tako se dogodi, da učenci izdelujejo predmete samo za ocene in ne zaradi veselja do dela. Verjetno so odzivi učencev povezani tudi s tem, da je naša šola v mestu in učenci, ki živijo v blokovskih naseljih doma nimajo stika z ročnim delom. Ti učenci so tudi potrošniško usmerjeni in preživljajo veliko prostega časa v trgovskih centrih. Učenci, ki prihajajo v šolo iz kmečkega okolja imajo več izkušenj z ročnim delom in zato tudi višjo motivacijo za delo v tehnični učilnici. Pri učencih opažam tudi, da želijo priti hitro do rezultatov dela, nimajo potrpljenja in delovnih navad. Slednje lahko povezujemo tudi z uporabo raznih aplikacij, igrice, risank in vsega kar je virtualno.

3. DELOVNA PRAKSA

V okviru tehnični dni, ki jih je v devetem razredu kar deset imamo možnost izpeljati delovno prakso. Včasih so imeli učenci delovno prakso po pet zaporednih dni. Opravljali so jo lahko tudi izven šole. Zaradi zakonodaje, ki prepoveduje delo v delovnih organizacijah za mlajše od petnajst let in zaradi drugih ovir, je ta način opravljanja prakse težko izvedljiv. V letošnjem šolskem letu smo se odločili, da izpeljemo prakso v dveh dnevih. Že na začetku šolskega leta smo učence seznanili z delovno prakso. Čeprav je to tehnični dan, se je učencem naziv delovna

praksa zdel bolj zanimiv, saj jih je spominjal na zaposlitev odraslih oziroma na prakso, ki jo bodo v naslednjem šolskem letu imeli v srednji šoli. Tako kot pri pouku tehnike in tehnologije je tudi na delovni praksi normativ šest učencev na enega učitelja. Ker je v razredu deset učencev sva bili prisotni dve učiteljici. Najina naloga je bila, da spremljava delo učencev, jim pomagava pri delu, poskrbiva za varnost pri delu, podajava navodila in kontrolirava kvaliteto dela.

A. CILJI PRAKSE

Za cilje prakse smo si določili, da bomo pri učencih razvijali:

- motorične spretnosti,
- natančnost in vztrajnosti pri delu,
- socialno povezanost,
- komunikacijo in
- prevzemanje odgovornosti za delo.

Naš cilj je bil tudi, da motiviramo učence k odgovornem in zavzetem delu. Za cilj smo si postavili tudi, da bodo izdelki na pogled lepi in uporabni in bodo učenci nanje ponosni.

B. PRIPRAVA NA PRAKSO

Na prakso smo se učitelji temeljito pripravili. Najprej smo izbrali izdelek - podstavek za svinčnike, ki ga bomo delali. Sledila je izbira primerne materiala in tehnike izdelave. Za osnovo smo izbrali kartonaste tulce premera deset centimetrov. Odločili smo se, da jih bomo okrasili s tehniko mozaika iz keramičnih ploščic. Sam postopek dela smo razdelili na delovne operacije, ki so različne glede zahtevnosti dela. Tako smo lahko delo razdelili učencem glede na njihove sposobnosti. Delali smo po principu serijske proizvodnje. Za učence smo pripravili tehnološki list z opisom operacij dela in potrebnimi materiali, ter pripomočki.

C. IZDELOVANJE MOZAIKA

Pri pouku tehnike smo učence naučili kako se sestavljajo mozaiki. Učenci so si izdelali kvadraten mozaik s svojo črko imena. Ob delu so se naučili rokovanja s kleščami, da so izdelali majhne koščke keramičnih ploščic. Naučili so se lepljenja koščkov na ustrezno razdaljo in na koncu so špranje med koščki ploščic zalili s fugirno maso. Ko se je masa utrdila smo ploščice očistili in izdelek premazali s prozornim lakom. Pomembno nam je bilo, da so učenci spoznali celoten postopek izdelave mozaika.

Slika 1: Materiali za izdelavo lončkov za pisala.

D. IZDELOVANJE LONČKOV ZA PISALA

Naši učenci si najbolje predstavljajo nalogo takrat, ko jim pokažemo že izdelan predmet. Ogledali smo si že narejeni lonček in si razdelili delo. Želeli smo doseči, da so bili učenci pri razdeljevanju nalog aktivni in so prevzeli svoje naloge z odgovornostjo. Ker smo se že pri pouku učili izdelave mozaika so bili učenci bolj samozavestni in so bolj suvereno pristopili k delu. Na začetku dela smo učence opozorili na nevarnosti pri delu in ravnanju za varno delo.

Dobro delovno klimo smo si ustvarili tudi tako, da smo delovni prostor predstavili na šolski vrt. Med delom smo učitelji poskrbeli za odmore in čas za malico. Zelo spodbuden je bil obisk ravnatelj, ki je učence pohvalil za opravljeno delo.

Delo smo razdelili na sledeče delovne operacije: risanje motiva na kartonaste tulce, izdelovanje manjših koščkov z lomljenjem ploščic, sestavljanje mozaikov, zalivanje špranj z maso, čiščenje mozaikov in lakiranje. Spretnější učenci so risali motive in sestavljali mozaike. Manj spretni so lomili ploščice in izdelovali koščke mozaika, čistili mozaike in jih lakirali.

Slika 2: Lonček za pisala v tehniki mozaika – sonce.

Slika 3: Lonček za pisala v tehniki mozaika – srček.

4. SKLEP

Zgoraj opisan način dela pomeni doprinos spoznanj pri ročnem delu učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Vsi cilji opisane dejavnosti so bili doseženi, ko smo motivirali učence za izdelovanje serije unikatnih lončkov za pisala v tehniki mozaika za darila učiteljem. Učenci so ob delu dosegali uspehe, ker so bili na delo dobro pripravljene in so opravljali naloge glede na sposobnosti. Uspeh pri delu je učencem dal samozavest in pozitivno samopodobo. Učencem je veliko pomenila tudi pohvala ravnatelja in drugih učiteljev. Z delitvijo dela so se učenci socialno povezali in se učili prevzeti odgovornost za kvalitetno opravljeno delo. Na učence je pozitivno vplivalo tudi to, da smo jim ustvarili delovno okolje na šolskem vrtu in smo delali dva cela dneva. Učenci so se počutili bolj pomembne, saj smo delo primerjali s službo odraslih. Vsak učenec je bil kot kamenček v mozaiku, vsi skupaj pa so ustvarili čudovite izdelke! Lepo je bilo poslušati njihove komentarje kako so lončki za svinčnike lepi in, da se jih take ne da kupiti v nobeni trgovini! Tako smo presegli potrošniško miselnost in v učencih vzpodbudili vrednoto dela z lastnimi rokami.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Kolb, K. in Miltner, F.(2005): Otroci se zlahka učijo. Ljubljana: Delavska enotnost
- [2] Klemenčič, T. (2021) Ali se moj otrok razvija po pričakovanjih? I. Prašnikar *Strokovni center za podporo inkluziji* (str. 107-112) Osnovna šola Jela Janežiča Škofja Loka. Pridobljeno 13.6.2022,https://scpi.splet.arnes.si/files/2021/11/Strokovni-center-za-podporo-inkluziji_porocilo-o-projektu_2021.pdf
- [3] *Učni načrt. Za prilagojen izobraževalni program z nižjim izobraževalnim standardom za predmet Tehnika in tehnologija.*(2003). Pridobljeno 11.06.2022, https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Ucni-nacrti/pp_nis_tehnika_in_tehnologija.pdf
- [4] Vovk-Ornik, N. (2015). Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. ZRSS Pridobljeno 3.6.2022 <https://www.zrss.si/7pdf7Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>



Slika 1: Materiali in pripomočki za izdelavo lončkov za pisala.



Slika 2: Lonček za pisala v tehniki mozaika – sonce.



Slika 3: Lonček za pisala v tehniki mozaika – srček.

KAKO POMAGATI OTROKU Z GOVORNO JEZIKOVNO MOTNJO DO BRANJA?

POVZETEK

Branje je neprekinjen proces. Govorno jezikovna motnja in nespodbudno predšolsko obdobje vplivata nanj. Kot učiteljica v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom, sem postavljena pred izziv, kako otroka s tovrstnimi težavami naučiti brati. V prispevku bom predstavila metode in materiale, ki so se izkazali kot uspešni. Mednje sodita montessori pedagogika ter fonomimična metoda. Ugotovila sem, da lahko pripravim materiale za branje, ki so otrokom privlačni, jih motivirajo, jim omogočajo samostojno delo in preko katerih pridejo do ustrezne tehnike branja, ki je predpogoj za bralno razumevanje. Za učenje branja lahko uporabimo še marsikaj drugega kot list papirja.

KLJUČNE BESEDE: branje, govorno jezikovna motnja, materiali, glasovi, samostojnost.

HOW TO HELP A CHILD WITH SPEECH AND LANGUAGE DISORDER TO READ?

ABSTRACT

Reading is a continuous process. It is affected by unstimulating preschool environment and speech disorder. As a teacher in special education school, I am faced with the challenge, how to teach a child with such problems to read. In this paper, I will present methods and materials that have proven successful. These include Montessori pedagogy and phonomimic method. I have found that I can prepare reading materials that are attractive to children, motivate them, able them to work independently and through which they come to appropriate reading technique, which is prerequisite for reading comprehension. We can use many things other than sheet of paper to learn to read.

KEYWORDS: reading, speech and language disorder, materials, voices, independence.

1. UVOD

Branje izhaja iz latinske besede »legere« in pomeni pobirati, zbirati. Je proces pri katerem pretvarjamo črke (vidne znake) v glasove (slušna oblika). Sonja Pečjak pravi, da je branje zahtevna dejavnost na katero vplivajo številni dejavniki. Razdelili bi jih lahko v dve skupini. V prvo sodijo tisti, ki izvirajo iz otroka (spretnosti, sposobnosti in znanja), v drugo pa dejavniki okolja (družinskega, predšolska in šolska vzgoja). Nadalje pravi, da se proces učenja branja ne začne z vstopom v šolo, ampak praktično čez celotno predšolsko obdobje. Za učinkovito začetno branje so odgovorne sposobnosti vidnega in glasovnega zaznavanja. [1]

V večinski šoli se otroci učijo brati v 1. razredu, v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom pa se v 2. razredu naučijo brati enostavnejše besede in enostavne povedi. Tako imamo več časa, da urimo fonološko zavedanje, ki je predpogoj za začetek branja. Otroci, ki tovrstni program obiskujejo imajo lažjo motnjo v duševnem razvoju. K temu so velikokrat pridružene tudi govorno jezikovne motnje, dvojezičnost in govorno nespodbudno predšolsko obdobje. Velik izziv učitelja je, kako otroke naučiti brati oz. kako razviti ustrezno bralno tehniko. Glede na vse posebnosti, ki jih imajo otroci v razvoju, sem iskala metode in materiale, ki bi otroka postopoma pripeljali do branja. Zagotovo sta med njimi montessori pedagogika in fonomimična metoda.

2. TEORETIČNA IZHODIŠČA

A. ZNAČILNOSTI UČENCEV Z LAŽJO MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU

Učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju (nadalje LMDR) imajo omejene spominske sposobnosti, težave v diskriminaciji, sekvencioniranju, omejena je njihova sposobnost reševanja problemov, imajo omejeno splošno znanje, šibkejšo sposobnost za načrtovanje, organizacijo in izvedbo dejavnosti, miselni procesi potekajo bolj na konkretni ravni. Imajo težave v artikulaciji, receptivne in ekspresivne težave. Imajo slabše razvite socialne spretnosti.

[2]

B. NAJPOGOSTEJŠI VZROKI, KI POVZROČAJO UČENCEM Z LMDR TEŽAVE PRI ZAČETNEM BRANJU

Otroci z LMDR zaostajajo v govornem razvoju, imajo skromen besedni zaklad ter težave s slušnimi in vidnim pomnjenjem. Imajo slabo prostorsko orientacijo in s tem slabše prepoznavajo črke, ki so si podobne. Šibko je vidno razločevanje in razčlenjevanje. Nezanosljivi so pri prepoznavanju glasov, pri poimenovanju, slabše razlikujejo soglasnike. Imajo kratkotrajno pozornost in koncentracijo, njihovo pomnjenje je slabše. Dvojezičnost v družini dodatno upočasni začetni jezikovni razvoj, imajo skromen besedni zaklad. Težave imajo z razlikovanjem glasov, še zlasti z razlikovanjem sičnikov in šumnikov. S težavo povezujejo posamezni glas z ustreznim simbolom. Težje razumejo, da pri združitvi dveh glasov nastane nova celota, ki zveni drugače kot posamezni glas. Težave imajo pri glasovni in zlogovni analizi besed, imajo skromen besedni zaklad, motnje v artikulaciji.

C. GOVORNO JEZIKOVNE MOTNJE

T. Žerđin opisuje govorno jezikovne motnje kot odmike v jezikovnem razvoju. Pravi, da govorimo o motnji, kadar razvoj močno zaostaja in ne poteka v normalnem razvojnem zaporedju. Sporoča, da se znamenja, da z jezikovnim razvojem nekaj ni prav, lahko kažejo kot slabo, nepopolno, popačeno razumevanje prvega jezika ali pa kot revno, pomanjkljivo, nepopolno sporočanje v prvem jeziku. [3]

M. Grobler pravi, da so najbolj pogosti in značilni fonološki problemi pri otrocih z govorno jezikovno motnjo nedoslednost izgovora posameznih glasov (predvsem sičnikov in šumnikov) in besed, težave pri izgovoru dolgih ali glasovno zahtevnih besed ter zabrisana izreka glasov v besedi ali v stavku. [4]

Med pogoste govorne motnje uvrščamo motnje artikulacije in jecljanje, med pogoste jezikovne motnje pa šibek besedni zaklad, neustrezno strukturo stavka, napačno rabo besednih končnic, slovnično neustrezni stavki, nerazumevanje ustno podanih navodil, napačna raba besed pri sporočanju.

D. BRANJE

Branje je razumevanje pisnega besedila. Gre za proces, pri katerem pretvarjamo vidne znake (črke) v slušno obliko (glasove). Imenujemo ga tudi dekodiranje. Da se učenec nauči brati, mora poznati črke in imeti sposobnost predvidevanja. [5]

FAZE RAZVOJA TEHNIKE BRANJA (po M. Rohl):

- slikovna ali logografska (prepoznavanje besed kot slik)
- začetna abecedna (zavedanje, da so besede sestavljene iz črk; določijo prvi in zadnji glas)
- abecedna ali fonemska (nastaja razumevanje odnosa med črko in glasom, prepoznajo vse glasove ter jih berejo; ne berejo še povezane besede, skačejo iz črke na črko)
- ortografska (ne gleda več posameznih črk, ampak skupke črk, branje postane avtomatizirano)

[6]

FONOLOŠKO ZAVEDANJE

Fonološko zavedanje je pogoj, da se otrok nauči brati in pisati. Otroci z razvitim fonološkim zavedanjem so uspešnejši v začetnem opismenjevanju. Razumejo, da so besede sestavljene iz zlogov ter črk oziroma glasov ter, da ima vsaka beseda točno določeno zaporedje glasov.

3. METODE ZAČETNEGA BRANJA IN PISANJA

SINTETIČNA METODA

Izhodišče je posamezni glas ali črka, ki jo vežemo v zloge ali besede. Mednje spadata metoda naravnih glasov in fonomimična metoda.

ANALITIČNA METODA

Izhajajo iz celote (besedilo, stavek ali beseda). Z analizo te celote pridemo do elementov (glasov, črk). Obsega vidno in slušno analizo. Slušno analiziramo ob branju, zapisovanju in nastavljanju s stavčnimi kartončki. Učitelj in otrok izgovarjata čiste soglasnike brez spremljajočih polglasnikov.

ANALITIČNO SINTETIČNA METODA

Izhaja iz zgodbe, iz nje se izbere besede z glasom, ki ga nameravamo obravnavati. Nato spoznajo črko za ta glas in se jo naučijo pisati. Iz znanih črk in nove črke sestavijo besede na stavnici in jih zapisujejo v zvezke.

4. PRIMER DOBRE PRAKSE

Učenka 2. razreda ima lažjo motnjo v duševnem razvoju in lažjo govorno jezikovno motnjo. Vid in sluh sta normalna. Na področju govora, jezika in razumevanja so prisotna odstopanja. Izraža se s posameznimi besedami in kratkimi povedmi. Na vprašanja odgovarja s posameznimi besedami. Slike opiše vsebinsko skromno. Slovnici struktura povedi je nepopolna. Zaradi motene artikulacije (napačna izreka sičnikov, šumnikov, glasu r) in izpuščanju glasu, ki ga ne more artikulirati (začetni glas, zlog), je njen govor slabo razumljiv. Izhaja iz drugojezične družine. Na začetku 2. razreda je imela težave s fonološkim zavedanjem, ni še znala določiti prvi, srednji in zadnji glas v besedi. Cilj drugega razreda pa je branje enostavnih besed in enostavnih povedi. Torej, kako otroka z opisanimi težavami naučiti brati, ali je to v enem šolskem letu sploh mogoče. Izbrala sem metode in materiale, ki smo jih vsakodnevno uporabljali v razredu. Nekateri so bili uporabljeni pri skupinskem delu, drugi pa za individualno/samostojno delo. Materiali so bili zloženi na pladnje, na nizkih policah do katerih so otroci lahko samostojno dostopali. Za delovno površino so lahko uporabili mizo ali preprogo na tleh (gibanje je ključno pri učenju). Otroku se je material predstavil (predstavitve so lahko individualne ali skupinske). Osnovno načelo pri vseh fazah dela je bilo ustvarjanje ugodnega čustvenega vzdušja, ki je hkrati motivacija za delo.

A. MONTESSORI PEDAGOGIKA

Omogoča lahko in veselo učenje. Otroku omogoča, da ponavlja dejavnosti. Preko dela z materiali (z rokami) pride do globoke koncentracije. Gibanje poveže um in telo. Glasovna analiza se izvaja kot osnova za zapis simbolov (črk) in branje.

SPRETNOSTI POSLUŠANJA:

Igra tišine: Cilj je razvoj slušnih spretnosti in prepoznavanja zvokov, razvoj samodiscipline in notranjega miru. Uporabila sem glasbeno skrinjico, zvoke iz okolice, ploskanje po zlogih, peščeno uro, vrečo presenečenja, gorečo svečo. Igro tišine sem uporabljala skupinsko predvsem po malici, da so se otroci lažje pripravili in nadaljevali z delom.

BOGATITEV BESEDNEGA ZAKLADA:

Stereognostična vreča: Cilj je bogatitev besednega zaklada. Poimenujem predmete, jih izvlečem, otrok jih poimenuje in daje nazaj v vrečo, otipa predmet v vreči in ga poimenuje, zraven lahko postavi tudi besede.



Slika 1: Stereognostična vreča.

Karte za klasificiranje: Uporabim po dve karti, ki gresta skupaj (npr. čevlji in vezalke). Slike postavim po parih in poimenujem, pomešam pare in otrok jih sam poišče.



Slika 2: Slike za klasificiranje.

Slikovne karte zaporedja: Slike postavim po vrsti in jih opisujem, jih zmešam, otrok jih postavi po vrsti in pripoveduje zgodbo.



Slika 3: Karte zaporedja.

PREPOZNAVANJE GLASOV V BESEDI:

Glasovni zaboj: Cilj je slišati, da so besede sestavljene iz glasov. Otrok poimenuje predmete in jih razvršča na določen glas (na začetku, na sredini, na koncu besede).



Slika 4: Glasovni zaboj s predmeti.

Karte s slikami 1. glasu: Otrok razvrsti karte glede na 1. glas v dve koloni (dva različna 1. glasova).



Slika 5: Karte s slikami 1. glasu.

Lov za glasom: Otrok ima košarico, okoli vratu obešeno črko in potem nabira v košaro vse kar se začne s tem glasom.



Slika 6: Lov za glasom.

Skupni začetni ali zadnji glas: Otrok razvrsti slike glede na začetni/končni glas v tri ogrlice (za 3 glasove).



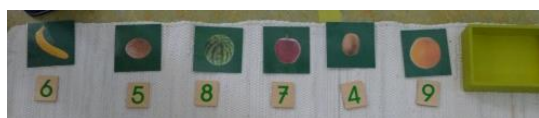
Slika 7: Ogrlice s slikami treh glasov.

Zadnji glas: Otrok razvrsti predmete na dva dela, glede na zadnji glas.



Slika 8: Zabož za zadnji glas.

Štejemo glasove in zloge: Prešteje glasove/zloge na sliki in jo postavi pod ustrezno številko.



Slika 9: Štetje glasov.



Slika 10: Štetje zlogov.

Rime: Poišče pare slik, ki se rimajo.



Slika 11: Pari rim.

Abecedna preproga: Določi začetni glas in postavi sličico k ustrezni črki (vse črke abecede).



Slika 12: Abecedna preproga.

BRANJE

Branje s pomanjšanimi predmeti in slikami: Otrok priredi besedo k ustreznemu predmetu ali k sliki.



Slika 13: Predmet in beseda.



Slika 14: Slika in beseda.

Bralna knjižica: Cilj je razumevanje prebrane besede in enostavne povedi.



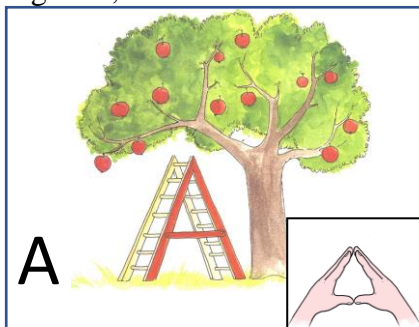
Slika 15: Bralna knjižica.



Slika 16: Bralna knjižica s slikami.

B. FONOMIMIČNA METODA IN OSTALE VAJE BRANJA

Po fonomimični metodi otrok sočasno spoznava posamezno črko, glas multisenzorno (s sliko, zvokom in gibom rok, prstov, dlani in pesti). Poleg lahko zapojem pesem ali pripovedujemo zgodbo, ki vsebinsko sodi k sliki in glasu.

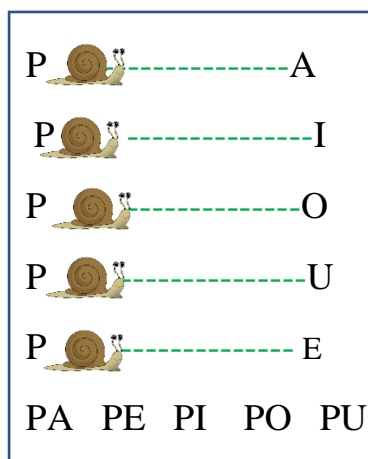


Slika 17: Fonomimična metoda za črki A in H.

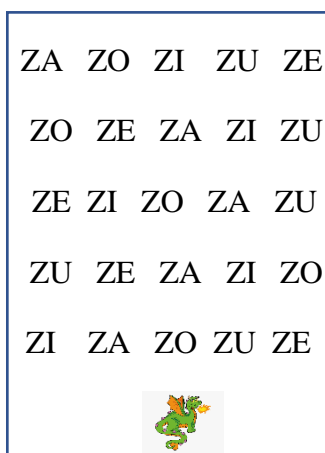
V sodelovanju s šolsko logopedinjo je učenka imela na mizi pripomoček kot podporo pri razločevanju sičnikov in šumnikov.



Slika 18: Pripomoček za razločevanje sičnikov in šumnikov.



Slika 19: Vezanje dveh glasov.



Slika 20: Branje zlogov.



Slika 21: Branje besed z razumevanjem.

5. SKLEP

Ob koncu šolskega leta se je izkazalo, da so bile izbrane metode dela in materiali pri učenju branja učinkoviti. Potrdila se je teorija, da je razvito fonološko zavedanje predpogoj za branje. Deklica je začela ob koncu leta vezano brati krajše enostavne besede in enostavne povedi. Prebrane besede in enostavne povedi tudi razume, kar dokaže tako, da jih poveže z ustrezno sličico. Branju se ne upira, veseli se svojega uspeha, ko ji uspe prebrati pravilno.

Tipne in gibalne izkušnje so se izkazale kot zelo pomembne pri pridobivanju glasov in črk in učenja nasploh. Pomembno je, da pri učenju branja, izbiri materialov in vaj, upoštevamo postopnost razvoja tehnike branja.

Vsi pripravljene materiali so zelo primerni tudi za začetno branje v 1. razredu večinske šole ter za pomoč otrokom s specifičnimi učnimi težavami na področju branja in pisanja.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Grginič M., Zupančič M. (2004). ABC Igralnica: didaktične igre pri začetnem opismenjevanju. Domžale: Izolit.
- [2] Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2015). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-sposebnimi-potrebami.pdf>
- [3] Žerdin T. (2003). Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše ter društvo Bravo.
- [4] Grobler M. (2002). Otroci s specifično govorno-jezikovno motnjo. V Končnik Goršič, N. in Kavkler, M. Specifične učne težave otrok in mladostnikov. Ljubljana: Svetovalni center za otroke mladostnike in starše.
- [5] Fekonja Peklaj, U., Marjanovič Umek, L., Pečjak, S. (2012). Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- [6] Grginič, M. (2005a). Porajajoča se pismenost. Domžale: Izolit.

POMEN RAZREDNIKOVEGA SODELOVANJA S STARŠI PRI UČENCIH Z MOTNJO HRANJENJA

POVZETEK

Šolanje na daljavo je učencem zaradi epidemije korona virusa in socialnega distanciranja prineslo veliko stresa, skrbi, obremenjenosti. S temi težavami se spopadajo še danes. Najstniki, za katere bi to naj bilo obdobje druženja in spoznavanja samega sebe, so se z različnimi psihičnimi in socialnimi stiskami soočali sami, brez strokovne pomoči. Prispevek opisuje, kako lahko razrednik sodeluje s starši, ko nastanejo motnje hranjenja kot posledica večmesečnega dela na daljavo, in na kakšen način lahko šola ter razrednik uspešno pomagata njihovemu otroku. Daljša odsotnost od pouka zaradi hospitalizacije ali mirovanja na domu pripomorejo k uspešnemu zaključku šole, če učitelji in starši pravi čas prepoznajo znake motnje hranjenja pri učencih. Zato so v prispevku opisani načini, kako spremljati učenca s temi težavami in kakšno pomoč mu ob tem ponuditi, zagotovo pa so v pomoč lahko tudi drugim razrednikom in učiteljem.

KLJUČNE BESEDE: motnje hranjenja, razrednik, sodelovanje, starši, učenec.

THE IMPORTANCE OF THE CLASS TEACHER'S COOPERATION WITH PARENTS OF STUDENTS WITH AN EATING DISORDER

ABSTRACT

Distance learning has brought a lot of stress, worries and burdens to students due to the coronavirus epidemic and social distancing. They are still facing these problems today. Teenagers, for whom this was supposed to be a period of socializing and getting to know themselves, faced various psychological and social distress on their own, without professional help. The paper describes how a class teacher can cooperate with parents when eating disorders occur as a result of months of remote work, and how the school and the class teacher can successfully help their child. Prolonged absences from classes due to hospitalization or inactivity at home contribute to the successful completion of school if teachers and parents recognize the signs of eating disorder in students at the right time. Therefore, the article describes ways to monitor a student with these problems and what help can be offered to him/her, and they can certainly be of help to other class teachers and teachers.

KEYWORDS: eating disorders, class teacher, cooperation, parents, student.

1. UVOD

Kljub trudu učiteljev in razrednikov, ki so se v času dela na daljavo bodisi vsakodnevno bodisi le tedensko srečevali z učenci na videokonferencah, da bi učencem pomagali, to ni bilo dovolj, da bi preprečili stiske in težave zaradi večmesečne izolacije. Vsak učenec se je z osamljenostjo in socialno izoliranostjo spopadal na svoj način.

Pogosto starši ne vedo, kaj se z njihovimi otroki dogaja v šoli, če jim tega sami ne povedo. Ključnega pomena je, da so starši z šolo oz. razredniki v stalnem stiku, saj jim le-ta omogoča vpogled v učenčevo delovanje v šoli, morebitne težave, hkrati pa s tem dajejo otrokom občutek, da jim je za njih in za njihovo šolo mar.

2. KDO JE RAZREDNIK?

Razrednik je učenčev prvi učitelj, na katerega se ima pravico nasloniti, ga nagovoriti, ko gre za vprašanja njegovega počutja in vsakdanjega življenja v šoli. Za posameznega učenca in celoten oddelek predstavlja razrednik most, preko katerega stopa in se vključuje v širšo skupnost, ki jo predstavlja šola (Programske smernice [...], 2005, str. 6).

3. KAJ SO MOTNJE HRANJENJA?

Motnje hranjenja so resne duševne motnje, ki se kažejo v spremenjenem odnosu do hrane in do telesa ter v resnih motnjah prehranjevalnih navad. Obsedenost s hrano, telesno težo in obliko telesa so pomembni znaki teh motenj, ki vplivajo na telesno in duševno ter socialno zdravje osebe. V nekaterih primerih se lahko te motnje končajo tudi s smrtjo.

Misli oseb z motnjami hranjenja se skoraj ves čas vrtijo le okoli hrane, porabe kalorij in telesne teže. Prizadeti izgubijo občutek lakote in sitosti, ob uživanju hrane pa občutijo strah in krivdo. Strah jih je situacij, ko jih drugi vidijo jesti, zato se takim priložnostim izogibajo. Tudi telesna teža, ukvarjanje s kilogrami oziroma številke na tehtnici pomembno vplivajo na njihovo počutje in razpoloženje. Hrana je pri teh osebah le sredstvo za lajšanje stisk in duševnih bolečin, hranjenje in odklanjanje hrane pa način osvoboditve bolečih in neprepoznanih čustev. V ozadju se skrivajo težke duševne stiske, nesprejemanje samega sebe in slaba samopodoba. Videz oseb z motnjami hranjenja je pogosto zavajajoč in ne odraža resnosti bolezni.

Najpogostejše in najbolj poznane oblike motenj hranjenja so anoreksija, bulimija in prisilno prenejedanje. V zadnjem času se pojavljajo še novejšje: bigoreksija in ortoreksija. Posamezne oblike motenj hranjenja pogosto prehajajo iz ene v drugo obliko. (Motnje hranjenja: 2021)

4. KAJ JE ANOREKSIJA IN KAKO JO PREPOZNAMEO?

Anoreksija je motnja hranjenja, za katero je značilno moteno zaznavanje oblike in teže svojega telesa (dismorfija), ki ga spremlja skrajšen strah pred pridobivanjem telesne mase; ta se lahko kaže tudi kot gnus do (normalne) telesne maščobe. Zaradi takega doživljanja si oseba s to

motnjo – kljub izredno nizki telesni teži – prostovoljno skrajno omejuje vnos hrane oziroma strada.

Dismorfija je motnja zaznavanja, zaradi katere oseba svoje telo vidi popačeno. Pri anoreksiji se vidi kot predebelo tudi pri prenizki teži; popačeno je lahko zaznavanje celotnega telesa ali pa samo nekaterih telesnih delov (boki, stegna ...). Prav zato osebe z anoreksijo izgubo teže doživljajo kot izjemen dosežek in znak samodiscipline, povečanje telesne teže pa kot nesprejemljivo pomanjkanje samonadzora.

Zaradi hudega strahu pred pridobivanjem telesne mase oseba noče uživati zadostnih količin hrane, da bi vzdrževala vsaj najmanjšo telesno težo, ki še velja za normalno za njeno starost in višino. Omejevanje količine zaužite hrane utegneta spremljati čezmerna telesna vadba ter uporaba odvajal in/ali diuretikov.

Za postavitev diagnoze mora biti indeks telesne mase (ITM) nižji od 17,5 (telesna teža, manjša od 85 odstotkov idealne teže), vendar je to diagnozo mogoče postaviti tudi pri višjem ITM, kadar je pri pacientu opaziti druge znake te motnje.

Ker je anoreksija le nezdrav poskus obvladovanja čustvenih in osebnostnih težav, saj oseba s to motnjo pogosto enači vitkost z lastno vrednostjo, lahko povzroči hude psihološke, čustvene in telesne težave. Pri anoreksiji lahko pride do številnih zdravstvenih zapletov, kot sta izguba mineralne kostne gostote in anemija, pa tudi do resnih srčnih motenj in odpovedi ledvic, ki utegne celo povzročiti smrt.

Razlikujemo med dvema podtipoma anoreksije: restriktivnim in bulimičnim. Za oba je značilno zanikanje nenormalnega hranjenja. Lahko bi dejali, da – v nasprotju z osebami z bulimijo – anoreksični ljudje svoje motnje ne prepoznavajo kot težave.

Anoreksija najpogosteje nastopi na prehodu iz otroštva v puberteto (med 8. in 12. letom starosti), čeprav je takrat še domala neopazna. Simptomi postanejo vidnejši v adolescenci (med 13. in 18. letom), navadno pa mine še nekaj let, preden oseba z anoreksijo poišče pomoč. V zadnjih letih strokovnjaki opažajo, da se lahko anoreksija pojavi tudi precej pozneje, šele v štiridesetih letih.

Prepoznamo jo po simptomih, kot so zavračanje hrane, zanikanje lakote, čezmerna telesna vadba, odsotnost čustev, socialni umik, razdražljivost, pretirano ukvarjanje s hrano, depresivno razpoloženje, uporaba zeliščnih in/ali dietnih izdelkov.

Zaradi bolezensko neprimerne hranjenja se sčasoma razvijejo telesne posledice anoreksije: izguba menstruacije, otekanje okončin, povečana poraščenost, motnje srčnega ritma, znižana telesna temperatura, hormonsko neravnovesje ... Posledica nezdravljene anoreksije je lahko tudi smrt. Med tistimi, ki jih zdravijo bolnišnično, je smrtnost zaradi stradanja, elektrolitskega neravnovesja ali samomora 10-odstotna.

Posvet s strokovnjakom morajo poiskati tudi starši z odraščajočim otrokom, ki je prepričan, da je predebel, čeprav je precej shujšal, ki je obseden z dieto, uporablja odvajala, pretirano telovadi ter se nasploh preveč ukvarja s prehranjevanjem, preštevanjem kalorij in pripravo hrane. (Anoreksija: 2018)

5. SODELOVANJE RAZREDNIKA S STARŠI

Razrednikovo sodelovanje s starši je zelo pomembno. Vidmar (1995) je v svojih raziskavah ugotovil, ima aktivno sodelovanje staršev in šole pozitiven učinek na starše, otroke in učitelje. Otroci imajo bolj pozitiven odnos do šole, za šolsko delo so bolj motivirani, imajo boljše učne navade in boljši učni uspeh, prav tako je disciplinskih težav manj ... Otrokom sodelovanje staršev s šolo pomeni, da starši cenijo izobraževanje, da jim ni vseeno, kaj se dogaja v šoli, in se zanimajo za njihovo delo (Pušnik, [...], 2000, str. 37).

V času šolanja svojega otroka so starši in razrednik v neposrednem odnosu. Ta odnos je temeljni in najpomembnejši, saj vključuje vplivanje kolektiva, učencev oddelka in omogoča otroku uspešnost in celostni osebni razvoj. Zelo pomembno je, kakšen je odnos med razrednikom in starši in kako ga razrednik spodbuja in razvija (Kunstelj, 2001, str. 127).

Starši si želijo biti bolj povezani z dogajanjem na šoli. Želijo vplivati, biti slišani in razumljeni. Starši lahko v sodelovanju s šolo veliko pridobijo. Otroka lahko spoznajo z več zornih kotov, lahko izmenjajo izkušnje z drugimi starši, dobijo pomoč pri reševanju težav, pridobijo novo znanje in pri vzgoji postajajo samozavestnejši. (Pušnik, [...], 2000, str. 37, 38).

Starši so odgovorni za posredovanje informacij o učenčevem socialnem in zdravstvenem stanju. Le tako obveščen razrednik lahko uspešno svetuje in organizira pomoč, predvsem pa učencu pomaga, da se v šoli znajde (Ažman, 2012, str. 121, 140).

Zorko (2005, str. 71) navaja, da je odnos staršev do šole odvisen od:

- pričakovanj do otrokove uspešnosti,
- lastnih šolskih izkušenj,
- družbenega okolja, iz katerega izhajajo starši,
- družbene klime v odnosu do šolstva,
- informacij, ki jih imajo starši o šoli.

Starše je težko motivirati za sodelovanje s šolo, ker se njihova stališča, želje, interesi, pričakovanja in potrebe zelo razlikujejo od pričakovanj in potreb učiteljev. Za sodelovanje s šolo so manj motivirani predvsem starši učno in vzgojno neuspešnih otrok. Kljub temu pa so starši nepogrešljivi učiteljevi partnerji. V slovenskih osnovnih šolah so vzroki za nesodelovanje staršev s šolo precej podobni kot v tujih raziskavah. Tako imamo opraviti s starši, ki so obremenjeni s službo, z brezposelnostjo, z dodatnim zaslužkom in imajo posledično malo časa za otroke ter za sodelovanje s šolo. Spet druga skrajnost pa so preveč ambiciozni starši, ki se zaradi svojih egocentričnih interesov z lahkoto vključujejo v delo oddelka, učitelja in šole, kar pa ima lahko negativne posledice na druge starše, na učitelje in na učence. To skupino staršev

je potrebno na spodoben način obvladati in za sodelovanje pridobiti večino staršev (Intihar in Kepec, 2002, str. 29).

6. PRIMER SODELOVANJA RAZREDNIKA S STARŠI IZ PRAKSE

Po večmesečni vrnitvi v šolo je razredničarka opazila, da je »oseba X« v času šolanja na daljavo izgubila precej kilogramov, saj je bila navzven videti drugače. Še isti dan je z osebo X opravila razgovor, kjer je le-ta povedala, da se dobro počuti, da normalno je in ne hujša načrtno.

Kljub pogovoru z osebo X se je razredničarka odločila stopiti v kontakt s starši. Poklicala je mamo in ji povedala o svojih opažanjih in skrbih glede osebe X.

Tudi mama je opazala, da se je oseba X v času dela na daljavo spremenila, vendar do razredničarkinega klica na kakršnekoli težave sploh ni pomislila. Nekaj dni po njenem razgovoru je mama poklicala razredničarko. V teh dneh se je pogovorila z možem in skupaj sta ugotovila, da vsakodnevna telovadba osebe X in njena želja po prehranjevanju le z zdravo hrano ni le posledica pubertete in odraščanja, temveč da težave izvirajo morda kje drugje. Mati se je razredničarki zahvalila za klic in ji povedala, da je osebo X naročila na pregled pri zdravniku. Ugotovil je, da je oseba X res podpopprečna glede na svojo starost in višino, opravil je nekaj preiskav in jo napotil na pregled k specialistu zaradi motnje hranjenja in psihologu.

Razredničarka je o težavah osebe X informirale tudi ostale učitelje, ki so jo poučevali. Spremljali so njeno obnašanje, prehranjevanje v času malice in kosila, morebitne spremembe pri ocenah in ocenjevanju znanja ter druga odstopanja. Tako učitelji kot razredničarka so opazili, da je oseba X v odnosu do drugih postala bolj zadržana, manj komunikativna in družabna, vse naloge je naredila perfektno, prav take dosežke je dosegala tudi na ocenjevanjih znanja. Dobivala je same odlične ocene, saj je tudi ves svoj prosti čas namenjala učenju. Vsa opažanja in informacije sta si razredničarka in mati tedensko izmenjevali preko telefonskih pogovorov.

Ker se stanje s kilogrami na tedenski ravni ni izboljševalo v skladu z navodili zdravnika, je zdravnik osebi X prepovedal telovadbo doma in šport v šoli. Prav tako se oseba X ni udeležila šolskega športnega dne, saj bi lahko izgubila kak kilogram. Čeprav se je oseba X trudila in se je zavedala posledic, ki se ji lahko zgodijo v izgubljanja dodatne teže, se stanje ni dovolj izboljšalo. Zdravnik ji je odredil strogo mirovanje, zaradi česar oseba X ni smela hoditi v šolo.

Učenci so bili izolirani od socialnih stikov s sošolci in prijatelji zaradi zaprtja šol 4 mesece. Po slabem mesecu vrnitve šolo je osebo X doletelo za najstnike ena izmed najhujših stvari, ločitev od prijateljev in druženja z njimi. Osebi, ki v svoje znanje in uspeh vlaga toliko truda, je bila prepoved obiskovanja šole velika kazen.

V dogovoru z mamo je razredničarka prosila vse učitelje, ki osebo X poučujejo, da ji omogočijo prisotnost pri pouku preko Zoom videokonference. Hibriden način poučevanja, z večino učencev v učilnici in eno osebo na Zoomu, ni bil enostaven. Za učitelja je predstavljal dodatno delo, a s skupno željo delati v dobrobit osebe X, smo ji omogočili tudi to. Na tak način je lahko oseba vsak dan tudi videla svoje prijatelje, ki so ji med odmori z veseljem pomahali v kamero ali se z njo na kratko pogovorili. Izven šole je obiske prijateljev in klepete z njimi zavračala.

Osebi X se je stanje zasilno izboljšalo v začetku junija, kar je pomenilo, da se je lahko vrnila v šolo. K temu je prispevala tudi njena močna želja, da je lahko preživela še zadnjih 10 dni s svojimi vrstniki, preden so zaključili osnovnošolsko obveznost.

7. ZAKLJUČEK

Razrednikova vloga je veliko zahtevnejša od vloge učitelja, a je kljub temu še vedno premalo cenjena. Razrednik z učenci preživi več časa kot učitelji, ki niso njihovi razredniki, zato svoje učence tudi bolje spozna in zato prej opazi ter prepozna njihove težave. Zahvaljujoč dobremu sodelovanju staršev z razrednikom in šolo, smo osebi X uspeli uspešno pomagati pri soočanju in sprejetju njenih težav ter ji omogočili vsakodnevno spremljanje pouka, ko zaradi zdravstvenih težav in predpisanega mirovanja le-tega ni smela obiskovati. Dobro sodelovanje razrednika z ostalimi učitelji se je izkazalo ključnega pomena, da je oseba X ostala v stiku z učitelji, učno snovjo ter da je kljub velikemu številu opravičenih izostankov od pouka razred zaključila z odličnimi ocenami.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Anoreksija (2018). Ljubljana: Inštitut za razvoj človeških virov. Pridobljeno 6.5.2022 s <https://www.psihoterapija-ordinacija.si/dusevne-motnje/motnje-hranjenja/anoreksija>
- [2] Ažman, T. (2012). *Sodobni razrednik: priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčnih skupnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- [3] Intihar, D., Kepec, M. (2002). *Partnerstvo med šolo in domom: priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- [4] Kunstelj, A. (2001). *Analiza učnih in vzgojnih rezultatov*. V: Žagar, D., et al. Razrednik – vloga, delo in odgovornost. Ljubljana: Jutro, str. 113-129, 157-161, 189-193.
- [5] Motnje hranjenja. (2021). Ljubljana: Inštitut za nutricionistiko in Nacionalni inštitut za javno zdravje. Pridobljeno 6. 5. 2022 s <https://www.prehrana.si/clanek/396-motnje-hranjenja>
- [6] Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih. (2005). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije. Pridobljeno 20. 2. 2022 s http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2011/programi/media/pdf/smernece/Programske_smernice_za_delo_ouz_in_os.pdf
- [7] Pušnik, M., Žarkovič Adlešič, B., Bizjak, C. (2000). *Razrednik v osnovni in srednji šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- [8] Vidmar, J. (1995). *Učenci – učitelji - starši: kako se vidijo med seboj in kakšne so možnosti za dialog med njimi: magistrsko delo*. Ljubljana: Samozaložba.
- [9] Zorko, S. (2005). *Sem razrednik?!* Maribor: Samozaložba

PRETEKLOST IN IZKUŠNJE SEDAJ IN ZA PRIHODNOST

POVZETEK

Medgeneracijsko sodelovanje, prenos izkušenj in znanja starejših na mlajšo generacijo nas vse bogati in nas uči za življenje. Z različnimi oblikami sodelovanja pripomoremo k zgodnji vključenosti otrok v lokalno skupnost. Krajanom damo možnost, da nam predajajo svoje znanje in jim damo vedeti, da se tudi mi od njih lahko marsičesa naučimo. V prispevku je predstavljen primer dobre prakse sodelovanja šole s krajskimi, predvsem s Turističnim društvom Menišija, s katerim je bilo izvedenih že veliko aktivnosti. V jesenskem času že več let izvajamo pohod, ki ga vodi predstavnik Turističnega društva. Sodelujemo v obliki predavanj o domačem kraju, družimo se na različnih prireditvah, dnevih druženja. Posvojili smo tudi jablano. Letos pa smo izvedli kulturni dan na temo Pustne šege in navade, kjer smo obujali pustne običaje iz naših krajev. V sodelovanju s predstavnikom turističnega društva sva več let zbirala tudi zgodbe iz preteklosti, ki so bile podlaga za postavitve krožne sprehajalne poti »Po poteh kartuzijanov«. Otrokom želimo privzgojiti zavest, da se od starejših lahko marsikaj naučimo. Od njih izvemo veliko o življenju v preteklosti. Kulturno in naravno dediščino pa na tak način prenašamo tudi naprej. S takim načinom dela odkrivamo drugačne načine poučevanja in nove možnosti za učenje. Gradimo medsebojne odnose in poskrbimo za pomembno vlogo starejših v lokalni skupnosti.

KLJUČNE BESEDE: medgeneracijsko sodelovanje, povezovanje, učenci, dediščina, kulturni dan.

THE PAST AND THE EXPERIENCES NOW AND FOR THE FUTURE

ABSTRACT

When we pass our experiences and skills on to younger generations our lives become richer; intergenerational collaboration brings benefits in every point of view. If children are encouraged to collaborate in any kind of way they soon become part of local community. We often ask our local people to share their knowledge with us and we appreciate their part very much. The article presents an example of good practice of the collaboration of our school with the tourism society *Turistično društvo Menišija*. Many activities have been carried out throughout the years. Every year in autumn we organize a hike, led by a member from the tourism society. Sometimes they present us something interesting from our local place and we invite them to attend to our school performances. Also an apple tree was handed in to us. A special cultural day dedicated to carnival was based to awaken old customs typical for carnival in our region. I have collaborated with the representative from the tourism society, we have collected stories from the past which helped us to establish a circuit called *Po poteh kartuzijanov*. Our goal is to impart values to children so they can treasure the knowledge that is given to them from elder people. Natural and cultural heritage is definitely being passed on to younger generations in this way. With this way of working we discover different ways of teaching and new possibilities for learning. We build relationships with each other and take care of the important role of the elderly in the local community.

KEYWORDS: intergenerational collaboration, integration, pupils, heritage, cultural day.

1. UVOD

Učence v šoli želimo učiti novih znanj in tudi izkušenj za življenje. Pridobivanje izkušenj se začne že doma, v družinskem življenju. Šola te izkušnje širi in pogloblja, vzgaja tudi za vrednote. Vizija naše šole je učenec, ki se bo razvijal v zdravo, samostojno in odgovorno osebo. Pri tem sodelujemo učitelji, starši, učenci ter lokalna skupnost. V okviru rednega in razširjenega programa, preko projektov, prireditvev, srečanj, sodelovanja z lokalno skupnostjo in drugimi poudarjamo pomembnost naših skupnih vrednot. V prispevku želim predstaviti medgeneracijsko sodelovanje in načine prenosa izkušenj in znanja na mlajše. Predstavila bom različne načine medgeneracijskega sodelovanja. Poučujem na podružnični šoli, ki je na podežlju. Vsi vemo, da so podeželske šole na nek način središča kulturnega in socialnega življenja v lokalni skupnosti. Na konkretnih primerih bom predstavila sodelovanje naše šole z lokalno skupnostjo. Še posebej želim izpostaviti sodelovanje šole s Turističnim društvom Menišija. Krajanom dajemo možnost sodelovanja ter prenašanja znanj in izkušenj na mlado generacijo. Gre tudi za prenos kulturne dediščine.

2. POMEN MEDGENERACIJSKEGA SODELOVANJA

Medgeneracijsko sodelovanje ima velik pomen tako za mlajše kot za starejše ljudi v sodobni družbi. Aktivnosti medgeneracijskega sodelovanja, povezovanja so nujno potrebne za sožitje med generacijami. Starejši imajo zelo veliko izkušenj, ki jih lahko s pridom prenašajo na mlade rodove.

Medgeneracijsko sodelovanje in povezovanje vsebuje elemente, ki jih povezujemo z izmenjavo izkušenj in spoznanj, druženjem, učenjem, pomočjo ene generacije drugi. Temelji na medgeneracijskem učenju, ki zagotavlja prenos in izmenjavo znanj in izkušenj. Izmenjava izkušenj pa prinaša obojestransko korist.

Starostnikom in mladim prinaša novo kakovost življenja, občutek sprejetosti in varnosti v kraju, kjer živi, lajša osamljenost, hkrati pa izboljšuje duševno in tudi telesno zdravje. Osnovni korak za vzpostavljanje medgeneracijskega povezovanja in sožitja je v prvi vrsti spoštovanje do starejših. Mlajši, ki sodelujejo s starejšimi, pridobivajo veščine, znanja in stališča do lastnega staranja in do staranja soljudi. Prinašajo tudi veliko energije in podpore v življenju starejših.

Človek mora v vsakem življenjskem obdobju poskrbeti, da je povezan vsaj z enim pozitivno usmerjenim človekom iz vsake generacije. Kakovost staranja in življenja v starosti je odvisna od medgeneracijske povezanosti. Prav tako pa morajo biti mlade in srednje generacije v osebnem stiku s starim človekom, da se lahko kakovostno razvijajo in starajo (Ramovš, 2003). V preteklosti je predvsem na podežlju pod eno streho živelo več generacij (otroci, starši in stari starši), kjer so starejši prenašali znanje in izkušnje življenja na mlajše. To je v današnjem času že prava redkost. Današnje življenje družin razdvaja generacije in živijo vse bolj ločeno. Kljub oviram medgeneracijskega sobivanja, posledično druženja, je potrebno zagotoviti medsebojno druženje vseh generacij od najmlajših do najstarejših.

Šola omogoča vrsto odnosov, na primer med sošolci, učenci drugih razredov, z učitelji in med sodelavci, vse pa izhaja iz odnosov v domačem okolju. S povezovanjem z lokalnim okoljem te odnose še poglobimo. Učenci imajo ob druženju možnost naučiti se novih stvari, pridobivajo si

nova spoznanja. Mimogrede pa učenci dobivajo tudi različne življenjske nasvete, ki jim bodo v prihodnosti zagotovo koristili.

3. OBLIKE SODELOVANJA S KRAJANI

A) SODELOVANJE Z RAZLIČNIMI DRUŠTVI

- TURISTIČNO DRUŠTVO (načrtovanje skupnih dejavnosti, vodeni pohodi, prikaz dejavnosti...)
- KULTURNO DRUŠTVO (sodelovanje na prireditvah v kraju)
- MIKOLOŠKO DRUŠTVO (gobarska razstava)
- ČEBELARSKO DRUŠTVO (predstavitve dejavnosti, obisk čebelarja)

B) DRUŽABNI DOGODKI IN PRIREDITVE V OKVIRU LOKALNE SKUPNOSTI

- PROSLAVE
- SREČANJA
- PRAZNOVANJA

4. PRIMERI DOBRE PRAKSE

A) JESENSKI POHOD »PO MEDVEDOVIIH STOPINJAH«

Že več let jeseni izvajamo pohod »Po medvedovih stopinjah«, ki ga vodi predstavnik Turističnega društva Menišija. Pohod organiziramo za šolarje in njihove starše, dedke, babice. Zberemo se pred šolo in skupaj gremo na pot. Ustavimo se na različnih točkah. Na vsakem postanku izvemo kaj iz preteklosti, na primer ob koritu za napajanje živine, kako so včasih kmetje vodili napajat živino. Ustavimo se ob starem sadovnjaku, v katerem raste veliko starih sort jablan. Na vsaki točki, kjer se ustavimo, je tudi tabla z razlago.



Slika 1: Jesenski pohod Po medvedovih stopinjah.

B) MIKLAVŽEV POHOD IN BAZAR

V začetku decembra organiziramo tako imenovani Miklavžev pohod. Učenci se s svojimi starši zberejo v šolski telovadnici, kjer po navadi pripravimo krajši program. Nato se s svetilkami odpravimo na Miklavžev pohod. Nekje na poti najdemo

Miklavževa darila. Vrnemo se v šolo. Pogrejemo se s toplim čajem in posladkamo s piškoti. V telovadnici so že pripravljene stojnice z izdelki otrok, novoletne voščilnice, razni okraski in uporabni predmeti. Prostovoljni prispevki za izdelke vsako leto napolnijo šolski sklad.



Slika 2: Bazar.

C) ODKRITJE DOPRSNEGA KIPA MAKSIMA GASPARIJA

V Selščku, rojstni vasi Maksim Gasparija so mu v spomin postavili kip. V skupnem sodelovanju s krajanji se je porodila ideja, da bi tak kip dobil mesto tudi v naši šoli. Ob 135. letnici rojstva Maksima Gasparija, po katerem se naša šola imenuje, smo na šoli odkrili njegov doprsni kip. Pripravili smo tudi kulturno prireditev.



Slika 3: Odkritje doprsnega kipa Maksima Gasparija.

D) POSVOJITEV JABLANE

Že pred leti smo v dogovoru s Turističnim društvom Menišija »posvojili« jablano, ki raste sredi vasi, kjer je bila včasih »vaga« (vaška tehtnica za tehtanje večjih stvari). Učenci so skupaj s predstavnikom Turističnega društva podpisali tudi tako imenovano listino o posvojitvi. Vsako leto se učenciudeležijo obrezovanja te jablane, ki ga izvede strokovnjak. Jeseni pa gredo pogledat, kako je jablana obrodila.



Slika 4: Obrezovanje jablane.

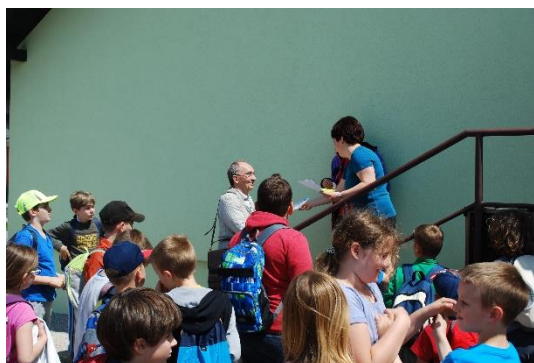
E) DRUŽENJE NA PRIREDITVAH

V počastitev občinskega praznika občine Cerknica, ki je 12. junija, vsako leto sodelujemo na prireditvi »Na lepi Menišiji«. Prireditev organizirajo na prostoru za gasilskim domom. Učenci naše šole po navadi nastopijo z nekaj točkami, ostali program pa zapolnijo člani Kulturnega društva in posamezniki iz lokalne skupnosti, ki se želijo predstaviti.

F) SODELOVANJE NA RAZLIČNIH DNEVIH DRUŽENJA

Že nekaj let na šoli izvajamo prireditev Veter v laseh, na katero povabimo tudi različna lokalna društva, ki predstavijo svoje dejavnosti.

Na zadnji tovrstni prireditvi je predstavnik Turističnega društva predstavil Jamborni tek – po sledih najdaljšega jambora Rakitna – Trst.



Slika 5: Podelitev pohvale za sodelovanje na prireditvi.

Na dnevu druženja vseh generacij izvedemo skupni pohod vseh generacij, predstavniki starejših generacij pa nam predstavijo različne dejavnosti in spretnosti, ki so vezane na preteklost.

G) PREDAVANJA O DOMAČEM KRAJU

Predstavnik Turističnega društva je na šoli imel kar nekaj predavanj o domačem kraju, preteklosti in učence tudi navdušil za zbiranje zgodb iz preteklosti.

H) ZBIRANJE ZGODB IZ PRETEKLOSTI

Učenci so slišali nekaj zgodb iz preteklosti in ugotovili, da so take ali podobne zgodbe morda že kdaj slišali od staršev ali starih staršev. Skupaj smo se lotili dela. Poizvedovali smo pri starejših krajanih in zbirali zgodbe in pripovedi iz preteklosti. To zbiranje je trajalo dalj časa in na koncu se je nabralo zgodb za celo knjižico. Opremili smo jo tudi s fotografijami. Te zgodbe iz preteklosti so tudi podlaga za sprehajalno pot »Po poteh Kartuzijanov«.

Ribja kraljica v Ribjeku

(po pripovedi Janesa Kolirja iz Selšček)

V davnih časih, ko je bila voda v potokih popolnoma čista, je v Ribjeku pod Soliškom živel ribja kraljica. Skrbela je za ribi zarod.



Tukaj so se vsako leto drstile ribe iz potoka Cerkmilčice, iz sker pa so se izlegle male ribice. Ribja kraljica jim je pripovedovala, kako lep je potoček, v katerem živijo, vendar pa je majhen in ko bodo odrasle, bodo morale oditi v Veliki potok.

Slika 6: Zgodbe iz preteklosti.

I) KULTURNI DAN PUSTNE ŠEGE IN NAVADE

Letos smo pred pustom izvedli kulturni dan z naslovom Pustne šege in navade. Učenci so spoznavali različne šege in navade, povezane s pustom. Spoznavali so maske na Slovenskem. Posebno pozornost smo namenili lokalnim pustnim maskam – Sevskim Potecinom. To so maske iz sosednje vasi Selšček po predlogi slikarja Maksima Gasparija. Predstavniki Sevskih Potecinov so se nam tudi predstavili. V okviru kulturnega dneva smo izvedli tudi delavnico cvrtja pustnih krofov. Učenci so izdelovali tudi pustne maske.

5. SKLEP

Medgeneracijsko sodelovanje mora postati ena od vrednot sodobne družbe. Vse generacije morajo imeti priložnost aktivno prispevati k oblikovanju in izvedbi dejavnosti, ki vplivajo na kakovost njihovega življenja. Otrokom želimo privzgojiti zavest, da se od starejših lahko marsikaj naučimo. Od njih izvemo veliko o življenju v preteklosti in ohranjamo ljudsko izročilo. Kulturno in naravno dediščino pa na tak način prenašamo tudi naprej.

Ne glede na generacijske razlike moramo med seboj sodelovati, najti skupne točke, podobnosti med generacijami, na katerih lahko gradimo medsebojne odnose, ki so v današnjem času še kako pomembni.

ZAHVALA

Na tem mestu bi se rada zahvalila vsem društvom in posameznikom, ki kakorkoli sodelujejo z našo šolo. Še posebna zahvala pa velja gospodu Janezu Koširju, ki je več let kot predstavnik turističnega društva sodeloval z našo šolo. Žal se je v začetku letošnjega leta od nas nepričakovano poslovil. Vse njegove izkušnje iz preteklosti ostajajo z nami sedaj in za prihodnost.

LITERATURA IN VIRI

- [1] M. Berčan. »Pomen medgeneracijskega povezovanja za mlajšo in starejšo generacijo«, diplomsko delo, Filozofska fakulteta Ljubljana, 2007
- [2] I. Borovnik Petek, »Vpliv družbe znanja na medgeneracijsko učenje«, magistrska naloga, Celje, 2018
- [3] I. Grilj, »Potrebe starejših po medgeneracijskem sodelovanju«, diplomsko delo, Celje, 2018
- [4] S. Knego, »Pomen medgeneracijskega sodelovanja za kakovost življenja starejših ljudi«, diplomsko delo, 2020
- [5] J. Ramovš, »Kakovostna starost: socialna gerontologija in gerontagogika, Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka in Slovenska akademija znanosti in umetnosti, 2003
- [6] M. Zazvonil, »Medgeneracijsko povezovanje in kakovost življenja starih ljudi«, diplomsko delo, Ljubljana, 2016

SOCIALNA VKLJUČENOST PRI UČENCIH, KI IMAJO DODATNO STROKOVNO POMOČ V ZADNJEM TRILETJU OSNOVNE ŠOLE

POVZETEK

Učenci, ki potrebujejo dodatno strokovno pomoč v razredu imajo pogosteje slabši sociometrični položaj kot njihovi vrstniki brez specifičnih učnih težav. Kljub temu pa so nekateri med njimi uspešni in so kvalitetno vključeni v svojo socialno sredino. V kvalitativno raziskavo smo vključili štiri učence, ki imajo dodatno strokovno pomoč v zadnjem triletju osnovne šole; dva imata ugoden sociometrični status, dva pa neugoden status. Z metodo polstrukturiranega intervjuja smo želeli spoznati njihove spoprijemalne strategije in doživljanje vrstniških odnosov v razredu. Rezultati so pri vseh intervjuvancih pokazali doživljanje stiske zaradi specifičnega primanjkljaja na področju učenja in stiske zaradi vrstniškega psihičnega nasilja v obliki posmehovanja. Učenca z ugodnim sociometričnim statusom imata svoje prijatelje, sproti opravljata obveznosti vendar zaradi posmehovanja vrstnikov v razredu ne sodelujeta. Učenca z neugodnim sociometričnim statusom to močno prizadene in odreagirata z izolacijo ter izbruhi jeze, obveznosti ne opravljata. Čeprav podatkov ne moremo posploševati, učenca z neugodnim sociometričnim statusom poleg neposredne obravnave v okviru dodatne strokovne pomoči vezane na specifičen primanjkljaj potrebujeata tudi podporo na področju socialnega vključevanja in pri pridobivanju konstruktivnih spoprijemalnih strategij. Potrebno je spodbujati inkluzivno klimo in preprečevati vrstniško psihično nasilje.

KLJUČNE BESEDE: dodatna strokovna pomoč, socialna vključenost, spoprijemalne strategije, vrstniško zafrkavanje, podpora.

SOCIAL INCLUSION OF PUPILS WHO HAVE ADITIONAL PROFESSIONAL ASSISTANCE IN THE LAST THREE YEARS OF PRIMARY SCHOOL

ABSTRACT

Pupils who need additional professional help in the classroom are more likely to have a worse sociometric position than their peers without specific learning difficulties. Nevertheless, some of them are successful and are well integrated into their social environment. In the qualitative research we have included four pupils with additional professional help in the last three years of the primary school; two have good sociometric position and two with unfavorable position. Using the semi-structured interview method, we wanted to learn about their coping strategies and experiencing peer relationships in the classroom. The results showed that all interviewees experienced distress due to a specific learning deficit and distress due to peer psychological violence in the form of ridicule. Pupils with favorable sociometric status have their friends, they perform obligations on a regular basis, but they do not participate due to ridicule from their peers in the class. Pupils with unfavorable sociometric status are severely affected by this and react with isolation and outbursts of anger, they do not perform their duties. Although the data cannot be generalized, pupils with unfavorable sociometric status beside the direct professional help on the field of specific learning difficulties also need the support in the field of social inclusion and in the acquiring of constructive coping strategies. It is necessary to promote an inclusive climate and prevent peer psychological violence.

KEYWORDS: additional professional assistance, social inclusion, coping strategies, peer teasing, support.

UVOD

V Sloveniji je bila z Zakonom o osnovni šoli (1996) dana zakonska možnost za razvoj inkluzije. V slovenskem prostoru še vedno ostaja odprto vprašanje, kako se sistemsko in celovito lotevati vprašanj povezanih s socialnim vključevanjem učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, da bi posledično lahko realizirala inkluzivno prakso ter zagotavljala ustrezne pogoje za uspešno socialno vključevanje učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

1. INKLUZIJA

Inkluzija je sistem intervencij, s katerimi poskušamo delno ali v celoti vključiti osebe s posebnimi potrebami v socialne skupine in širše socialno okolje. Implementacija inkluzije je povsod po svetu zahteven in dolgotrajen proces. Izvajanje projekta inkluzivne šole je učinkovito le, če se izvaja po sistemskem modelu razvoja inkluzivne šole, ki vključuje štiri podsisteme: učenec, razred, šola in širše okolje, ki se prepletajo in so soodvisni (Ferguson, Kozlevski in Smith, 2001). Le če vsi podsistemi delujejo usklajeno, lahko uspešno in celostno podpiramo razvoj vsakega učenca.

Inkluzija se ne sme razvijati izolirano, kot nekaj posebnega, ampak mora biti eden izmed pristopov celotnega šolskega sistema, ki se nanaša tako na spremembo šolske politike kot prakse. Elliot, Doxey in Stephenson (2006) navajajo, da o inkluziji lahko govorimo le takrat, ko je vanjo zajeta refleksija prakse, razumevanje šolskega konteksta, poznavanje posebnih potreb učencev, učinkovito izvajanje dobre poučevalne prakse, podpora in pomoč članov šolskega tima, ki svetujejo in pomagajo učitelju ter zagotavljanje ustreznih pogojev, ki jih nudi širše okolje od staršev, nevladnih organizacij, MŠŠ, ZRSŠ itd. Pomanjkljivost na tem področju predstavlja odsotnost sistematičnega načrtovanja, raziskovanja in praktičnih evalvacij glede afektivnih in socialnih izidov pri učencih z učnimi težavami v inkluzivno usmerjenih šolah (Frederickson, Simmonds, Evans, Soulsby, 2007).

2. SOCIALNA VKLJUČENOST UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI V VEČINSKIH ŠOLAH

Tuje raziskave kažejo, da so pomanjkljive socialne spretnosti, osamljenost, obrobni socialni položaj statistično bolj pogosti pri učencih s specifičnimi učnimi težavami (Arthur, 2003; Wong, Donahue, 2002). Rezultati slovenske raziskave o učnih težavah v osnovni šoli kažejo, da je vprašanje socialne vključenosti učencev z učnimi težavami prezrto (ta tematika v šolah ni obravnavana v letnih delovnih načrtih, niti se ne pojavlja na pedagoških konferencah). (Magajna, Pečjak, Peklaj, Čačinovič-Vogrincič, Bregar-Golobič, Kavkler, Tancig 2008). Vendar je potrebno razumeti in spodbujati učenčevo zmožnost socialnega vključevanja v svoje okolje. Longitudinalne psihosocialne razvojno usmerjene raziskave kažejo, da je zmožnost socialnega vključevanja povezana s *socialno kompetentnostjo* in *dejavnikom učenčevih opor*, ki jih dobiva od zanj pomembnih drugih (v družini, šoli, med vrstniki,...). Socialno kompetenten učenec je sposoben učinkovito komunicirati, ima razvito sposobnost razumevanja sebe in drugih, je sposoben dobro obvladovati svoja čustva in zavzeti svoje stališče v skupnosti/skupini ter prilagoditi svoje vedenje skladno z normami v skupini. (Frederickson, Graham, 1999). V zadnjih treh letih osnovne šole, se pri učencih začenja obdobje mladostništva

in v ospredje vstopa potreba po druženju ter pripadnosti vrstniški skupini. Vrstniškega zavračanja in spregledanosti se mladostnik zaveda, zato pogoste izkušnje zavračanja ali vrstniške brezbriznosti do njega povečujejo ranljivost za nastanek psihosocialnih motenj in za kasnejšo socialno izključenost (Merrill in dr.,1998). Pri razvijanju zmožnosti vključevanja v medvrstniško in socialno sredino imajo pomembno vlogo učenčevi odnosi z zanj pomembnimi drugimi (starši, družinski člani, vrstniki, učitelji). V vzpodbudnem čustveno-socialnem okolju večina učencev sama razvije zmožnosti za vključevanje v medvrstniške odnose in ustrezno samospoštovanje (Croll,2002).

Učenci s posebnimi potrebami, med katere sodijo tudi učenci s težje izrazitimi specifičnimi učnimi težavami oziroma primanjkljaji na posameznih področjih učenja, so mnogo bolj uspešni v vzgojno-izobraževalnem procesu, če upoštevamo njihove *biološke, socialno-emocionalne in vzgojno-izobraževalne posebne potrebe*. V sedanji šolski praksi najbolj poudarjamo izobraževalne potrebe, močno pa zanemarjamo vpliv socialno-emocionalnih pogojev, ki pomembno vplivajo na uspešnost posameznika. Iz rezultatov študij povezanih z učenci s posebnimi potrebami je razvidno, da se le-ti počutijo socialno stigmatizirani zaradi nižjih izobraževalnih dosežkov in zato pogosto odklanjajo tudi prilagoditve, ki bi jim omogočale izboljšanje študijskih dosežkov ali pa se bojijo prositi zanje (Worthington, 2003). Inkluzivna šola vzpostavlja učno klimo in kulturo, za katero je značilno širjenje komunikacije, sodelovanja, sodelovalno učenje, podpiranje možnosti, da se učenci učijo drug od drugega. (Booth, Ainscow, 2002). Učenci s posebnimi potrebami, med katere sodijo tudi težje oblike specifičnih učnih težav oziroma primanjkljajev na posameznih področjih učenja so pogosteje osamljeni in žrtve posmehovanja vrstnikov kot njihovi sošolci brez omenjenih težav (Arthur,2003; Wong, Donahue,2002). Kljub temu pa se nekateri med njimi uspešno spoprijemajo s številnimi izzivi in so socialno uspešno vključeni. (Margalit, 2004).

EMPIRIČNI DEL

Namen in cilj naše kvalitativne raziskave je spoznati doživljanje specifičnih učnih težav, kvaliteto spoprijemalnih strategij in vrstniških odnosov v razredu pri socialno uspešno vključenih učencih (priljubljeni učenci) in učencih, ki imajo težave pri socialnem vključevanju (obrobni, prezrti, zavrnjeni).

1. Raziskovalna vprašanja:

R1. Kakšne so razlike med učenci, ki so uspešno socialno vključeni in tistimi, ki imajo težave pri socialnem vključevanju glede na doživljanje specifičnih učnih težav?

R2. Kakšne so razlike med učenci, ki so uspešno socialno vključeni in tistimi, ki imajo težave pri socialnem vključevanju glede na spoprijemalne strategije z običajnimi obveznostmi in stiskami ter težavami?

R3. Kakšne so razlike med učenci, ki so uspešno socialno vključeni in tistimi, ki imajo težave pri socialnem vključevanju glede na doživljanje vrstniških odnosov?

3. METODA

Uporabili smo metodo kvalitativnega oz. interpretativnega raziskovanja in sicer multiplo študijo primerov. Udeleženci raziskave so 4 učenci v zadnjih treh razredih (7., 8., 9. razred) v

osnovnih šolah s področja Ljubljane. S pomočjo sociometrične tehnike in intervjuja z učiteljem smo izbrali 2 učenca, ki imata dodatno strokovno pomoč in sta uspešno vključena v razredno sredino in dva učenca, ki imata težave pri socialnem vključevanju. Izveden je bil polstrukturiran intervju z izbranim učencem. Intervjuji so posneti, avtorizirani. Udeležencem je bilo zagotovljeno varovanje osebnih podatkov in izvedba raziskave v skladu s strokovnimi in etičnimi merili pedagoške stroke. Metodologija vsebuje postopke urejanja gradiva, pripisovanja pojmov ter odprtega in zaprtega procesa kodiranja (Creswell, 2007).

4. REZULTATI

Raziskava je širše zasnovana, zaradi omejitev prispevka bodo na sintetičen način prikazani pokazatelji kvalitete socialne vključenosti in doživljanje učnega primanjkljaja, največ pozornosti pa bo namenjeno vrstniškim odnosom, ker to področje za učence predstavlja velik vir stiske.

4.1. OKVIRNA PREDSTAVITEV UČENCEV Z VIDIKA SOCIALNE VKLJUČENOSTI

V naši raziskavi imata dva učenca pokazatelj ugodne socialne vključenosti (A in B), dva pa kažeta težave na tem področju (C in D).

Učenec A je poleg učnih težav opredeljen tudi kot nadarjen. Ima zelo dober učni uspeh, intenzivno trenira tudi šport. V razredu je priljubljen. Kaže ustrezne spoprijemalne strategije, zmore opraviti svoje obveznosti, ima svoj zaupen krog prijateljev.

Učenec B ima močno izrazite specifične učne težave in z velikimi težavami dosega zadostno oceno. Ima svoj krog prijateljev in na sociogramu ima recipročne izbire. V prostem času trenira šport. Kaže ustrezne spoprijemalne strategije, zmore sproti opravljati svoje obveznosti.

Učenec C je prezrt učenec, poleg specifičnih učnih težav ima tudi nižji učni uspeh. Ima šibkejšo družinsko oporo zaradi zaposlenosti staršev in socialno ekonomskih težav. Ima tudi prekomerno telesno težo. Šolskih obveznosti v domačem okolju ne izpolnjuje.

Učenec D je na sociogramu označen kot zavržen učenec. Poleg specifičnih učnih težav odklanja učenje. Pogosto se pretepa. V prostem času je v vrstniški klapi, ki je v konfliktu z drugo ulično klapo.

4.2. DOŽIVLJANJE SPECIFIČNIH UČNIH TEŽAV

Vsi kažejo težave na področju branja in pisanja. Vsi so predstavili, vsak sicer s svojimi besedami, da jih bralno napisovalne težave, menjava črk, napor, ki ga vložijo v branje močno ovira v procesu učenja in pridobivanju informacij s pomočjo branja. Izjave učencev so si tako podobne, da bomo predstavili le eno izkušnjo.

Tabela 1: Kodiranje prikaza doživljanja težav na področju branja in pisanja.

| Koda 2.reda | Koda 1. reda | Izjava učenca |
|----------------------|-------------------|---|
| Oviran proces učenja | Težave pri branju | Učenec B: Imam težave pri branju. Pri pisanju pa nimam več toliko težav, drugače pa sem mešala b pa d, pa m in n, pa a pa o, ker so itak vsi podobni. Npr. kakšna vprašanja ki so zelo dolga, jih težko preberem in potem ne razumem. Če mi jih nekdo drug prebere, potem razumem in potem je v redu. |

4.3. DOŽIVLJANJE VRSTNIKOV

Vsi intervjuvani učenci povedo, da imajo najboljšega prijatelja. Vsi so omenili, da zaradi prilagoditev, ki jih imajo v okviru dodatne strokovne pomoči, so s strani vrstnikov doživeli neumestne pripombe, ki jih prizadenejo. Posmehovanje s strani vrstnikov jih močno prizadene in so zaradi tega manj sproščeni tako pri pouku kot tudi v času drugih dejavnosti.

a) Prijateljstva

Prijateljstva udeleženi učencem (A, B, C) pomenijo, da s svojim prijateljem delijo vsebine iz njihovega življenja, ki je za njih bistven, največkrat gre za deljenje in skupno doživljanje podobni interesov. Pri učencu D, ki v družinskem okolju družinske stiske staršev doživlja na osebnem nivoju pa ima krog prijateljev, s katerimi delijo svoje težave o domu in žal tudi neustrezna vrstniška vedenja.

Tabela 2: Kodiranje prijateljstva in deljenje interesov, sprostitev dejavnosti, igre, zaupanje.

| Koda 2.reda | Koda 1.reda | Izjava |
|----------------------------|--|--|
| Solidna odnosna kompetenca | Konstruktivni stiki z večino in tesnejša prijateljstva | Učenec B.: Saj družim se v bistvu skoraj z vsemi, samo nisem z vsemi tako dobra prijateljica, tko kot sem z M in S. Mislím, da smo vse enake. Smo tri, s katerimi se še najbolj ujamem: jaz, S, pa M. Te tri iste prijateljice imam tudi doma. Gremo drsat, ali pa malo ven, pa se pogovarjamo, včasih gredo one k meni ali pa jaz k njim, pa se pogovarjamo. |

Tabela 3: Prikaz kodiranja težav na področju socialnih spretnosti.

| Koda 2.reda | Koda 1.reda | Izjava |
|---|--|---|
| Težave na področju socialnih in odnosnih spretnosti | Odsotnost širših pozitivnih stikov Pasivne oblike razvedrila | Učenec C.: Večinoma sem sam, ker me bolj ne marajo. Ja, malo jih imam, imam pa nekaj prijateljev. Imam recimo M. Z njim se tudi med kakšnim odmorom pogovarjam, ali pa s T. Dobimo se pri omaricah, pa se potem pogovarjamo o kakšnih igricah. |
| Težave na področju socialnih in odnosnih spretnosti | Odsotnost širših pozitivnih stikov Ozek krog prijateljev Pasivne oblike razvedrila | Učenec D. So mi tako kot starši, sploh si ne predstavljam, da bi jih izgubil, smo kot bratje, drug drugemu pomagamo, se kličemo med seboj, res, sploh ne vem, kaj bi bilo, če bi jih izgubil. Ven hodimo žurat. Če bi se kdo tepel, mu rečemo, da se danes žura. Če pa bi se kdo stepel, bi mu vsi pomagali pri pretepu. Pač taki smo, povezani smo kot bratje. |

b) Nerazumevanje sošolcev glede prilagoditev

Učenec A in C sta doživela, da sošolci smatrajo prilagoditve kot način dodatnih možnosti za pridobitev boljših ocen, učenec B pa je bil posmehovan v smislu, da ima status nesposobnega. Učenci so od sošolcev slišali opazke, ki so jih prizadele.

Kodiranje področja vrstniškega nerazumevanja glede prilagoditev, ki jih imajo intervjuvani učenci

| Koda 2.reda | Koda 1.reda | Izjava |
|--------------------------------------|------------------------------|---|
| Vrstniško nerazumevanje prilagoditev | Neutemeljeni privilegiji | Učenec A: M. je potem rekel, da če bi tudi on to imel, da bi potem imel boljše ocene. Samo on se ne zaveda, da bi mu to šlo tudi v minus, ne samo v plus. On misli, da bo imel isto znanje, samo da se mu bodo ocene gor na plus štele. In takrat me je mal užalil. Jaz vem ,da on ne ve, kako je to, če imaš disleksijo. |
| Vrstniško psihično nasilje | Nesramne opazke, poniževanje | Učenec B: Ja. Sošolci me večkrat izzivajo za to učno pomoč, govorijo, da imam status nesposobnega. To sem povedala razredničarki, pa je govorila z njihovimi starši in sedaj so malo nehali. |

c) Doživljanje vrstniškega posmehovanja

Vsi intervjuvani učenci med vrstniki sošolci v razredu doživljajo, da jih posamezne pripombe prizadenejo in da so zaradi strahu pred posmehom sošolcev raje tiho in ne prosijo za dodatno razlago učne snovi, čeprav bi jo potrebovali ali pa si jo želeli. Intervjuvane učence močno prizadenejo tudi pripombe sošolcev glede njihovih družin in staršev.

| Koda 2.reda | Koda 1.reda | Izjave |
|--------------------------------|---------------------------------------|---|
| Doživljanje psihičnega nasilja | Strah pred posmehovanjem sošolcev | Učenec A: Če bi kaj vprašal, bi se mi še tri dni smejal, sploh ne vem, kaj je v tem smešna, ne vem, če je to sploh normalno. Ja, ja. In nekateri sploh ne pridejo do besede in to se mi zdi bedasto. Ja, jaz sem tudi bolj tih, saj kdaj dvignem roko, samo nočem se vmešavat, da se mi ne bi smejali in da ne bi imel kakšnih sovražnikov. |
| Doživljanje psihičnega nasilja | Občutenje prizadetosti zaradi družine | Učenec D: Ne maram,da mi kdo kaj reče glede očeta, ker sta ločena moja dva starša, da naj se pogledam, ker nimam očeta. In v tistem trenutki, res, mi je »živc ven skoču, tolik mi je skoču, če ne bi bil prijatelj zraven, ko mi je roko prijel«, bi ga tako močno udaril, da bi res imel hude telesne poškodbe, če vam po pravici povem. |

Doživljanje stiska zaradi posmehovanja sošolcev so med sošolci prisotne in kažejo, da je s strani strokovnih delavcev šole potrebno več pozornosti nameniti počutju, doživljanju otrok v razredu in okrepiti občutljivost za pojav t.i. psihičnega nasilja med vrstniki, saj se lahko izvaja na zelo prikrit način. Termin pojav psihičnega nasilja je na tem mestu utemeljen, saj učenci doživljajo ob pripombah na svoja vprašanja pri pouku ali glede svoje družine stisko in prizadetost.

DISKUSIJA

Za prvo raziskovalno vprašanje rezultati raziskave kažejo, da primanjkljaj na posameznem področju učenja oteži učenčevo zmožnost učenja, ne glede na motiviranost in splošne kognitivne zmožnosti sledenja učnim vsebinam ali učenčev socialni status v razredu. Z razliko od raziskav (Worthington,2003) da ti učenci odklanjajo prilagoditve, se je v naši raziskavi pokazalo, da intervjuvani učenci potrebujejo prilagojeno izvajanje podajanja učne snovi, preverjanje in ocenjevanje, vendar pa ob tem doživljajo stisko zaradi nerazumevanja in posmehovanja sošolcev. To kaže, da je za učence na nivoju individualnega dela glede obravnave primanjkljaja ustrezno poskrbljeno, kaže pa se potreba, da se preide iz

“individualnega modela osredotočenega na posameznega učenca” k ustvarjanju bolj sprejemajoče razredne vrstniške inkluzivne klime, ki bo stremela k temu, da učenci sprejemajo in spoštujejo drugačnost in individualne potrebe vsakega posameznika, obenem pa v socialni sredini razreda razvijajo svoje zmožnosti in sposobnosti.

Na drugo raziskovalno vprašanje kakšne so razlike med učenci, ki so uspešno socialno vključeni in tistimi, ki imajo težave pri socialnem vključevanju glede na spoprijemalne strategije z običajnimi obveznostmi in stiskami ter težavami lahko odgovorimo s pomočjo splošnega opisa stanja socialne vključenosti. Med uspešno socialno vključenimi učenci se kažejo strategije sprotnega opravljanja dolžnosti, iskanja pomoči med učitelji, starši in vrstniki. Učenci ob prizadetosti konstruktivno rešujejo težave. Pri učencih, ki imata težave na področju socialnega vključevanja pa se kaže strategija odlašanja z obveznostmi, opuščanja obveznosti, neiskanje podpore pri vrstnikih in učiteljih, ne vključenost v organizirane prostočasne dejavnosti, slabša kontrola čustvenih stanj in reakcij ob prizadetosti in težavah. Vse to kaže, da je v takih primerih potrebno sistematično podpreti učenčevo čustveno in socialno dimenzijo ter mu pomagati pri vključevanju v lokalne prostočasne dejavnosti. Tak način dela in zapisa ter merljivega napredka na psihosocialnem stanju je zelo redek. Ključno je tudi ustrezno sodelovanje z učenčevimi starši in čim zgodnejše odkrivanje težav na področju čustvovanja in socialne prilagojenosti.

Na tretje raziskovalno vprašanje lahko odgovorimo, da so razlike med učenci, ki so uspešno socialno vključeni in tistimi, ki imajo težave pri socialnem vključevanju glede na doživljanje vrstniških odnosov predvsem v zmožnostih navezovanja konstruktivnih, mirnih povezav z večino sošolcev in da imajo izbran, zaupen ožji krog prijateljev, s katerimi aktivno preživljajo prosti čas in se zaupno pogovarjajo. Učenci, ki imajo težave na področju socialnega vključevanja imajo ozek krog stikov in prijateljev. Prostočasne dejavnosti so manj spodbudne za njihov psihosocialni razvoj. To kaže, da učenci, ki imajo težave na področju socialne vključenosti, potrebujejo tudi ustrezno kontinuirano pomoč na področju pridobivanja socialnih spretnosti. Ne glede na kvaliteto socialne vključenosti posameznega učenca, pa je vsak intervjuvani učenec izrazil stisko, prizadetost in manjše sodelovanje pri pouku zaradi posmehovanja sošolcev in je zato posmehovanje smatrano kot psihično nasilje. Podatki raziskave kažejo, da je v smeri inkluzivne naravnosti in preprečevanja psihičnega nasilja potrebno več pozornosti nameniti vrstniškim odnosom in preprečevanju psihičnega nasilja na nivoju razredne skupnosti.

SKLEP

Doprinos prispevka je v tem, da s kvalitativno raziskavo predstavimo doživljanje stisk in neugodja, ki ga prinašata primanjkljaj na posameznem področju učenja in vrstniški odnosi. Zaradi majhnega števila udeležencev v raziskavi in same narave kvalitativne raziskave, podatkov ne moremo posploševati. Podatki pa nam lahko služijo za nadaljne sistemske celostne analize kvalitete inkluzivne klime na šoli in v razredu. Podatki kažejo tudi na potrebo, da je potrebno zastaviti dodatno strokovno pomoč širše in poleg obravnave primanjkljaja na področju učenja in učne snovi vključiti tudi psihosocialno dimenzijo socialnega vključevanja. Individualna podpora vezana zgolj na učenca pri premagovanju težav ni dovolj. Tudi na nivoju šole in posameznih razredov je potrebno procesno oblikovanje inkluzivne kulture in klime, ki bo ugodno vplivala na vse učence in posledično preprečevala najrazličnejše oblike nasilja.

ZAHVALA

Zahvaljujem se učencem, njihovim staršem, razrednikom in izvajalcem dodatne strokovne pomoči ter specialnim pedagogom, da so z mano delili svoje izkušnje in znanje s področja socialne vključenosti in s tem omogočili konkretne vpoglede v realno stanje in v stiske, ki so prisotne pri učencih na področju socialnega vključevanja učencev s specifičnimi učnimi težavami v šoli.

LITERATURA IN VIRI

- [1] ARTHUR, A.R. (2003). The emotional lives of people with learning disability. *British Journal of Learning Disabilities*, 31, 25-31.
- [2] BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- [3] CRESWELL, J. (2007): *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- [4] CROLL, P. (2002). Social deprivation, school-level achievement and special educational needs. *Educational Research*, 44 (11), 43-53.
- [5] ELLIOT, N., DOXEY, E., STEPHENSON, V. (2006). *Inclusion pocketbook*. Teachers Pocketbooks. Hampshire: Management Pocketbooks Ltd.
- [6] FERGUNSON, D.L., KOZLEVSKI, E.B., SMITH, A. (2001). *Transformed, inclusive schools: A framework to guide fundamental change in urban schools*. National institute for urban school improvement. U.S. Department of Education, Office of special education programs. University of Colorado at Denver.
- [7] FREDERICKSON, N.L., GRAHAM, B. (1999). *Social skills and Emotional Intelligence*. Windsor: NFER-Nelson.
- [8] FREDERICKSON, N., SIMMONDS, E., EVANS, L., SOULSBY, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 34(2), 105-115.
- [9] HARTER, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- [10] MARGALIT M. (2004). Second-generation research on resilience: Social-emotional aspects of children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 45-58.
- [11] MAGAJNA, L., PEČJAK, S., PEKLAJ, C., ČAČINOVIČ VOGRINČIČ, G., BREGAR GOLOBIČ, K., KAVKLER, M., TANCIG, S., (2008). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspective, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- [12] MERRILL, K.W., GIMPEL, G.A. (1998). *Social Skills of Children and Adolescents: conceptualisation, assessment, treatment*. New Yersey: Laurence Erlbaum Publishers.
- [13] NABUZOKA, D., SMITH, P.K. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34 (8), 1435-1448.
- [14] SCHOON, I. (2006). *Risk and Resilience: Adaptations in Changing Times*. Cambridge: University Press.
- [15] WORTHINGTON, A. (2003). *The Fulton special education digest. Selected resources for teachers, parents and careers*. London: David Fulton Publisher.
- [16] WONG, Y.L., DONAHUE, M. (2002): *Social dimensions of Learning Disabilities*. (USA) Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

[17] *ZAKON O OSNOVNI ŠOLI* (1996). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 12, 29. 11. 1996.

[18] *ZAKON O USMERJANJU OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI (ZUOPP)* (2000). *Uradni list Republike Slovenije*. Št. 54, str. 7105-7110.

PLANINSTVO V SREDNJI ŠOLI

POVZETEK

Kljub temu, da se zanimanje za planinsko dejavnost povečuje, pa se pri srednješolcih zmanjšuje zainteresiranost za hojo, pohode, planinstvo. V članku so predstavljeni razlogi za vpis dijakov v planinsko skupino. S pomočjo anketnega vprašalnika sem želela ugotoviti, kaj je glavni motiv za priključitev skupini in obiskovanje pohodov. V vseh štirih letih od ustanovitve sem individualno spremljala vsakega člana posebej in opazovala napredek na telesnem, duševnem, socialnem in emocionalnem področju. Kot športna pedagoginja sem spoznala, da je ključ do več športa in gibanja, ni v osvajanju vrhov, ampak v mreženju med udeleženci. Rezultati anketne raziskave so pokazali, da sama športna aktivnost (vzpon in sestop) ni glavni motivator za pridružitve planinski skupini. Poudarek je na druženju, možnostih navezovanja novih stikov in družabnosti. Dijake bolj kot sama fizična aktivnost dijak motivira možnost medsebojnega spoznavanja, iskanja novih prijateljstev, samostojno druženje brez staršev, izmenjava mnenj in pridobivanje novih izkušenj. Vsako leto izvedemo tudi dva večdnevna tabora, ki pripomoreta k boljši povezanosti znotraj skupine in prepoznavnosti navzven. Planinska aktivnost se ne bo končala s srednjo šolo, ampak se bo nadaljevala naprej ter bogatila njihov prosti čas in zdrav način življenja. V članku bom predstavila začetek in nadaljevanje delovanja planinske skupine, izobraževanje za mentorja planinske skupine, izpopolnjevanje in sodelovanje s planinskimi vodniki in Planinsko zvezo Slovenije. Športni pedagogi se moramo zavedati, da sama fizična aktivnost ni glavni motiv za pridružitve planinski skupini, ampak spoznanje da druženje prevlada nad fizično aktivnostjo.

KLJUČNE BESEDE: planinstvo, hoja, ture, motivacija, dijaki.

MOUNTAINEERING IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT

Despite the fact that the interest in mountaineering is increasing, the interest in walking, hiking and mountaineering is decreasing among high school students. This article presents the reasons why students join the mountaineering group. With the help of a questionnaire, I wanted to find out what is the main motive for joining the group and attending the hikes. In four years since its establishment, I have individually monitored each members progress in the physical, mental, social and emotional field. As a sports pedagogue, I realized that the key to more sports and movement is not in conquering peaks, but in socializing among participants. The results of the survey showed that the sport activity itself (ascent and descent) is not the main motivator for joining our mountaineering group. The emphasis is on socializing, the possibility of making new contacts and sociability. Students are not motivated by physical activity, but by the possibility of getting to know each other, finding new friendships, socializing without parents, exchanging opinions and gaining new experiences. Every year we also hold two multi-day camps, which contribute to better connections within the group and recognition outside. The mountaineering activity will not end with high school, but will continue to enrich their leisure time and healthy lifestyle. In this article, I will present the beginning and continuation of the mountaineering group, training for a mountaineering group mentor, training and cooperation with mountain guides and the Mountaineering Association of Slovenia. Sports educators need to be aware that physical activity by itself is not the main motive for joining a mountaineering group, but the realization that socializing prevails over physical activity.

KEYWORDS: mountaineering, walking, tours, motivation, students.

1. UVOD

Planinarjenje je fizična aktivnost, ki aktivira celotno telo. Od kostno-mišičnega sistema, krvožilnega pa do živčnega. Oskrbi možgane s kisikom, boljše razmišljamo, se učimo, boljše spimo in krepimo imunski sistem. Planinarjenje izboljša koncentracijo, zmanjša možnost za nastanek depresije, lažje prenašamo stres in imamo na splošno več energije. To sem opazila na dijakih, ki so se udeležili vikend tabora v Bohinju. Od petka popoldan do nedelje smo bili neprestano aktivni: obiskali smo Komno, kočjo pod Bogatinom, Vogar, šli zvečer z lučkami okrog Bohinjskega jezera, imeli delavnice ... Praktično ni bilo časa za vikend počitek. Ker smo v nedeljo s tabora prispeli šele pozno zvečer, sem bila prepričana, da si bodo dijaki v ponedeljek vzeli prost dan. Vendar sem bila pozitivno presenečena. V ponedeljek pred osmo uro zjutraj sem udeležence srečevala na hodniku in jih spraševala, če so kaj utrujeni. Odgovori so se glasili: «Kje pa, smo polni energije.»

Za hojo v planine naj bi nas navdušili starši. Če ni pobude z njihove strani, smo priložnost zamudili. Včasih pa se še najde kdo, ki nikoli še ni bil v hribih in takega bo zanimalo, zakaj se mladi hoji tako upirajo. V puberteti je izrazit upad telesne aktivnosti. Sploh pri dekletih po 11. letu se čas, namenjen gibanju, precej zmanjša. Izogibanje športu je v obdobju pubertete lahko posledica upora avtoritetam, kot so starši in učitelji. Razlogi so seveda različni, odvisni pa so od okolja, v katerem živimo. Ker na delovnem mestu veliko časa presedimo za računalnikom, je še posebej pomembno, da nam vsakdanje gibanje pride v navado. Telesna aktivnost pomembno ohranja zdravje in vitalnost pri starejših. Dokazano izboljša kognitivne sposobnosti, ohranja spomin, omogoča kvalitetno in samostojno življenje v starosti. Zmanjšuje možnost za nastanek raka, izboljša življenje ljudem s kroničnimi boleznimi. Za vsako starostno skupino je torej hoja v planinah prilagojena glede na zmogljivost, poškodbe ali bolezni. Če bomo gibanje vključili v vsakodnevno rutino, se bomo na dolgi rok bolje počutili psihično in fizično, izboljšala se nam bo kvaliteta življenja. To pa je smisel, da ostanemo vitalni in samostojni čim dlje.

Za gibanje otrok so najprej odgovorni starši. Strokovnjaki že nekaj let opozarjajo, da se otroci premalo gibajo, kar vpliva na njihov psihični, mentalni in telesni razvoj (Za gibanje otrok so najprej odgovorni starši, 2011). Zaradi negibanja in pretežno sedečega načina življenja sodobne družbe je ogroženo zdravje tako odraslih kot otrok.

Dr. Stojan Burnik s Fakultete za šport je ugotavljal povezavo med telesno aktivnostjo staršev in otrok na primeru hoje v hribe. Ugotovil je, da otroke lahko motivirajo za hojo in planinarjenje starši s svojim zgledom. Glavni motiv mladostnikov je druženje s prijatelji, odvraca pa jih težek nahrbtnik in naporna hoja. Je pa hoja v hribe poceni in slabše finančno stanje ne more biti izgovor za neaktivnost (Kaj, če otrok v šoli ne mara športa, 2017).

Planinarjenje izboljša kakovost preživljanja prostega časa z različnimi dejavnostmi v naravi. Oblikuje kulturne in strpne medsebojne odnose ter poudari pomen sodelovanja, medsebojne pomoči in prilagajanja skupini. Krepi zavest o pomenu ohranjanja, varovanja narave in doživljanja naravnega okolja ter s tem odpravlja stres in druge negativne učinke sodobne družbe.

2. MENTORICA PLANINSKE SKUPINE

Mentor planinske skupine ustvarja vzpodbudno in varno okolje za druženje mladih. Mlade podpira pri njihovem osebnostnem razvoju, aktivnem delovanju in si prizadeva za dobro skupnosti. Mentor planinske skupine je organizator in spodbujevalec letošnje planinske dejavnosti za posamezne starostne skupine. Pripravi, izvede in analizira letni program, ki ga napiše na začetku šolskega leta. Sodeluje z najbližjim mladinskim odsekom ali planinskim društvom (Peršolja, 2001).

3. ORGANIZACIJA PLANINSKEGA POHODA

Na planinskih pohodih je treba zagotoviti strokovno vodenje izleta – planinskega vodnika ali mentorja planinske skupine. Če na šoli ne bi imeli planinskega vodnika z licenco Planinske zveze Slovenije, bi ga poiskali na izbranem planinskem društvu. Mladinski odseki imajo letni program razpisanih izletov in z veseljem sprejemajo šole ter jim pomagajo pri organizaciji in izvedbi planinskih pohodov.

Ko sem postala mentorica PS, sem pohode načrtovala skupaj s še eno mentorico PS. Pohode sva načrtovali v več korakih. Izbirali sva nama poznane vrhove; če vrha nisva poznali, sva pred pohodom opravili ogledno turo, da sva se seznanili s potjo, nevarnostmi in lažje načrtovali časovnico pohoda. Nekaj dni pred pohodom sva se sestali s člani planinske skupine, da smo preverili opremo, preverili vsebino nahrbtnika, preverili pot in vremensko napoved. Glede na vremensko napoved sva se odločili ali pohod prestavimo ali prilagodimo, izberemo kak drug cilj in podobno. Vedno sva imeli pripravljeno tudi rezervno različico. Pohod sva prestavili samo v primeru napovedanega zelo slabega vremena. Dijake sva želeli pripraviti tudi na slabše vremenske pogoje, saj se v gorah vreme hitro spreminja in treba je biti pripravljen tudi na to.

Najprej pripravimo razpis izleta in določimo datum. V razpisu na kratko opišemo pot, ki jo bomo prehodili. Podamo osnovne informacije dijakom in staršem: npr. kdaj je odhod in kdaj prihod pred šolo. Pohodi so za dijake brezplačni, saj za prevoz uporabljamo šolski avtomobil in avtomobil mentorice PS. Včasih pri prevozu pomagajo tudi starši ali drugi učitelji. Soglasje za prevoz podpišejo starši že pri vpisu na začetku šolskega leta. Tri dni pred pohodom sestavim varnostni načrt, ki zajema podatke o pohodu, seznamu dijakov in učiteljev spremljevalcev. Učitelj spremljevalec je zadolžen za določeno število dijakov. Normativ je en spremljevalec na sedem dijakov. Na šoli imamo tudi učiteljico naravoslovja, ki je planinska vodnica, ki jo vključiva v vsak pohod. Varnostni načrt potem podpiše ravnatelj in ga imamo na vseh pohodih poleg potnega naloga s seboj. Planinske pohode individualizirava, jih prilagodiva posamezniku, njegovim željam, znanju in možnostim.

Planinski pohodi in ture so najbolj razširjena oblika in metoda dela planinskega pedagoškega procesa. Pri posameznih pohodih upošteva načelo postopnosti: od lažjega k težjemu, od krajšega k daljšemu, od nižjega k višjemu. Izbereva vmesne cilje in upošteva, da je končni cilj šele varna pot domov. Izbereva cilje, ki nam omogočajo spoznati različna pokrajinska območja Slovenije in njihovo naravno in kulturno dediščino.

4. ODNOS DO NARAVE

Človek in narava sta skupni prostor. Izjemna biotska raznovrstnost alpskega prostora se dolgoročno lahko ohrani le, če bo človek v svojem razmišljanju in dejanjih naravi odmeril ravno tako pomembno mesto, kot to velja za njegove druge potrebe (Narava in človek, 2022).

Del pohodništva in vzpona pa je tudi vzgoja odnosa do narave. Za tisti čas, ko se nahajamo v občutljivih gorskih ekosistemih, moramo biti še posebno pazljivi. Tako dijake vedno opozarjam, da vse svoje odpadke odnesejo nazaj v dolino in jih ne puščajo v naravi.

Udeležence je potrebno poučiti o ravnanju z odpadki, hrupu in na splošno o slabostih, ki jih s svojo nevednostjo nehote povzročajo v naravi. Pohod ali tabor je ravno tako lahko nasilje nad naravo. Zato smo dolžni sprejeti minimalni standard življenja, ki ga narekujejo naravni pogoji. Pohodnikom moramo vzpodbuditi občutek, da smo mi v gorah samo gostje, da smo prišli na obisk in se moramo temu primerno obnašati (Ponebšek, 2002).

Dijake je nujno opozarjati o vplivih človeka na okolje. Še v takem na videz nedotaknjenem gorskem okolju se čutijo uničujoči vplivi človeškega delovanja. Mikrobiološke analize izvirske vode na področju Kamniške Bistrice kažejo prisotnost *Escherichia coli* in koliformnih bakterij ter povečano število mikroorganizmov, ki presegajo mejno vrednost za pitno vodo. Vse to so posledice fekalnih in odpadnih voda z Velike planine (Kregar in Slapnik, 2022).

5. LIK PLANINCA FRIZERJA

V vseh štirih letih, odkar imamo na šoli planinsko skupino, sem si beležila profil dijaka, ki jo obiskuje. Vpiše se podeželski dijak z različnih koncev Slovenije, zaprt vase. Po navadi se slabo vklopi v razred. Ima zelo malo sošolcev, s katerimi se družijo, še večkrat ne najde nikogar, ki bi se družil z njim. Je tih in plašen, a ne za dolgo. Kar nekaj dijakov je doma na kmetijah, kjer poznajo samo delo in v življenju niso bili še nikjer. Ti prvič vidijo Bohinj, Bled in se jim z vpisom v skupino odpre okno v svet. Ti dijaki so hvaležni in ponosni in to se opazi na njihovih obrazih. Nekaj dijakov pa s starši hodi na planinske izlete. Ti že imajo motivacijo in so že spoznali vrednote doživljanja planin in narave. Takrat poskusiva sodelovati tudi s starši, ki so seveda za to zainteresirani.

6. RAZLOGI ZA OBISK PLANINSKEGA KROŽKA IN MOTIVACIJA

Starost je samo številka. Pohodniki so lahko otroci ali upokojenci. Tisti, ki imajo možnost in si želijo, bodo hodili, čeprav vsak v svojem ritmu. Če lahko prehodiš goro, lahko narediš karkoli. Doseči vrh je fizični, mentalni in čustveni uspeh. Motivira nas in opomni, da lahko v življenju z voljo dosežemo, karkoli si zadamo (12 lekcij pohodništva, 2021).

Planinsko skupino SFŠ Ljubljana sva s sodelavko ustanovili pred štirimi leti. Najprej sva imeli dve članici, kasneje se jih je pridružilo nekaj več, a več kot pet dijakinj nisva uspeli motivirati. Naleteli sva na posmeh dijakov, ki so naju spraševali, če gre na pohod več učiteljev kot dijakov. Ko sva opremili oglasno desko in šolsko spletno stran s fotografijami pohodov, sva pridobili več dijakov, tako da jih imava letos v planinsko skupino vpisanih že 20. Dijake sva pritegnili k zrelemu planinskemu delovanju z vzpodbujanjem in spremljanjem na nevsiljiv način.

Na začetku šolskega leta na razrednih urah predstaviva delovanje planinske skupine, dijakom pokaževa fotografije in filmčke s prejšnjih pohodov. Samo z vztrajnostjo se doseže cilj in to jih uči tudi med pohodi. S hojo v planinski skupini dijaki krepijo telesno, socializacijsko, emocionalno kompetenco in s tem vplivava tudi na njihovo intelektualno področje.

Med dijaki, ki so vključeni v planinsko skupino sem izvedla anketo s katero sem želela ugotoviti, kaj je glavni motiv za pridružitve skupini. Zanimale so me sledeče motivacijske spremenljivke (izzivi), na podlagi katerih se dijaki in dijakinje vpišejo.

1. druženje in nova prijateljstva
2. premagovanje napora v zmernem tempu in v skupini je lažje, kot sam
3. spoznavanje novih gorskih vrhov
4. uživanje v naravi
5. pridobivanje kondicije

Odgovori so bili razvrščeni po 4 stopenjski lestvici (frekvenci) – zelo se strinjam, strinjam se, delno se strinjam, ne strinjam se.

7. REZULTATI ANKETE

- **1. druženje in nova prijateljstva**

zelo se strinjam 85%, strinjam se 80%, delno se strinjam 75%, ne strinjam se 60%

- **2. premagovanje napora v zmernem tempu in v skupini je lažje, kot sam**

zelo se strinjam 80%, strinjam se 75%, delno se strinjam 60%, ne strinjam se 55%

- **3. spoznavanje novih gorskih vrhov**

zelo se strinjam 76%, strinjam se 69%, delno se strinjam 63%, ne strinjam se 56%

- **4. uživanje v naravi**

zelo se strinjam 71%, strinjam se 66%, delno se strinjam 61%, ne strinjam se 53%

- **5. pridobivanje kondicije**

zelo se strinjam 62%, strinjam se 75%, delno se strinjam 78%, ne strinjam se 82%

Rezultati anketne raziskave so pokazali, da sama športna aktivnost (vzpon in sestop) ni glavni motivator za pridružitve planinski skupini. Poudarek je na druženju, možnostih navezovanja novih stikov in družabnosti. Dijake bolj kot sama fizična aktivnost dijakke motivira možnost medsebojnega spoznavanja, iskanja novih prijateljstev, samostojno druženje brez staršev, izmenjava mnenj in pridobivanje novih izkušenj. Športni pedagogi se moramo zavedati, da sama fizična aktivnost ni glavni motiv za pridružitve planinski skupini, ampak spoznanje da druženje prevlada nad fizično aktivnostjo.

Najmočnejši izraženi motivi pri mladostnikih so želja po dogodivščinah, želja po uveljavljanju in potreba po gibanju. V obdobju pubertete so mladi še posebej občutljivi. Prav v tem času pogosto prekinejo planinsko dejavnost, saj upade želja za hojo v hribe. Potreba po uveljavljanju, sprostitvi, želja po odkrivanju in želja po adrenalinskih doživetjih pa se stopnjujejo. S pestrimi vsebinami bo mentor znal mladostnika ponovno motivirati za ponovno zadovoljevanje njegovih potreb (Postopnost, znanje in odgovornost so ključ za uspeh. Tudi v hribih, 2020).

8. VKLJUČITEV V PLANINSKO SKUPINO

Pri vpisu v planinsko skupino Srednje frizerske šole Ljubljana se dijaki vpišejo tudi v planinsko društvo in plačajo članarino za tekoče leto. Poleg zavarovanja so tu tudi druge številne ugodnosti, kot npr. popust pri prenočevanju v planinskih kočah, v športnih trgovinah in podobno. Pri vpisu posebej kupijo tudi planinski dnevnik, v katerem beležijo pohode, zbirajo žige in napišejo kratko poročilo s pohoda. Zapišejo tudi svoja občutja in doživljana med planinskimi pohodi.

»Planinstvo opredeljujemo kot splet športnih, kulturnih, gospodarskih in raziskovalnih dejavnosti, povezanih z gorsko naravo. Kot športna in rekreacijska dejavnost, ki temelji na doživljanju narave kot posebne vrednote« (Peršolja, 2001).

9. NI SLABEGA VREMENA, SO SAMO IZGOVORI

Slabega vremena v gorah ni, so samo pomanjkljivo znanje, izkušnje in slaba oprema. Udeležence planinske skupine učiva, da se vreme v planinah lahko hitro spremeni in da so nevihte v gorah lahko zelo nevarne.

Vremenski preobrati so pogosti v spomladanskem in poletnem času v alpskem svetu. Hladna fronta zadene ogreti topli zrak, se zagozdi pod njega in ga žene v višino. Topel zrak se z dviganjem ohlaja, prihaja do padavin, ki skupaj s padcem temperature pomenijo izrazit vremenski preobrat (Schubert, 2004).

10. ORGANIZACIJA TABORA

Planinski tabori, letni ali zimski, so tisti del aktivnosti mladih, ki pritegnejo zaradi svoje raznovrstnosti. Skoraj je ni stvari iz planinstva, ki je ne bi mogli izvajati na planinskih taborih. Organizacija tabora je obsežnejša od organizacije pohoda, saj zajema več pohodov pa tudi spanje, hrano in ostale dejavnosti in družabnost. Poleg pohodov lahko vključimo tudi druge športne aktivnosti, ki so udeležencem blizu. Seveda take, ki jim ustrezajo, ne silimo jih z aktivnostmi, ki jih ne marajo, saj s tem tvegamo udeležbo na naslednjih pohodih in taborih. Npr. pri zimskem taboru pohode združimo s sankanjem, drsanjem, lopatanjem, kepanjem. Odvisno od ponudbe v kraju, kjer smo. Poletne pohode pa združimo s plavanjem v jezeru, reki, veslanjem, supanjem, plezanjem, kolesarjenjem in podobno.

11. MEDGENERACIJSKO DRUŽENJE V PROSTEM ČASU

Pri pohodih in organizacijah taborov sva si s sodelavko pomagali tudi z zainteresiranimi starši. Običajno so se tisti, ki so poskrbeli za prevoz dijaka na zborna mesto, pohoda udeležili skupaj z nami. Tako sva spoznali starše svojih dijakov in z njimi pridobili tudi nekatere ugodnosti. Oče enega dijaka nam je v Vrtačih brezplačno rezerviral lovsko kočo, kjer smo bivali od petka do

nedelje. Tam smo obiskali okoliške vrhove, lovec pa nam je skuhal joto, friko in za zajtrk spekel palačinke. Mama dijakinje nas je brezplačno gostila v hostlu Pr Jozlnu v Mojstrani, mi pa smo čez dan hodili na planinske pohode v okolici. Že dvakrat sva šli v nedeljo na pohod s starimi člani planinske skupine, kjer so se nama pridružili tudi njihovi partnerji. Ena od bivših članic je rodila bodočega planinca Maksa, ki ga je že prinesla v sedežku na Kofce. Druga članica se je s fantom udeležila dveh pohodov in tabora v Bohinju. Tretja članica se je konec 1. letnika prešolala na Srednjo zdravstveno šolo v Ljubljani, a se še vedno rada udeležuje naših pohodov in taborov. Imamo jo za svojo, saj je bila pred štirimi leti prva, ki se je vpisala v planinsko skupino. Letos je maturantka. Tudi ostali bivši udeleženci PS v našo planinsko skupino na družabnem omrežju objavljajo fotografije z vrhov, ki so jih obiskali sami. Veseli naju, da se planinstvo s koncem šolanja ne konča, temveč nadaljuje, da postane planinstvo način življenja bivšim dijakom in da tudi oni s pohodi navdušujejo bodoče generacije. To pa je bil namen ustanovitve najine planinske skupine. Za zdrav duh v zdravem telesu se je nujno gibati v vseh življenjskih obdobjih.

12. ZAKLJUČEK

V planinski dejavnosti sem aktivna od leta 2012. Svojih otrok za planinstvo in hojo v hribe nisem uspela navdušiti. Pravzaprav sem izbirala napačne cilje in posledično sem jih od hribov odvrnila. To sem želela popraviti z navduševanjem dijakov v šoli, kjer mi to poslanstvo dobro uspeva. Od leta 2018 sem mentorica planinske skupine in vsako leto navdušim nekaj dodatnih dijakov, da skupino ohranjam in jo celo povečujem.

Udeleženci planinske skupine na planinskih pohodih uživajo. Veselijo se vsakega pohoda in že sprašujejo, kdaj in kam bo naslednji. Še posebej jih zanimajo tabori in spanje v koči. Glavni in najpomembnejši namen naše planinske dejavnosti je kvalitetno izrabljen čas, ki ga dijaki preživijo v naravi. Od nesamozavestnih, tihih, nedružabnih in vase zaprtih udeležencev ob vpisu, se pri pohodih sprostijo, najdejo prijatelje, postanejo sprejeti, družabni in zadovoljni. Ob druženju in medsebojnih pogovorih pozabijo na hojo in napore med njo. Povežejo se s člani skupine in se z njimi družijo tudi izven šole. Dijaki, ki so že zaključili šolanje, ostanejo povezani s planinsko skupino tudi kasneje in se nam kdaj pridružijo na pohodih in taborih. Športni pedagogi se moramo zavedati, da sama športna aktivnost (vzpon in sestop) ni glavni motiv za pridružitvev planinski skupini. Poudarek je na druženju, možnostih navezovanja novih stikov in družabnosti

LITERATURA IN VIRI

- [1] Aktivni.si. (8. 5. 2021). *12 lekcij pohodništva*. Pridobljeno s https://aktivni.metropolitan.si/aktivni-smo/aktivnivhribe/12-lekcij-pohodnistva/?utm_source=www.aktivni.si&utm_medium=email&utm_campaign=2017-10-24
- [2] Burnik, S. (26. 10. 2020). *Postopnost, znanje in odgovornost so ključ za uspeh. Tudi v hribih*. Pridobljeno s <https://gremovhribe.si/sl/planinske-vsebine/dr-stojan-burnik-postopnost-znanje-in-odgovornost-so-kljuc-za-uspeh-tudi-v-hribih/>
- [3] Ebster, M. in Wallenberger M. (2022). *Narava in človek*. Pridobljeno s <https://www.cipra.org/sl teme/narava-in-clovek>**Error! Hyperlink reference not valid.**
- [4] Kovač, M (1. 11. 2017). *Kaj, če otrok v šoli ne mara športa*. Pridobljeno s <https://vsebovredn.triglav.si/zdravje/kaj-ce-otrok-v-soli-ne-mara-sporta>.
- [5] Kregar, V. in Slapnik I. (2022). Kaj priteče izpod Velike planine. *Planinski vestnik*, (5/2022), 12-13.
- [6] Peršolja, B. (2001). Mentor planinske skupine. V. B. Peršolja in B. Rotovnik (ur.), *Mentor planinske skupine* (str. 9-19). Ljubljana: Planinska zveza Slovenije.
- [7] Ponebšek, R. (2002). Okoljska vzgoja udeležencev in vpliv planinskih taborov na naravo. V. B. Rotovnik (ur.), *Planinski tabori* (str. 122-125). Ljubljana: Planinska zveza Slovenije.
- [8] Schubert, P. (2004). *Nevarnosti v gorah*. Ljubljana: Planinska zveza Slovenije.
- [9] Štupar, B (26. 8. 2011). *Za gibanje otrok so najprej odgovorni starši*. Pridobljeno s <https://www.gore-ljudje.si/kategorije/novosti/za-gibanje-otrok-so-najprej-odgovorni-starsi>

“ZMOREM SAM!” SAMOSTOJNOST OTROK – ZAUPANJE STARŠEV IN UČITELJEV

POVZETEK

Samostojnost otrok se gradi od njihovega rojstva naprej. V literaturi najdemo večinoma podobne razvrstitve otroških spretnosti in veščin glede na starost. Vsi, ki sodelujemo pri vzgoji otrok, smo s svojim ravnanjem in pristopi ključnega pomena za to, kako samostojen bo otrok, ko bo starejši. V prvih letih življenja je najpomembnejše zaupanje staršev. Vsakdanja rutina pomaga staršem, da otroku vse bolj zaupajo, otrok pa postaja bolj samostojen in več opravljanja različnih nalog. V vrtcu in prvih razredih osnovne šole na otrokovo samostojnost pomembno vplivajo vzgojitelji in učitelji. V I. triadi osnovne šole sem razvila razredni projekt “Zmorem sam”, ki ga izvajam v 2. in 3. razredu. V prispevku predstavljam naloge za otroke, ki jih vključujem v ta projekt. Otroci vadijo ročne, socialne in miselne spretnosti (skrb zase, varnost, zdravje, vljudnost, pomoč odraslim). Naloge vsako leto prilagajam otrokom. Otroci izvajajo nalogo nekaj tednov, da jo popolnoma ponotranjijo. Vsakodnevno spremljamo napredek pri opravljanju naloge. Ugotavljam, da dolgotrajno ponavljanje nalog otrokom bistveno pomaga, da osvojijo določeno spretnost ali veščino, ob tem pa krepijo lastno samopodobo in zaupanje vase. Otroci se naučijo samorefleksije in sami iščejo načine, kako se izboljšati. Po opravljeni nalogi otroci čutijo uspeh in verjamejo, da lahko stopijo korak naprej. S tem kot učiteljica pomembno prispevam k samostojnosti otrok. Ugotavljam, da so otroci po dveh letih kontinuiranega izvajanja nalog bolj samostojni in pripravljeni na nadaljevanje šolanja in seveda življenja, kjer se od njih pričakuje veliko samostojnosti in odgovornosti.

KLJUČNE BESEDE: samostojnost, zaupanje, razvoj, spretnosti, odgovornost.

“I CAN DO IT BY MYSELF” CHILDREN’S INDEPENDANCY – PARENTS’ AND TEACHERS’ TRUST

ABSTRACT

A child's independence builds gradually from birth onwards. In the literature, we find mostly similar classifications of children's skills according to their age. Participants included in child's upbringing influence a child's independence through actions and approaches, which are crucial for child's independency later. In the early years of a child's life, a parents' trust is essential. The daily routine helps parents to trust a child more, and a child becomes more independent and skilled in performing various tasks. Educators and teachers significantly influence a child's independence in nursery school and early years of primary school. In a first triad of primary school, I developed a project called “I can do it myself”, performed in the second and third grades. In my article, I present tasks included in the project. Children practice motor, social and cognitive skills (self-care, safety, health, politeness, helpfulness). I adjust the tasks annually. The children do each task for several weeks to fully internalize it. We monitor progress daily. My findings indicate that long-term repetition helps children to acquire a certain skill significantly while strengthening their own self-esteem and self-confidence. They learn self-reflection and search for improvements by themselves. After a job well done, a child feels successful and is confident to take a step forward. As a teacher, I contribute to children's independency significantly. My research shows that after two years of continuous process, children are more independent and prepared to continue education and their life, where plenty of independency and responsibility is expected of them.

KEYWORDS: independence, trust, development, skills, responsibility.

1. UVOD

Ko nekaj minut po rojstvu v naročje dobimo malo gospodično ali malega gospoda, si ne moremo niti predstavljati, kaj vse bomo v naslednjih letih doživeli z njo ali z njim. Ne moremo si niti zamisliti vseh vzgojnih dilem, vsakodnevnih težav in nešteti odločitev, ki jih bomo morali sprejeti, da bo nekega dne ta naša mala gospodična ali mali gospod postala ali postal samostojen in odgovoren odrasel človek. Od prvega trenutka naprej se vsak starš z vzgojo trudi po svojih najboljših močeh. Pri vzgoji je lasten zgled edina zares učinkovita metoda, toda vedeti je potrebno še marsikaj, kar otrokom pomaga dozoreti v samostojne posameznike, ki ne bodo več odvisni od staršev, pa tudi ne od učiteljev, ki jih bodo poleg staršev spremljali in vodili po tej poti. Najpomembnejša vloga staršev v prvih letih je, da otroku zagotovijo varnost, ljubeče okolje in naklonjenost ter da vidijo resnične potrebe otroka. Šele potem pride na vrsto doslednost, strogost in različna pravila, ki ga bodo vodila naprej. V vrtčevskem in šolskem obdobju otroci preidejo pod vplive vzgojiteljev in učiteljev. V tem času razvijajo vse svoje sposobnosti, veščine in spretnosti, če le živijo v spodbudnem in zaupnem okolju, kjer čutijo, da odrasli, predvsem starši, vzgojitelji in učitelji, verjamejo vanje, da zaupajo, da zmorejo vedno več. Vsak odrasel človek odgovarja za vse, kar naredi, pa tudi za vse, česar ne naredi v življenju otroka. Če želimo, da bodo otroci samostojni in odgovorni, moramo v njih videti le najboljše, navdih in sposobnost, da bodo iz sebe zgradili velike ljudi. Vsak ima močne in šibke točke, nihče pa ni najboljši v vsem. Otroci niso dani staršem kot njihov vir sreče. Otroci so priložnost učenja nesebičnosti. Zato jim pomagajmo, da bodo nekoč, čez nekaj let samostojno in odgovorno zakorakali v življenje. Takrat bomo lahko ponosni nanje in nase.

2. SAMOSTOJNOST OTROK V ZGODNJEM ŠOLSLEM OBDOBJU

A. KAJ NAJ BI OTROK ZNAL IN KDAJ

Ob vstopu v šolo (od 5. do 6. leta) se otrok že lahko samostojno obleče, pripravi torbo za v vrtec ali šolo ter si samostojno zaveže vezalke. Sam si lahko pripravi sendvič – seveda brez ostrega noža – in pripravi pijačo. Doma že lahko pospravi svoja oblačila in igrače, v šoli pa športno opremo po končani uri športa.

V 2. in 3. razredu osnovne šole gre lahko otrok v šolo sam, seveda pod pogojem, da je s starši večkrat skupaj prehodil to pot in mu starši zaupajo, da bo vse v redu. V teh letih naj bi se otrok naučil tudi plavati in voziti kolo. Sam si lahko pospravi sobo, umazano perilo pa da v za to pripravljen koš. Pri zajtrku si lahko sam natrese kosmiče in pripravi toplo pijačo. Ob pomoči odraslega lahko pripravi nekaj preprostih jedi. Samostojno se lahko oglasi na telefon, ko kličejo domači.

Ob koncu 3. in v 4. razredu (od 9. do 10. leta) se otrok lahko popolnoma samostojno obleče in pripravi za odhod v šolo. Sam se lahko pelje s šolskim ali mestnim avtobusom na krajše razdalje. Doma že lahko pripravi preproste jedi na štedilniku ali v mikrovalovni pečici. Lahko posesa stanovanje in zamenja svojo posteljnino. Samostojno lahko poskrbi za nezahtevnega hišnega ljubljencega (ga nahrani, se z njim igra in pospravi). V tej starosti naj bi vedel, kdaj je potrebno poklicati reševalce in kaj je potrebno ob tem povedati. Otrok se v tem času nauči vikati odrasle in se vljudno pogovarjati z vsemi ljudmi.

B. ZAUPANJE STARŠEV SVOJIM OTROKOM

Ko otrok odkrije, da ima svojo voljo, je tudi čas, ko postaja bolj samostojen in želi stvari narediti sam. Če jih namesto njega naredijo starši, je frustriran in če njemu samemu ne uspe, se počuti nesposobnega. Priročnik z navodili za take situacije ne obstaja, lahko pa sledimo nekaterim smernicam.

Otrok mora biti slišan. Tako dobi občutek pomembnosti in lažje ubesedi, kaj želi doseči ali pa kakšna so njegova čustva, ko mu ne gre in ga neuspeh jezi. Otroci želijo sodelovati z odraslimi. Otroku želi biti naš pomočnik, le pokazati mu je treba in ga potrpežljivo naučiti. Otrokom moramo dovoliti, da nam pomagajo in postopno jim lahko zaupamo vse zahtevnejše naloge. Otroku želi biti del našega življenja in marsikdaj je pomivanje posode z nami in likanje kuhinjskih krp bolj zanimivo kot katerakoli igrača. Otroku ob tem razvija grobo in fino motoriko, koncentracijo, vadi razvrščanje in se predvsem pogovarja z nami, ob tem pa bogati besedni zaklad. Domača opravila otroku postanejo rutina. Okrog njih ne bo več toliko pregovarjanja. Če je rutina, da otrok pospravi igrače za seboj, mora tudi starš pospraviti za seboj, ko konča z delom. Vsakdanja rutina otroku predstavlja občutek varnosti, saj ve, kaj bo sledilo in se na to lažje pripravi in tudi sprejme. V okolju, kjer so pravila jasna in se jih držita in pri njih vztrajata oba starša, bo rutina osvojena prej in otrok bo bolj sproščen, starši pa mu bodo zaupali, da bo dobro opravil svoje dolžnosti. Zaupanje, ki gradi večjo samostojnost pri otroku, predstavlja tudi otrokova možnost izbire med dvema enakovrednima možnostma. Otroku bo imel občutek, da sam odloča in izognili se bomo pregovarjanju in uporabi termi. Delajmo stvari z dobro voljo. Otroku bo bolje sodeloval, če mu bomo zaupali z nasmehom. Po dobro opravljeni nalogi, ki je bila primerna otrokovi starosti, ga pohvalimo in mu dajmo smer za naprej. Čutil bo pretekli uspeh in verjel, da lahko stopi korak naprej.

C. UČENCA GRADI UČITELJEVO ZAUPANJE

Kako učitelj lahko zaupa učencem? In kako jim to pokaže? Učenci pri pouku sodelujejo, se uspešno učijo in izražajo manj nezaželenega vedenja, kadar se čutijo vključeni v pouk. Da bi učitelj dosegel tako čutenje otrok, mora z njimi takoj na začetku navezati dober stik oz. se z njimi čim bolj povezati. Dober stik je trajen, prevladujoč odnos učitelja z razredom in je najboljša prventiva pred nedisciplino. Ob dobrem učiteljevem stiku je odziv učencev boljši. Dober stik si učitelj dolgoročno izgrajuje s tem, da do učencev gradi zaupanja vredno kulturo – je spoštljiv, spodbuden, odprt, učence podpira, jim zaupa in hkrati postavlja jasne meje. Učenci najlažje zaupajo učitelju, ki kaže osebnostno moč, modrost, znanje, človečnost, empatijo, strpnost, spoštljivost in pravičnost. Pri tem potrebuje samo odločno izražen občutek, da je zares prisoten za svoje učence in da je položaju kos. S tem si pridobi spoštovanje učencev, njihovo pripravljenost za sodelovanje in zaupanje, da bodo skupaj z njim uspeli in dosegli svoje cilje.

Kaj lahko učitelj stori za večjo vključenost učencev med poukom in s katerimi praksami in strategijami lahko učinkovito vodimo razred k večjemu zaupanju? Učitelj naj postavi jasna pravila, najbolje skupaj z učenci. Daje naj jasna navodila za delo. Pozoren naj bo na "skrite" in izključene učence. Spoštljivo naj komunicira z učenci in jim bo za zgled. Z učenci naj bo spodbuden, odločen, organiziran in umirjen. Predvsem pa naj obvlada svoje delo, bo strokoven, prilagodljiv do učencev in jim občasno spregleda kakšen njihov slab dan.

D. SPRETNOSTI IN VEŠČINE

Kot učiteljica razrednega pouka z dolgoletno prakso v prvi triadi osnovne šole spremljam učence v njihovem učenju, rasti in izgrajevanju samostojnosti. Učenci so ob vstopu v šolo različno samostojni, pa tudi kasneje različno hitro napredujejo v svoji samostojnosti. Glede na njihovo starost sem oblikovala dveletni projekt "Zmorem sam!" oz. "Zmorem sama!", ki ga z učenci izvajam v 2. in 3. razredu, ko so stari 7, 8 oz. 9 let. Naloge vsako leto prilagajam konkretnim učencem, njihovim sposobnostim in trenutni situaciji. V nadaljevanju bom predstavila naloge, ki jih umeščam v pouk pri različnih predmetih. Vsaka naloga traja 2 ali 3 tedne. To je zadosti dolg čas, da učenci najprej usvojijo nalogo, jo izvajajo, ponotranjijo njen smisel in se ob koncu ozrejo nazaj na opravljeno delo s kratko refleksijo, pri kateri jih seveda vodim in jim pomagam.

Na začetku izvajanja nalog se pogovorimo, katere naloge ali obveznosti že znajo narediti sami, pri katerih jim pomagajo starši ali kdo drug in katerih še ne znajo, pa bi se jih radi naučili. Na podlagi tega oblikujem nabor nalog za konkretne učence. Vsak učenec dobi najprej "platnice" (Slika 1) za svojo knjižico nalog, ki jih že zmorejo sami, ali pa jih bodo zmogli po našem ponavljanju, vadenju, treningu.



Slika 26: Platnice za knjižico "Zmorem sam-a".

E. NALOGE ZA VEČJO SAMOSTOJNOST UČENCEV V ŠOLI IN DOMA

Redno uporabljам rumeno rutko, kresničko in odsevnike

Učence prve tedne v septembru sprejemem v šolski garderobi, da se navadijo, kje jo imajo, katera je njihova omarica in da vanjo ob prihodu lepo pospravijo čevlje in oblačila. Ob tem tudi preverimo, ali imajo s seboj rumeno rutko, s katero so v prometu bolj vidni (Slika 2). Učenci prejmejo prvi list za v svojo knjižico. Ob preverjanju pobarvajo del slike. Narišejo tudi sebe, kako nosijo rumeno rutko. Na hrbtni strani, kjer imajo pripravljene črte, pa zapišejo nekaj besed ali povedi, povezanih s prometom.



Slika 27: Naloga - Za večjo vidnost in previdnost v prometu.

Sam-a pripravljам šolsko torbo in skrbim za urejene šolske potrebščine (Slika 3).

Na roditeljskem sestanku spodbudim starše, da jim v začetku šolskega leta doma pri pripravi šolske torbe pomagajo. V šoli nekajkrat zložimo vse iz torbe ven, potem pa v pravem vrstnem redu tudi nazaj (najprej velike zvezke, potem male zvezke, v manjši predalček še peresnico in športno opremo). Po nekaj ponovitvah učenci znajo sami, ravno tako tudi doma. Ob koncu pouka vsak dan ponovno uredimo torbo. Učenci tako



Slika 28: Naloga - Sam pripravim torbo in uredim šolske potrebščine.

vse bolj samostojno vzdržujejo red v svoji torbi in tudi vedo, kaj potrebujejo v njej za naslednji dan.

Vsako jutro sam-a posteljem posteljo

Učenci dobijo nov list v svojo knjižico. Sliko najprej pobarvajo, potem pa se dogovorimo, da bodo vsako jutro, preden pridejo v šolo, postlali svojo posteljo (Slika 4), da je ne bo treba mami. Potem izberemo štampiljko, s katero bomo beležili, kako jim gre. Ponavadi je to "smeško" ali pa kakšna druga, ki jim je všeč. Nekateri učenci se odločijo, da bodo postlali posteljo še drugim družinskim članom. Potem lahko dobijo dva "smeška".



Slika 29: Naloga - Vsako jutro sam-a posteljem posteljo.

Vljudno pozdravljam

Pri tej nalogi smo pozorni na vljudno pozdravljanje različnih ljudi (Slika 5). Na pozdrav pomislimo že zjutraj, ko pridemo v šolo, pa potem vmes, če kdo vstopi v učilnico in seveda vljudno pozdravimo tudi ob odhodu domov in doma, ko se srečamo z družinskimi člani. Učenci vsakič, ko jim gre določen pozdrav že dobro, pobarvajo oblaček na sliki pri čebelici Maji. Za nagrado si ogledamo eno od risank o čebelici Maji po izboru otrok.



Slika 30: Naloga - Vljudno pozdravljam.

Upoštevam prometna pravila

Učenci na igrišču narišejo ceste, prehode za pešce in prometne znake. Potem igrajo igre vlog (pešci in vozniki). Tako vadijo pravilno prečkanje prehoda za pešce (Slika 6). Z učenci gremo tudi na prometni sprehod v okolico šole. vsak učenec nekaj časa vodi kolono in tako pokaže, da zna pravilno iti čez prehod za pešce. Na novem listu svoje knjižice pobarvajo sliko, na hrbtno stran pa zapišejo, kako pravilno prečkajo cesto. Besedilo lahko prepisujejo ali pa ga zapišejo po svoje.



CESTO PREČKAM NA PREHODU ZA PEŠCE. POGLEDAM LEVO, DESNO IN ŠE ENKRAT LEVO. ČE JE PROSTO, GREM ČEZ CESTO.

Slika 31: Naloga - Upoštevam prometna pravila.

Doma pomagam staršem

Učenci povedo, katero opravilo doma že delajo. Potem pa si zastavijo cilj – izberejo novo nalogo, ki jo bodo brez ugovaranja staršem opravljali en teden. Lahko se odločijo tudi za pomoč starim staršem. Na novem listu knjižice imajo nekaj idej (Slika 7). Na sprednjo stran narišejo delo, ki so ga opravljali, na hrbtno stran napišejo nekaj povedi, kako jim je šlo. Če želijo, jim lahko pohvalo za trud napiše tudi kdo od domačih. Učenci na podoben način izberejo še drugo in tretje domače opravilo in tako razvijejo še več spretnosti in veščin.



Slika 32: Naloga - Doma pomagam staršem.

Prijazno se pogovarjam z vsemi ljudmi

To nalogo izvajamo predvsem v šoli in sicer je poudarek na prijaznih besedah, ki jih imamo zapisane v Čebelnjaku prijaznih čebel ter vikanju odraslih (učiteljice). Na novem listu knjižice je kratka pesmica (Slika 8), ki jo uglasbimo in potem vsako jutro zapojemo, da nas spominja na vikanje in vljudno pogovarjanje cel dan, ko smo v šoli. Učenci na hrbto stran napišejo vse prijazne besede, ki se jih spomnijo. Tiste, ki jim delajo težave in na katere večkrat pozabijo, še posebej lepo okrasijo.



Slika 33: Naloga - Prijazno se pogovarjam z vsemi ljudmi.

Vsak dan telovadim

To nalogo izvajamo vse leto v obliki ur športa, rekreativnega odmora zunaj in kratkih minut za zdravje v razredu. Včasih telovadimo ob posnetkih naše učiteljice športa, posnetkov z You Tuba, včasih plešemo ali pa kratke vaje vodijo učenci, ki se izmenjavajo. Na novem listu knjižice učenci pobarvajo tisti šport, s katerim so se ukvarjali nekaj dni (Slika 9). Na hrbtno stran pa zapišemo, kako hitro jim je bilo srce v mirovanju in po izvedenih vajah. Nekaterim učencem so se doma pri športu pridružili tudi drugi družinski člani.



Slika 34: Naloga - Vsak dan telovadim.

Redno si umivam zobe

Tudi to nalogo izvajamo vse leto in sicer v sodelovanju z medicinsko sestro, ki na šoli izvaja zobno preventivo. Ona najprej izvede skupno uro z učenci v razredu. Zanašam se tudi na pomoč staršev, ki otrokom pomagajo, dokler je to še potrebno. Učenci pobarvajo nov list knjižice (Slika 10). "Zobna sestra" otrokom, ki lepo umijejo zobe, prinese zajčke (šampiljke), ali pa kaj drugega. Jaz pa za v njihove knjižice uporabim samo zajčke za takrat, ko so bili uspešni. Učenci se zelo trudijo za lepo umite zobe. Na hrbtno stran lista samostojno zapišejo, zakaj je treba redno čistiti zobe. Zapišejo tudi kratko refleksijo, kako dobro jim gre pri umivanju zob.



Slika 35: Naloga - Redno si umivam zobe.

Naloge po izbiri otrok

Po končanih skupnih nalogah so učenci izbrali še tri spretnosti, kjer so hoteli napredovati in postati bolj samostojni. Izbirali so naloge, ki so jih izvajali doma s starši ali pa v šoli z vrstniki. Sami so oblikovali naslednje liste za v svoje knjižice. Opremili so jih z risbami in besedilom. Nazadnje so celotno knjižico lepo sestavili, zlepi in odnesli domov. Bili so zelo ponosni na vse, kar so dosegli, v čemer so postali bolj samostojni.

3. SKLEP

Otrokova samostojnost raste od rojstva naprej. Pri vsakem otroku je hitrost in vrstni red spretnosti in veščin, ki jih že obvlada pri določeni starosti, malo različen. V prvih letih so starši bistveni za razvoj otrokove samostojnosti. Le-ta je odvisna od njihove spodbude in zaupanja otroku v njegove sposobnosti ter napredovanja od najlažjih pa do vse težjih nalog, ki jih otrok že zmore narediti sam. Pri tem zelo pomaga dnevna rutina, jasna pričakovanja do otroka in potrpežljivost ob vsakodnevem ponavljanju. V vrtčevskem obdobju se rutina nadgrajuje po zahtevnosti in naboru veščin in spretnosti, ki jih otrok že zmore sam. Takrat je pomemben zgled vzgojiteljic, ki verjamejo vanje, hkrati pa ustvarjajo spodbudno in varno okolje.

V šolo pridejo različno samostojni otroci. Naloga učitelja je, da zaupa v otrokove sposobnosti in z njimi naveže dober stik, potem pa skupaj postavijo jasna pravila, ki otrokom pomagajo k čim večji vključenosti v pouk. Otroci radi sodelujejo, če se počutijo upoštevani, slišani in če imajo tudi možnost izbire, ki jim jo da učitelj.

Pri svoji kvalitativni raziskavi oz. projektu "Zmorem sam!", ki ga s svojimi učenci izvajam dve leti (v 2. in 3. razredu), izberem naloge glede na njihove sposobnosti, ki jih še morajo razviti. Vsako aktivnost beležimo oz. smo nanjo pozorni na drugačen način. Izvajanje nalog dlje časa pri otrocih določeno spretnost utrdi, ker so jo ponotranjili. Pomembno je, da razmišljajo o sebi in si zastavijo nove cilje, ki bi jih še radi dosegli. Ob vseh nalogah pa nastane njihova osebna knjižica "Zmorem sam-a!", ki na koncu kaže in dokazuje spremembo, ki se je zgodila v dveh letih in na katero so vedno ponosni. Samostojnost otrok je po dveh letih vsekakor večja. To pa pomeni, da je bil tudi moj cilj z njimi dosežen. Samostojno lahko nadaljujejo z izbiranjem ciljev in novimi nalogami.

Naloge, s katerimi otroci razvijajo in gradijo svojo samostojnost, so na naši šoli prevzele tudi druge učiteljice. Uporabiti in prilagoditi jih je mogoče svojemu razredu oz. konkretni skupini otrok. Otroci se naučijo samorefleksije, opaziti lasten napredek, tekmovati s samim seboj in ne z drugimi, hkrati pa pohvaliti napredek sošolcev. Naloge pred otroke postavljajo izziv, ki ga zmorejo in jim dajo orodje in pogum, da si zastavijo nove cilje na svoji poti do večje samostojnosti.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Blanco, L & Carbonelli, S. (2003). Ena vrlina za vsak teden. Družina.
- [2] Juhant, M. & Levec, S (2011). Varuh otrokovih dolžnosti. ČMRLJ, komuniciranje inustvarjalnost,Marko Juhant, s.p.
- [3] Juhant, M. (2014). Pogrešani napotki. ČMRLJ, komuniciranje inustvarjalnost,Marko Juhant, s.p.
- [4] Juhant, M. (2015). Punce, glavo gor!. ČMRLJ, komuniciranje inustvarjalnost,Marko Juhant, s.p.
- [5] Pantley, E. (2007). Kid cooperation, Z otrokom lahko sodelujete. Didakta.
- [6] Zalokar Divjak, Z. (2000). Vzgajati z ljubeznijo. GORA, s.p.
- [7] Žorž, B. (2002). Razvjenost rak sodobne vzgoje. Mohorjeva družba Celje.

SPLETNI VIRI

- [1] Ban, K. (2010, februar 1). Pogovarjanje namesto pregovarjanja. Iskreni.net. <https://www.iskreni.net/pogovarjanje-namesto-pregovarjanja/>
- [2] Črnetič, M. (2014, oktober 9). Pomagaj mi, da naredim sam. Vrtec Medvode. <https://www.vrtec-medvode.si/wp-content/uploads/2012/06/%C5%A0ola-za-star%C5%A1e-1-Povzetek.pdf>
- [3] Ganini, A. (2020, december 12). Kako spodbujati otrokovo samostojnost v skladu z njegovim ritmom. Aleteia. <https://si.aleteia.org/2020/12/12/kako-spodbujati-otrokovo-samostojnost-v-skladu-z-njegovim-ritmom/>
- [4] Juhant, M. (pridobljeno 2022, maj 10). Priprava otroka na samostojnost. Vzgoja.si. https://vzgoja.si/marko-juhant-webinar/?utm_source=%C4%8Cmrljeve+novice&utm_campaign=4d3f50fddf-EMAIL_CAMPAIGN_2020_11_16_03_04_COPY_01&utm_medium=email&utm_term=0_f1bf6f2b1f-4d3f50fddf-84255171&mc_cid=4d3f50fddf&mc_eid=69ec55c698
- [5] Kastelic, A. (pridobljeno 2022, maj 10). Kdaj bi moral biti otrok samostojen in za katere stvari. Iskreni.net. <https://www.iskreni.net/kdaj-bi-moral-biti-otrok-samostojen-in-za-katere-stvari/>
- [6] Pešec, A. (pridobljeno 2022, maj 10). Umetnost vzgoje odgovornih, samostojnih in zdravih otrok. Znanje za življenje <https://sensa.metropolitan.si/osebna-rast/umetnost-vzgoje-odgovornih-samostojnih-in-zdravih-otrok/>
- [7] Sečnik, J. dr. (pridobljeno 2022, maj 10). Samostojni otroci. Študijsko-raziskovalni center za družino. <https://srcdljubljana.com/blog-srcd/77-samostojni-otroci>

VIRI SLIK

- [1] **SLIKA 1:** *Platnice za knjižico "Zmorem sam-a".* https://www.123rf.com/photo_46490184_young-boy-jumping-isolated-on-white-background.html
- [2] <http://clipart-library.com/girl-jump-cliparts.html>
- [3] **SLIKA 2:** *Naloga - Za večjo vidnost in previdnost v prometu.* <https://www.avp-rs.si/oznaka/bodi-previden/>

- [4] **SLIKA 3:** *Naloga - Sam pripravim torbo in uredim šolske potrebščine.* <https://www.subpng.com/png-te05w9/>
- [5] **SLIKA 4:** *Naloga - Vsako jutro sam posteljem posteljo.* https://www.pngkey.com/detail/u2w7o0u2w7a9q8w7_make-the-bed-clipart/
- [6] **SLIKA 5:** *Naloga - Vljudno pozdravljam.* <https://raskrasil.com/en/maya-the-bee-coloring-pages/>
- [7] **SLIKA 6:** *Naloga - Upoštevam prometna pravila.* <https://zon.si/otroci-se-vracajo-v-solske-klopi-in-naceste/>
- [8] **SLIKA 7:** *Naloga - Doma pomagam staršem.* <https://chaimommas.com/simple-ways-to-teach-children-responsibility/>
- [9] **SLIKA 8:** *Naloga - Prijazno se pogovarjam z vsemi ljudmi.* https://www.clipartkey.com/view/iRhTbhw_kids-kindergarten-animated/
- [10] **SLIKA 9:** *Naloga - Vsak dan telovadim.* <http://clipart-library.com/clipart/1045320.htm>
- [11] **SLIKA 10:** *Naloga - Redno si umivam zobe.* https://www.clipartkey.com/view/xbiwR_tooth-brushing-dentistry-child-brush-my-teeth-png/

POVEZOVALNA VLOGA DNEVOV DEJAVNOSTI

POVZETEK

Kot učiteljica naravoslovnih predmetov na osnovni šoli sem vključena v organizacijo in izvedbo naravoslovnih dni predmetne stopnje. Organizacija teh dni zahteva vsebinsko ustreznost, dogovarjanje in usklajevanje tudi z zunanjimi izvajalci, organizacijo prevoza, določitev ustreznega normativnega števila spremljevalcev. Izvedba pa poleg organizacijskih priprav še dobro idejo in strokovno usposobljenost. Z naravoslovnimi vsebinami sem vključena v interdisciplinarne ekskurzije za predmetno stopnjo, kjer se znanje mojega področja povezuje z geografskimi, zgodovinskimi in jezikoslovnimi posebnostmi. Dnevi dejavnosti so razporejeni skozi vse šolsko leto in se vsebinsko nadgrajujejo iz leta v leto, po starostni stopnji učencev. So del obveznega programa osnovne šole, ki medpredmetno povezujejo discipline in predmetna področja, vključena v predmetnik osnovne šole. Razred predstavlja celoto odnosov med posameznikom in okoljem, razredna klima je dogajanje v razredu, ki je določeno z medosebnimi odnosi, osebnostnim razvojem učencev ter sistemskimi značilnostmi. Vsak razred se na raznolikost vsebin dni dejavnosti različno odziva, zato so ti dnevi z vsako generacijo svojevrsten izziv. Učencem omogočajo utrjevanje in povezovanje znanja, ki ga pridobijo pri posameznih predmetih in predmetnih področjih. Znanje uporabijo in ga nadgradijo s praktičnim učenjem, med seboj sodelujejo in se odzivajo na aktualne dogodke v šolskem in širšem družbenem okolju. Vrednote mladostnikov, ki se pri tem oblikujejo, so neprecenljive. S svojim prispevkom sem želela predstaviti, kako veliko vsebin nam okolje ponuja in nekaj primerov organizacije ter izvedbe dni dejavnosti. Pri tem sem opozorila na izzive in težave, ki se ob tem pojavijo, in na spomine, ki jih pustijo.

KLJUČNE BESEDE: naravoslovni dan, raznolikost vsebin, interakcija učencev.

THE CONNECTING ROLE OF ACTIVITY DAYS

ABSTRACT

As a primary school science teacher, I am involved in the organisation and delivery of science days for students at subject level. The organisation of these days requires relevant content, agreement and coordination with external providers, organisation of transport, determination of the appropriate number of accompanying persons. In addition to the organisational preparations, the implementation also requires a good idea for the science day and professional skills. I am involved in interdisciplinary excursions for the subject level with natural sciences, where knowledge of my field is combined with geographical, historical and linguistic specificities. The activity days are spread throughout the school year and build on the content from year to year, according to the age level of the pupils. They are part of the compulsory curriculum of primary school, implemented to link the disciplines and subject areas included in the primary school curriculum. The classroom represents the totality of relationships between the individual and the environment, and the classroom climate is determined by interpersonal relationships, the personal development of the pupils and systemic characteristics. Each class responds differently to the diversity of the day's activities, which makes the days a unique challenge with each generation. These days enable pupils to consolidate and integrate the knowledge they acquire in their individual subjects and subject areas. They apply and build on this knowledge through practical learning, interacting with each other and responding to current events in the school and wider social environment. The values young people form in this process are invaluable. My contribution was to show how much the environment offers us as well as I wanted to give some examples of how to organise and run an activity day. In doing so, I pointed out the challenges and difficulties that arise and the memories the students get from such activity days.

KEYWORDS: science day, diversity of content, pupil interaction.

1. UVOD

Dnevi dejavnosti, kot so športni dnevi, prireditve, kulturni dnevi, ekskurzije, naravoslovni in tehniški dnevi, šola v naravi so tiste priložnosti, ob katerih šola prekine z rednim poukom in učence obogati z nečim več, to je z aktivnim učenjem.

V vzgojno-izobraževalnem področju ni dovolj samo skopo podajanje informacij, ampak je v ospredju povezovanje različnih predmetnih področij. Na ta način zagotovimo, da so informacije, ki jih otroci sprejemajo, kvalitetne, prilagojene sposobnostim, potrebam in starosti otrok. To prispeva k njihovi celostni obravnavi in razvoju. Otroci lahko znanje, tako teoretično kot praktično skozi povezave področij hitreje osvojijo. Odzivi na različne dražljaje iz okolja se pri otrocih pojavijo že zelo zgodaj in prvi stik z okoljem jim predstavlja bližina njihovega doma. Opazujejo živali, rastline, neživo naravo, skratka vse, kar jih obdaja. Dogajanje v naravi – okolju želijo videti, čutiti, slišati, vonjati, saj želijo zadovoljiti svoje čutne zaznave. Tako pridobivajo izkušnje in se učijo, nove informacije s področja narave pa ponotranijo.

Kot predmetna učiteljica naravoslovnih predmetov sem poleg rednega pouka precej vpeta v dneve dejavnosti, saj organiziram naravoslovne dneve na šoli, sodelujem pa tudi pri izvedbi drugih dni. Skozi svoje obdobje poučevanja sem pri tem pridobila precej izkušenj, predvsem pozitivnih, pa seveda tudi kakšno negativno. Predvsem te so bile tiste, ki me spodbujajo k spremembam. Okolje in družba ponujata veliko vsebin, ki dajo ideje in možnosti integracije teh v učni proces.

Različne vsebine dnevov dejavnosti navdušujejo tako učence kot tudi učitelje. In to navdušenje učencev se spleča izkoristiti, ga usmerjati in se v določenem trenutku tudi umakniti, da lahko učenci prevzamejo pobudo in iz vsebin pridobijo maksimalno.

2. DNEVI DEJAVNOSTI V DEVETLETKI

Dnevi dejavnosti so vključeni v predmetnik osnovne šole in potekajo po letnem delovnem načrtu šole. Ta določa njihovo vsebino in organizacijsko izvedbo. Njihova naloga je medpredmetno povezovanje različnih vsebin. Učencem omogočajo povezovanje in utrjevanje znanj, uporabo in nadgrajevanje s praktičnim učenjem. Z medsebojnim sodelovanjem se učenci odzivajo na aktualne dogodke v družbenem okolju.

Ti dnevi vzpodbujajo vedoželjnost, ustvarjalnost in samoiniciativnost učencev. Učence usposablja za samostojno opazovanje in pridobivanje znanja in izkušenj, spretnosti, ki omogočajo tudi samostojno reševanje problemov. Učenci tako znanje različnih področij med seboj povezujejo v celoto. Namenjeni so vsem učencem, razporejeni so skozi celotno šolsko leto in ponujajo vsebinsko pestrost.

Šolsko leto po programu ponuja 15 dni dejavnosti, posamezen dan dejavnosti se izvede v obsegu 5 pedagoških ur.

Tabela 1: Število dni dejavnosti v posameznih razredih (Microsoft Word - teorija-PUD.doc (zptu.si), maj 2022)

| POIMENOVANJE | RAZRED | | | | | | | | | SKUPAJ UR DEJAVNOSTI |
|-----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------------|
| | I. | II. | III. | IV. | V. | VI. | VII. | VIII. | IX. | |
| Kulturni dnevi | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 150 |
| Naravoslovni dnevi | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 135 |
| Športni dnevi | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 165 |
| Tehniški dnevi | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 225 |
| SKUPAJ DNI | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | |
| SKUPAJ VSEH UR | | | | | | | | | | 675 |

2.1 METODE IN OBLIKE DELA PRI IZVAJANJU DNEVOV DEJAVNOSTI

Pri izvajanju dnevov dejavnosti je poudarek na medpredmetnem povezovanju:

- v obliki projektnega dela, kar omogoča razvijanje raziskovalnega učenja, ki vključuje od načrtovanja nalog, zbiranja podatkov, oblikovanje trditev in predstavitve rezultatov
- ki vključuje obiske strokovnjakov na šoli
- učencev, ki obišejo različna učna okolja, kot so obiski večjih kulturnih središč in drugih institucij (živalski, botanični vrt...)

Dejavnosti so zastavljene tako, da vzpodbujajo učenje za medsebojno sodelovanje med učenci v oddelku, med oddelki, s pedagoškim zborom, z okoljem. Vsi učenci pri pripravi dneva sodelujejo in so na njim primeren način aktivni, samostojni in ustvarjalni.

2.2 NARAVOSLOVNI DNEVI IN EKSKURZIJE

Na naravoslovnih dnevih učenci aktivno dopolnjujejo in poglobljajo teoretično znanje, ki so ga pridobili med rednim poukom. Dejavnosti jih spodbujajo k samostojnemu in kritičnemu mišljenju, omogočajo uporabo znanja ter spoznavanje novih metod in tehnik raziskovalnega dela (terensko, laboratorijsko delo itd.). Učenci aktivno opazujejo, spoznavajo in doživljajo naravo, odkrivajo njene lepote in vrednote, oblikujejo pozitiven odnos do narave in življenja. Zavedajo se pomena varovanja zdravja in okolja, kar pripomore k njihovem razumevanju sobivanja človeka in narave. Področja, ki jih naravoslovni dnevi vključujejo, so: biologija, kemija, fizika, astronomija, gospodinjstvo, geologija, geografija, matematika.

Medpredmetne (interdisciplinarne) šolske ekskurzije so dober primer vseživljenjskega znanja. Z njimi učenci pridobivajo novo znanje, ga razširjajo in uporabljajo tako, da dobi pomembno mesto v njihovem poznavanju domovine. Na šolski ekskurziji učenci obišejo naravnogeografske enote Slovenije, spoznavajo raznolikost Slovenije, njene lepote in naravnogeografske pestrosti. S tem razvijajo ljubezen in spoštovanje do slovenske naravne in kulturne dediščine in pripadnost domovini. Terensko delo omogoča učencem urjenje v opazovanju, primerjanje, logično sklepanje in razvijanje sposobnosti samostojnega

izobraževanja iz različnih virov (literature, leksikonov, enciklopedij, atlasov, svetovnega spleta), sposobnost komuniciranja in sposobnost za delo v skupini.

V ekskurzije sem najbolj vpeta z biološkimi in kemijskimi vsebinami. Biološke se povezujejo pri varčevanju in varstvu voda, živalstvu in rastlinstvu, geoloških dobah, fosilih, ekosistemih (travnik, gozd, vinograd, jamski ekosistemi, celinske vode, barje), vplivu gospodarskih panog na okolje. Kemijske pa se vključujejo pri kemični zgradbi apnenca, njegovi reakciji, kondenzaciji, poznavanju lastnosti kislin, pravilnem ravnanju in ukrepanja ob poškodbi, kemijski varnosti, umetnih gnojilnih, škropivih in onesnaževalcih okolja.

2.3 VARNOST NA DNEVIH DEJAVNOSTI

Pri organiziranju dnevov dejavnosti je potrebno zagotoviti vse ukrepe za varno delo, ustrezno velikost skupin, paziti je treba, da učenci ne pridejo v nevarne situacije.

Vodja dejavnosti mora poskrbeti za načrt dejavnosti in ukrepe, ki odpravljajo predvidljive nevarnosti. Ta mora vključevati tudi seznam učencev, ki so glede na število spremljevalcev razporejeni v skupine.

3. NAČRTOVANJE IN IZVEDBA EKSKURZIJ IN NARAVOSLOVNIH DNI NA III. OŠ CELJE

Pri načrtovanju konkretnih dni dejavnosti sodelujejo člani strokovnega aktiva, na naši šoli je to naravoslovno družboslovni aktiv. Izvaja se kot timsko delo učiteljev, ki so strokovnjaki za različna področja. Dnevi dejavnosti so vezani na okolje, v katerem je šola, in na specifičnost šole.

Tabela 2: Načrtovanje strokovnih ekskurzij na III. OŠ Celje (Kosaber, avgust 2021)

| Razred | Naslov projekta | Vodja | Čas izvedbe | Sodelujoči učitelji |
|--------|---|-------|--------------------|---------------------|
| 6. | V deželi štorkelj, kjer sonce vzide najprej | | <u>17. 6. 2022</u> | |
| 7. | Zibelka slovenske knjige | | <u>6. 5. 2022</u> | |
| 8. | Prelepa Gorenjska | | <u>20. 5. 2022</u> | |
| 9. | Zgornje in Srednje Posočje | | <u>8. 10. 2021</u> | |

Tabela 3: Načrtovanje naravoslovnih dni na III. OŠ Celje (Kosaber, avgust 2021)

| Razred | Vsebina | Čas in lokacija | Nosilec in sodelujoči učitelji |
|--------|--|---|--------------------------------|
| 6. r. | Od zrna do kruha | <u>28. 9. 2021</u> , Soržev mlin Nova Cerkev | |
| 6. r. | Spoznajmo rastline | <u>20. 10. 2021</u> , Srednja šola za hortikulturo Celje | |
| 6. r. | Zeliščna delavnica | <u>30. 5. 2022</u> , Turistična kmetija Razgoršek, Šmartno v Rožni dolini | |
| | | | |
| 7. r | Jama Pekel, Rimska nekropola, gozdna pot | <u>22. 9. 2021</u> , Šempeter v Savinjski dolini, Zalog pri Šempetru | |
| 7. r | Tehnopark (Snovi in valovanje) | <u>9. 6. 2022</u> , Tehnopark Celje | |
| 7. r | Organizmi celinskih voda | <u>25. 4. 2022</u> , Slivniško jezero | |
| | | | |
| 8. r | Spolnost | <u>22. 10. 2021</u> , šola, ZD Celje | |
| 8. r | Čutila | <u>13. 4. 2022</u> , šola | |
| 8. r | Prva pomoč | <u>9. 3. 2022</u> , šola, Srednja zdravstvena šola Celje | |
| | | | |
| 9. r | Mikrobiologija | <u>22. 12. 2021</u> , šola v sodelovanju z Mikrobiologijo Avberšek | |
| 9. r | Evolucija | <u>29. 3. 2022</u> , Krapina | |
| 9. r | Biodiverziteta | <u>29. 9. 2021</u> Celje, travnik in primestni gozd | |

3.1 PRIMERI NEKATERIH DNEVOV DEJAVNOSTI

- Interdisciplinarna ekskurzija na Dolenjsko se je pričela z obiskom GEOSsa na Slivni, nato nas je pot vodila skozi Vače, kjer smo si ogledali fosilno obalo in se odpeljali proti gradu Bogenšperk. Zgodovinski ogled smo dopolnili s sprehodom po zeliščnem vrtu. Sledil je ogled Muzeja krščanstva v Stični s kaligrafsko delavnico. Seveda nismo mogli mimo Jurčičeve domačije na Muljavi, s katere smo se odpravili do Krške jame. Voden

ogled jame nas je seznanil z njenimi značilnostmi. Pred jamo smo naredili analizo izvira reke Krke (temperatura, pH vrednost) in si ogledali rastlinski ter živalski svet v njeni okolici. Učenci so imeli delovne liste, ki so jih izpolnjevali. Za konec smo se ustavili na Trubarjevi domačiji v Rašici in se bogatejši za nova znanja in izkušnje odpravili proti domu.



Slika 1: Strokovna ekskurzija Zibelka slovenske knjige, pred Krško jamo.
(Kosaber, maj 2022)

- Obisk Sorževega mlina je zgodnjejesenski naravoslovni dan, na katerega se vsako leto z veseljem odpravimo, saj kmetija poleg mlina ponuja ogled domačih živali, njive koruze in ajde, kozolca toplarja in žage Venecijanke, na kateri smo videli prvotni mehaniziran način žaganja hlodovine. V mlinu na vodni pogon smo si ogledali star način mletja žita in kupili sveže mleto moko. Lastnik nam je postregel z domačim kruhom, katerega okus je nepozaben. Učenci so izpolnjevali delovne liste.



Slika 2: Naravoslovni dan Od zrna do kruha, Soržev mlin.
(Kosaber, september 2021)

- Za devetošolce smo organizirali naravoslovni dan, ki ga je poleg kemika in biologa izvedlo podjetje Mikrobiologija Avberšek. Z njim smo učencem ponudili vsebine mikrobiologije in biotehnologije. Tako smo na zelo poučen način spoznali, da je lahko delo z mikroorganizmi zabavno. Učenci so bili razdeljeni v tri delavnice, na katerih so iz lego kock sestavljali molekulo DNK, izolirali to molekulo iz različnega sadja in zelenjave ter spoznali biotehnoške postopke.



Slika 8: Naravoslovni dan Mikrobiologija.
(Kosaber, december, 2021)

4. SKLEP

Izkušnje in znanje, ki jih učenci pridobijo na dnevih dejavnosti, so neprecenljive in obogatijo redni pouk. Njihove vsebine morajo biti skrbno načrtovane, tako vsebinsko kot organizacijsko. Rezultat aktivnega pouka različnih dni je prenašanje in povezovanje znanja, interakcija med učiteljem in učenci ter med učenci samimi. Odziv na raznolikost dni dejavnosti je v razredih zelo različen, zato so ti dnevi z vsako generacijo svojevrsten izziv.

S predstavitvijo nekaterih dni sem želela prikazati, da nam okolje ponuja veliko zanimivih vsebin, samo vključiti jih moramo v vzgojno-izobraževalni proces. Ti dnevi so pomembni za učenčev razvoj in mnogo jih ostane dolgo časa v njihovem spominu. Predvsem zato, ker se na njih toliko dogaja!

LITERATURA IN VIRI

- [1] Devetak, I., Metljak, M.: Inovativno poučevanje naravoslovja in spodbujanja naravoslovne pismenosti v osnovni in srednji šoli. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani: Ljubljana, 2014.
- [2] Dnevi dejavnosti: Dnevi dejavnosti (gov.si), pridobljeno 10. 4. 2022.
- [3] Naravoslovni dnevi: http://www.zptu.si/izdelki/files/dnevi_dejavnosti.pdf, pridobljeno 12. 4. 2022.
- [4] Aktivno učenje: https://www.didakta.si/doc/revija_Didakta_2014_maj.pdf, pridobljeno 20. 5. 2022.
- [5] Učni načrt Naravoslovje: Microsoft Word - 1UN_naravoslovje_OS.doc (gov.si), pridobljeno 12. 4. 2022.
- [6] Učni načrt Biologija: (Microsoft Word - 1UN_Biologija_O\212-za objavo.doc) (gov.si), pridobljeno 12. 4. 2022.
- [7] Učni načrt Geografija: Microsoft Word - UN_geografija.doc (gov.si), pridobljeno 12. 4. 2022.

SODELOVANJE OSNOVNE ŠOLE VIDEM Z DRUŠTVOM KMETIC VIDEM PRI IZBIRNEM PREDMETU SODOBNA PRIPRAVA HRANE - PRIMER DOBRE PRAKSE

POVZETEK

V zadnjem času učitelji pogosto ugotavljamo, da otrokom primanjkuje motivacije za osvajanje veščin, ki bi jih morali razvijati v osnovnošolskem obdobju. Učenci 7. in 8. razredov so vključeni v izbirni predmet Sodobna priprava hrane. Cilj predmeta je, da osvojijo različne postopke priprave hrane. Pri predmetu se torej navezujemo na vseživljenjsko učenje. Namen prispevka je predstaviti praktični pouk pri izbirnem predmetu sodobna priprava hrane skozi delavnice ob sodelovanju lokalnega društva kmetic Videm. S prispevkom nakažem, kako lahko razvijamo kompetenco učenja ob sodelovanju mlajše in starejše generacije. V času velikonočnih praznikov smo izvedli kuharsko delavnico in k sodelovanju povabili društvo kmetic Videm. Pekli smo velikonočni kruh, kruhove venčke, ki smo jih dopolnili tudi s pisankami. V času, ko so bile odpravljene korona omejitve, smo se zelo razveselili ponovnega sodelovanja, saj se zavedamo, da samo sožitje mladih in starejših generacij prinese doprinos k zdravemu razvoju družbe. Takšen način sodelovanja šole z lokalno skupnostjo, prinese pozitiven pogled na tretje življenjsko obdobje, ko se starostniki še vedno počutijo koristne za družbo in predvsem ostanejo aktivni v domačem okolju. Mladi pa razvijajo empatijo in socialni čut do starejših. Če bi posplošili lahko rečemo, da gre za povezovanje babic in vnukov ter za prenos znanja iz starejše na mlajšo generacijo. Izkušnje in znanje starejših bi bilo potrebno bolj sistematično vključevati v vzgojno-izobraževalni proces. Sedaj je velikokrat usoda teh znanj in veščin prepuščena iznajdljivosti posameznih učiteljev.

KLJUČNE BESEDE: sodobna priprava hrane, velikonočne jedi, izkustveno učenje, medgeneracijsko sodelovanje, lokalna skupnost.

COOPERATION OF PRIMARY SCHOOL VIDEM WITH THE LOCAL COMMUNITY OF PEASANT WOMEN AT SCHOOL ELECTIVE COURSE MODERN FOOD PREPARATION - AN EXAMPLE OF GOOD PRACTICE

ABSTRACT

Recently, teachers often find that children lack the motivation to acquire skills that they should develop in the primary school period. 7th and 8th grade students are included in the elective course Modern Food Preparation. The aim of the course is to master various food preparation procedures. The course is therefore related to lifelong learning. The purpose of this paper is to present practical lessons in the elective subject of Modern Food Preparation through workshops with the participation of the Local Community of Peasant Women Videm. With this paper, I show how we can develop the competence of learning with the participation of the younger and older generation. Before the Easter holidays, we conducted a cooking workshop and invited the Local Community of Peasant Women Videm to participate. We baked Easter bread, bread wreaths, which we also supplemented with Easter eggs. At a time when the Covid-19 restrictions were eliminated, we were very pleased to be cooperating again, as we are aware that only the coexistence of young and older generations can contribute to the healthy development of society. This way of cooperation with the local community brings a positive view on the third period of life, when the elderly still feel useful to society and, above all, remain active in the home environment. Young people, on the other hand, develop empathy and social sense towards the elderly. If we generalize, we can say that it is about connecting grandmothers and grandchildren and the transfer of knowledge from the older to the younger generation. The experience and knowledge of the elderly should be more systematically integrated into

the educational process. Now, however, the fate of these knowledge and skills is often left to the ingenuity of individual teachers.

KEYWORDS: modern food preparation, Easter dishes, experiential learning, intergenerational cooperation, local community.

1. UVOD

*»Povej mi in bom pozabil.
Pokaži mi in si bom zapomnil.
Vzbudi mi zanimanje in bom razumel.«
Kitajski pregovor*

Sodobna šola temelji na že izkušenih principih učenja in poučevanja. Predvsem v zadnjih desetletjih je slovenska šola doživlja, kar nekaj prenov, kateri so sledili tudi novi načini prenašanja znanj na nove generacije.

Žal pa se velikokrat znajdemo v dilemi, predvsem ko prihaja, do vsebin, ki so učencem zanimive, sam kurikulum pa ne ponuja dovolj možnosti za njihovo uresničitev. Takrat vemo, da je pomembno, da pride v ospredje avtonomnost posameznega učitelja, ki bo lahko vsebino učenja in način izvedbe prilagodil tako, da bodo učenci v samem procesu čim več odnesli. Učitelji se zavedamo, da bodo naše učilnice morale vedno bolj na široko odpirati vrata. Sam proces učenja bomo bogatili le takrat, ko bodo v njem učenci visoko motivirani in tudi aktivni. Prav tako, pa jim bomo do neke mere omogočali sooblikovati vsebine, ki bi jih naj obravnavali. V zadnji triadi OŠ imamo možnost fleksibilnega predmetnika, kar učencem omogoča, da si sami izberejo predmete, ki jih zanimajo. Čeprav je posamezna šola omejena glede kadra, pa verjamemo, da večina učencev, najde predmet v katerem lahko razvija svoje potenciale, zanimanje in seveda, krepí samopodobo.

Vemo, da je samo učenje proces ustvarjanje znanja, ne glede na to, koliko smo stari. Znanje je torej skupek preteklih izkušenj, ki smo ga osvojili v določenem obdobju. Prispeva k razvoju novih idej, razmišljanj in idej. (Marentič Požarnik, 2019)

Posebej v osnovnošolskem obdobju je pomembno, da otrok razvija pozitivno samopodobo tudi v interakciji s sovrstniki. Učitelji včasih predstavljamo prepreko. So pa lahko mnogo bolj sproščeni npr. ob dedkih in babicah. Zato se na naši šoli že kar nekaj let odvijajo različne dejavnosti, ko vključujemo lokalno skupnost in na tak način seveda oboji pridobivamo. Taka ustaljena praksa je Dan slovenske hrane.

Letos sem se odločila, da tudi v času velikonočnih praznikov organiziram kuharsko delavnico za učence, ki so vključeni v izbirni predmet sodobna priprava hrane. Lokalno društvo kmetič Videm se je z velikim veseljem odzvalo in skupaj smo uspešno izpeljali kuharsko delavnico.

Cilji prispevka so pokazati, kako lahko z roko v roki sodelujeta lokalna skupnost in izobraževalna ustanova. In kako pozitivne rezultate daje medgeneracijsko sodelovanje na lokalni ravni. In kot zadnje, kako obogatiti pouk izbirnih predmetov s praktičnimi vsebinami-izkustvenim učenjem in krepitev vseživljenjskega učenja.

2. IZKUSTVENO UČENJE KOT MODEL POUČEVANJA

Samo načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa, ki bo temeljil na izkustvenem učenju, mora biti premišljeno in usmerjeno k vsem deležnikom, ki bodo vključeni v sam potek. Poleg izvedbe je potrebna evalvacija, ki nam da izhodišče za bodoče prilagoditve oz. izboljšave. Evalvacija ne bo temeljila na učnih rezultatih, ampak bo zastavljena širše. Za dobro izpeljavo izkustvenega učenja je potrebno upoštevati vse vidike takega učenja in njihove akterje. Z

izkustvenim učenjem so se srečevali in ga razvijali različni strokovnjaki kot Kolb, Russll, Walkerja in Lewin.

Kolb je najpomembnejši teoretik izkustvenega učenja, saj se s tem problemom ukvarja že 50 let. On trdi, da je izkustveno učenje, vsaka vrsta učenja, pri katerem je učenec v neposrednem stiku z resničnostjo. Kar je seveda v nasprotju s tistim učencem, ki samo bere, govori, posluša in piše o tej resničnosti, nikoli pa ni del nje. (Kolb, 2015)

Po Lewinu, pa izkustveno učenje poteka po krogu v 4 fazah: konkretna izkušnja, opazovanje-razmišljanje, oblikovanje abstraktnih pojmov in preverjanje pojmov novih situacijah. (Marentič Požarnik, 2019)

Tudi slovenski učitelji se vedno bolj poslužujemo izkustvenega učenja, saj prinaša pozitivne rezultate, hkrati pa obe strani pridobivajo na izkušnjah, učenci in učitelji se povezujejo na način, ki prinaša več zaupanja, spontanosti in tako, tudi boljše učne rezultate.

3. MEDGENERACIJSKO SODELOVANJE NA RAVNI LOKALNIH SKUPNOSTI

Staranje prebivalstva postaja vse večji socialni izziv sodobne družbe. Predvsem na slovenskem podeželju se dogaja, da lahko starostniki ostanejo socialno izolirani. Zato so društva, katerih večinski člani so upokojenci, zelo pomemben dejavnik pri ohranjanju kvalitete življenja tudi v starosti.

V naši lokalni skupnosti, torej občini Videm, pa se že tradicionalno upiramo tem stereotipnim oblikam preživljanja časa starostnikov. Zato v šolski prostor večkrat vključimo društva in njihove člane ter si s tem obogatimo skupni ustvarjalni čas.

Medgeneracijsko sodelovanje ima odločilno vlogo pri učenju in prenosu znanja na mlajše generacije, ustvarjanje in ohranjanju ter širjenju socialne mreže. Medgeneracijsko sodelovanje temelji na medgeneracijskem učenju, ki zagotavlja prenos znanj, veščin, izkušenj. Hkrati pa poskrbimo za združevanje generacij na način, ki prinaša več spoštovanja in razumevanja. (Pavlin, 2012) V ožjem smislu torej pomeni, da različne generacije sodelujejo na določenem projektu s konkretnim ciljem. (Macuh, 2019)

Kakšno šolo si želimo v prihodnosti? Zagotovo bo takšna, ki bo spodbujala aktivno učenje v vseh obdobjih; ki bo odprta, naravnana k sodelovanju različnih generacij. Še posebej na podeželju se soočamo, da nekatera znanja, že sedaj tonejo v pozabo, saj ni interesa pri mladih, ki bi se dovolj zgodaj navdušili za določeno dejavnost. Kot na primer: rokodelske obrti, medicinarstvo, pletarstvo.

Velike spremembe se dogajajo tudi na področju hrane in prehranjevanja. Vemo, da mlade gospodinje-mamice, nimajo več časa, da bi kuhale na način kot so kuhale naše babice. Prav tako pa imajo velik vpliv modni trendi, ki se dogajajo tudi na področju kulinarike. Če želimo ohranjati tradicionalne jedi, način priprave, potem moramo začeti z vzgojo mladih generacij.

Naš projekt je prinesel veliko pozitivnih izkušenj in seveda ozaveščanje, da bi moralo takih dejavnosti v šolskem prostoru biti čim več. Učitelj naj bo dober organizator dejavnosti, ki bodo potekale na način, da bodo učenci razvijali svoje kompetence, kreativnost in širili znanje.

4. OPIS DEJAVNOSTI: »VELIKONOČNA KUHARSKA DELAVNICA«

Na velikonočni kuharski delavnici so tako sodelovali Društvo kmetič Videm in učenci pri predmetu Sodobna priprava hrane. Delavnica je trajala 3 šolske ure. Učenci so se zaradi lažjega dela razdelili v manjše skupine in tako aktivno sodelovali pri pripravi pisank in kruhovega venčka.

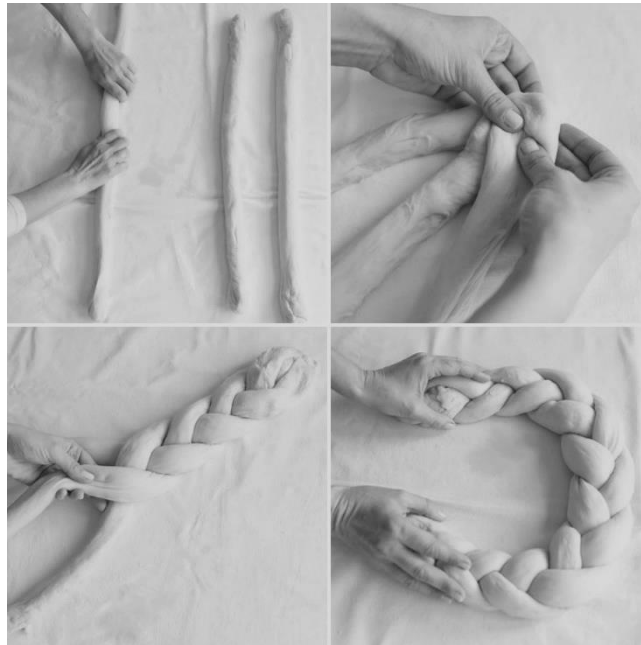
V nadaljevanju poglavja podajamo nekaj osnovnih podatkov o poteku delavnice, pripravi in peki velikonočnih venčkov, zajčkov ter pisank.

A. PRIPRAVA KRUHOVEGA VENČKA

Tradicionalni praznični kruh so mlečne pletenice (recept podan v Tabela 1), ki so se jih še posebej v preteklosti razveseljevali otroci. V velikonočnem času so na venec dodali kuhano jajce, ki se je potem speklo skupaj z venčkom. Priprava in peka teh kruhovitih venčkov je bila hitrejša od peke kolačev kruha, zato so gospodinje s tem razveselile tudi otroke (priprava na Sliki 1). Iz ostankov testa so po navadi naredile še zajčke. Tako so otroci hitro prišli do priboljška.

Tabela 1: Recept Kruhov venček.

| <i>Sestavine</i> | <i>Ostale sestavine</i> |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">- 800 g gladke moke- 4 dl mleka (mlačnega)- 75 g sladkorja (približno 6 žlic)- 10 g suhega kvasa ali 35 g svežega kvasa- 2 jajci- 40 g stopljenega masla ali olja (približno 4 žlice)- 15 g soli | <ul style="list-style-type: none">- 4 kuhana jajca- jajce zmešano z žlico vode ali mleka (za premaz) |



Slika 1: Kruhov venček v nastajanju.

B. PRIPRAVA VELIKONČNEGA ZAJČKA

Iz ostankov testa smo naredili še zajčke. Tudi v sodobnih družinah se znajdejo na mizah v velikonočnem času.

Tabela 1: Recept velikonočni zajček.

| <i>Sestavine</i> |
|------------------------|
| - ½ kocke kvasa |
| - 2 dl mleka |
| - 45 dag bele moke |
| - 9 dag kisle smetane |
| - 7 dag masla |
| - 3 dag sladkorja |
| - 1 rumenjaka |
| - 1 jajce |
| - 1,5 male žličke soli |
| Nekaj rozin za oči. |

C. IZDELAVA PISANK NA TRADICIONALEN NAČIN

Kot simbolna jed v velikonočnem času so zagotovo pisanke (Slika 2). Barvanje le teh je postala že prava umetnost. V naši kuharski delavnici smo se odločili, da bomo izbrali tri tehnike, katere so tudi preproste za samo izvedbo.

Na delavnici (Slika 3) smo se lotili izdelave pisank po tradicionalnih metodah barvanja in krašenja. Pisanke smo pobarvali v čebulni raztopini. Nekatere smo poslikali s čebeljim voskom, spet druge pa smo barvali s pomočjo kvintona (domače rdeče vino). Še posebej pri zadnjih pridejo zelo lepi motivi, saj se vinski kamen kristalizira na lupini jajca in že sam po sebi tvori različne vzorce.



Slika 2: Pisanke pobarvane s čebulo, kvintonom in voskom.



Slika 3: Udeleženci kuharske delavnice v OŠ Videm, april 2022.

5. SKLEP

Po zaključeni delavnici smo bili vsi bogatejši za znanje in izkušnje (ogled videa: <https://www.youtube.com/watch?v=ED0Q3GatZ6k>). Spodbudno učno okolje prinese dobre rezultate v smislu trajnega znanja. Že star slovenski pregovor pravi: *Če človek pol sveta preteče, najboljši kruh doma se speče*. V času, ko globalizacija vse bolj spreminja naš način življenja, navade, pa tudi vrednote, postaja vse bolj opazna želja po ohranjanju tradicionalnih slovenskih jedi. Jedi, ki smo jih pripravljali, smo kasneje tudi razstavili na občinski razstavi. Odziv javnosti je bil pozitiven. Vodstvo občine in šole, si bo še naprej prizadevalo k sodelovanju.

Janez Bogataj je zapiše: «Da moramo biti usmerjeni k vzgoji za zavedanje lastnih vrednot in bogastev. Odkrivamo vrednote in spoznanja, ki našemu življenju dajejo globino ter popestrijo praznike in praznovanja. Eden izmed teh vrednot je kruh, ki pri nas pomeni tudi simbol.» (Bogataj, 2003, str.7)

Učenci so skozi dejavnosti visoko motivirani, kar je seveda dobra podlaga za učenje. Kadar jim omogočimo dovolj časa, potem lahko razvijajo svoje sposobnosti in veščine na način, ki jim odgovarja. Takšno sodelovanje šole z lokalno skupnostjo bogati učence, člane različni skupin, ki delujejo v posameznih društvih.

Naša praksa se bo nadaljevala tudi v bodoče, saj vidimo veliko priložnosti za skupno učenje, rast in sodelovanje. V skupnostih, kjer so vsi njeni člani opaženi, imajo svojo vlogo in mesto, vlada visoka stopnja spoštovanja in tolerance. Vsem nam mora biti cilj, da bodo medgeneracijska sodelovanja še v večjih razsežnostih zaživel na vseh področjih življenja.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Marentič Požarnik B., Marjeta Šarič, Barbara Šteh. (2019). *Izkustveno učenje*. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.
- [2] Marentič Požarnik, B. (1992). Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja? *Sodobna pedagogika* 43 (1-2),1-16.
- [3] Marentič Požarnik B., Magajna Lidija, Peklaj Cirila.(1995). *Izziv raznolikosti. Stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica. Educa.
- [4] Bojan Macuh.(2019). *Medgeneracijsko sodelovanje. Potreba in zahteva časa*. Kulturni center Maribor.
- [5] Janez Bogataj.(2003). *Krušni zakladi Slovenije*. Ljubljana. Založba kmečki glas.
- [6] Korban Črnjavic, dr. Hus (2009) Stališče učiteljev do izkustvenega učenja in poučevanja predmeta spoznavanja okolja. *Revija za elementarno izobraževanje*. Letnik 2, (1), 73-75.

MOTIVACIJA, USTVARJALNOST IN SPROŠČENOST V PROCESU NASTAJANJA MUZIKALA

POVZETEK

Vsak ustvarjalni proces poleg ustvarjalnosti vsebuje dva izredno pomembna elementa, od katerih je odvisen uspeh zastavljene naloge. Prvi element je motivacija, ki nam omogoči, da do ustvarjalnega procesa sploh pride. Drugi element pa je sproščenost, ki je prav tako neločljivo povezana z motivacijo. V prispevku bom predstavila izzive s katerimi sem se kot mentorica soočala pri nastajanju plesno-glasbene predstave z učenci tretjih, četrtih in petih razredov osnovne šole. Predstavo smo pripravili v okviru neobveznega izbirnega predmeta umetnost, interesne dejavnosti umetnost ter podaljšanega bivanja. Osredotočila se bom predvsem na moje doživljanje ustvarjanja predstave – od najbolj grobe ideje, ki se mi je porodila v glavi, do končnega izdelka, ki je požel velik uspeh. Opisala bom občutke, ki se skozi ustvarjalni proces nenehno spreminjajo, od začetne zagnanosti, do popolnega obupa v smislu »kaj mi je tega treba«, do zadovoljstva ob napredku, strahu pred neuspehom... Vrtiljak čustev, ki jih je treba urediti in obvladati, da ti učenci sledijo in soustvarjajo s tabo. Namen prispevka je na praktičnem primeru prikazati, kako učitelj doživlja ustvarjalni proces, kaj ga žene in motivira pri doseganju zastavljenih ciljev. S prispevkom želim spodbuditi tiste učitelje, ki morda dvomijo v svoje ustvarjalne sposobnosti, da vsaka ideja šteje. In da s svojo strokovnostjo in notranjo motivacijo aktivno vplivajo na dvig učenčeve ustvarjalnosti, motivacije in nenazadnje sproščenosti.

KLJUČNE BESEDE: motivacija, ustvarjalnost, sproščenost, ustvarjalni proces.

MOTIVATION, CREATIVITY AND RELAXATION IN THE PROCESS OF CREATING A MUSICAL

ABSTRACT

In addition to creativity, every creative process contains two extremely important elements, on which the success of the set task depends. The first element is motivation, which allows us to have a creative process at all. The second element, however, is relaxation, which is also inextricably linked to motivation. In this article, I will present the challenges I faced as a mentor in creating a dance and music show with students in the third, fourth and fifth grades of primary school. The play was prepared as part of the optional subject art, interesting activities art and extended stay. I will focus mainly on my experience of creating a show - from the roughest idea that came to my mind to the final product, which was a great success. I will describe the feelings that are constantly changing throughout the creative process, from initial enthusiasm to complete despair in terms of "what I need", to satisfaction with progress, fear of failure... Carousel of emotions that need to be regulated and managed to these students follow and co-create with you.

The purpose of the article is to show on a practical example how the teacher experiences the creative process, what drives him and motivates him in achieving the set goals. With this post, I want to encourage those teachers who may have doubts about their creative abilities to make every idea count. And that with their professionalism and inner motivation they actively influence the increase of the student's creativity, motivation and, last but not least, relaxation.

KEYWORDS: motivation, creativity, relaxation, creative process.

1. UVOD

Pred vami je članek, ki ne ponuja rešitev za probleme, ki nima izdelane metodologije za ugotavljanje rezultatov, ki ne ponuja konkretnih oblik in metod dela v učnem procesu ... Članek odpira nešteto novih vprašanj, ki se porajajo pri delu učiteljev. Ko smo postavljeni pred nov izziv, ko naletimo na prvo težavo. Ali so to izzivi in težave sodobne družbe? Vsak trenutek, ki ga živimo v sedanjosti za nas pomeni sodobnost in prav tako je bilo pred deset tisoč leti ali pred sto leti. Vse družbe so se spopadale z izzivi in težavami tistega časa, ki je bil zanje sodoben. Torej imamo ljudje sposobnosti, da se v vsakem trenutku spopadamo z novimi izzivi in jih s pomočjo spodaj opisanih duševnih procesov, kljub težavam na katere naletimo, uspešno premagamo.

V nadaljevanju bom te duševne procese, ki se dogajajo v nas najprej na kratko predstavila v teoriji, kot so jih opisali znanstveniki in strokovnjaki z različnih področij. Vzporedno pa bom opisala svoje doživljanje teh procesov pri pripravi zastavljenega projekta.

V članku sem si dovolila malo umetniške svobode in humorja. Za razumevanje občutkov in čustev se mi zdi to nujno potrebno. Nekaj citatov v teoretičnem delu sem vzela iz svojega diplomskega dela, ki govori o likovni ustvarjalnosti.



Slika 1: Učenka iz 8. razreda uči koreografijo.



Slika 2: Urška.

2. USTVARJALNOST

Najprej se bomo ustavili pri ustvarjalnosti. Trstenjak (1981) se v uvodu knjige Psihologija ustvarjalnosti sprašuje, kaj je človekova ustvarjalnost. V čem naj vidimo bistvo njenega procesa? Kako se razvija? V čem se razlikuje od drugih duševnih dejavnosti? Kateri dejavniki jo omogočajo? Čeprav ne moremo priti do konca, se moramo spoprijeti s tem problemom, saj globoko posega v vse človekovo kulturno prizadevanje; saj je vsa kulturna zgodovina z vso stavbo civilizacije sad človekove ustvarjalnosti. Matussek (1976) piše, da je ustvarjalno izražanje izvirno, domiselno, prilagodljivo odkrivanje in edinstveno novo. Ustvarjalnost ni samo lastnost nadarjenih ljudi, temveč je lastna vsakomur od nas. Ni odvisna od podedovanega

daru, okolja ali vzgoje; je funkcija jaza vsakogar izmed nas. Arieti dodaja, da ločimo med tako imenovano veliko ustvarjalnostjo, ki jo imajo samo nekateri, in običajno, ki je skoraj v vsakomer izmed nas. Velika ustvarjalnost prinaša velike človeške dosežke in družbeni napredek. Običajna ustvarjalnost pa daje občutek zadovoljstva ter tako človeku zagotavlja temeljni, pozitiven odnos do sebe in življenja. Trstenjak (1981) povzema teorije različnih avtorjev in kljub različnostim lahko najdemo nekaj skupnih imenovalcev, med katerimi je na prvem mestu poudarek na »novosti«, se pravi »iz nič nekaj narediti, česar prej ni bilo«. Z ustvarjalnostjo hočemo temeljiteje, koreniteje in močnejše izraziti prav to novost proizvodov v nasprotju s prejšnjim stanjem, ko sedanjega še ni bilo. Pri neustvarjalnem delovanju gre torej za kvantitativno produktivnost, pri ustvarjalnem pa za kvalitativno.

Opravljam poklic, katerega brez želje po ustvarjalnosti verjetno sploh ne bi mogla opravljati. Sem namreč učiteljica, profesorica likovne umetnosti. Večinoma delam v podaljšanem bivanju, nekaj malega učim LUM, ostalo pa so projekti izpeljani preko NIP in interesnih dejavnosti. Učitelji to veste, za ostale pa povem, da za NIP in ID ni predpisanega učnega načrta. Učitelj je prepuščen svoji lastni ustvarjalnosti. In kaj to pomeni v praksi? Govorila bom o sebi in o svojih občutkih, ne vem pa kako je to pri drugih učiteljih.

Torej – šolsko leto se končuje, oddajamo poročila o izpeljanih projektih, prihajajo počitnice – toda; v glavi se že dogaja marsikaj. Kaj naj za novo šolsko leto pripravim, da bo novo, drugačno, boljše, zanimivo? Ali res ne zmorem kakšen dan ne pomisliti na šolo/sluzbo? Neee, ne razmišljam. Kaj če bi pripravili muzikal? Ne, to je pretežko. In nimam dovolj učencev. Mogoče jih pa lahko prepričam? Po televiziji gledam otvoritev predsedovanja Slovenije v EU. Vrhunska baletna predstava na Blejskem otoku z naslovom Povodni mož. Zelo moderna koreografija. Lepo. Kaj pa če bi naredili muzikal Povodni mož? Misli odplavajo... Naslednje jutro se z mojo psičko odpraviva na najino goro. Čaka me eno uro in pol hoje in ukvarjanja s svojimi mislimi. Povodni mož ne gre več iz glave. »Od nekdanje lepe so Ljubljanke slovele ... pel je že naš poet ... Hej, hej Ljubljančanke...«, hm to je Janko Ropret, to ni Prešeren, vse si že pomešala. Kaj pa če bi naredili Povodnega moža s slovensko popevko?

In tako je nastala ideja za plesno-glasbeno predstavo, ki smo jo prvič izvedli čez dobrih osem mesecev. Idejo sem predstavila ravnateljici, ki je bila navdušena, nihče (niti jaz) pa še ni vedel, kako jo bomo izvedli. Izziv je bil sprejet, od tu naprej so začele nastopati težave. Prva ovira je bil covid in proticovidni ukrepi. Interesne dejavnosti se lahko izvajajo samo v mehurčkih oziroma s predpisano razdaljo, če so mešani oddelki. In tako sem cel razred, ki ga imam v podaljšanem bivanju povabila k sodelovanju. To so bili učenci 3. razreda, ki so kar z navdušenjem sprejeli idejo, čeprav v resnici niso imeli pojma, kaj je muzikal, prav tako niso vsi vedeli, kdo naj bi bil Povodni mož. Razumeli so to, da bodo deklamirali, plesali in nastopali.

Od tu naprej se je moja ustvarjalnost začela prepletati z ustvarjalnostjo učencev. To pomeni, da so od trenutka, ko smo se pogovorili o Prešernovem Povodnem možu in ko smo naredili okviren načrt, kako naj bi predstava izgledala, učenci aktivno sodelovali pri ustvarjanju predstave. Najprej smo določili, katere slovenske popevke bi bile primerne za predstavitev Prešernove balade. Učence sem pozvala, da tudi doma vprašajo starše za kakšen predlog. Ko smo imeli repertoar popevk, smo začeli s pripravo koreografij. K sodelovanju smo povabili učenko 8. razreda, ki je naredila koreografijo za en ples. Za en ples sem koreografijo pripravila jaz, za

ostalih pet pa so učenci sami pripravili koreografije. Lahko verjamete, da smo pri tem zelo uživali in se zabavali. Ko sem projekt predstavila učenkam pri neobveznem izbirnem predmetu umetnost, je bilo prvo vprašanje: Ali bomo me tudi nastopale? V resnici sem si zamislila, da bodo one narisale in pripravile sceno, vendar sem hitro uvidela, da je želja po nastopanju zelo velika. In tako so imela dekleta kar na enkrat trojno delo. Pripravljale so sceno, sodelovale pri izdelavi kostumov in se učile plesa. Iz vsega napisanega ste verjetno ugotovili, da je proces stekel. Iz ideje, ki se je porodila v eni glavi, je nastal projekt, kjer so bili učenci enakopravno udeleženi pri ustvarjanju. In sedaj nastopi naslednji duševni proces, ki poganja ustvarjalnost.



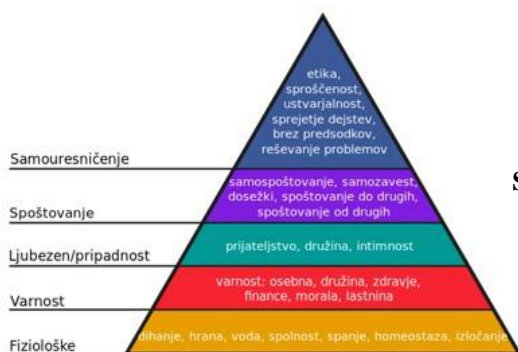
Slika 3: Del scene.



Slika 4: Celoten oder.

3. MOTIVACIJA

Motivacija je proces vzbujanja človekove dejavnosti, njenega usmerjanja na določene predmete, da bi se dosegli določeni cilji. Motivi so sile, ki dejavnost izzivajo, krepijo in usmerjajo v cilje (Berce – Golob 1993). Psihologi pravijo, da ni nobeno človeško obnašanje zgolj eksplozija energije, ki bi sprožila vrsto nesmotrnih reakcij, ampak se za njim vedno skriva »neka notranja sila«, nagib ali motiv, ki ga usmerja k nekemu cilju. To mu zagotavlja zadovoljitev določenih potreb ter uresničitve interesov. Osnovna teoretična izhodišča za motivacijo najdemo v delih s področja osebnostne, socialne in pedagoške psihologije ter nekaterih drugih psiholoških področij. Behavioristična teorijo celotno motivacijo zreducira zgolj na dražljaje iz okolja. Behavioristi so menili, da dražljaji delujejo kot nagrada ali kazen za osebo, ki jih sprejema v povezavi s predhodnimi oblikami obnašanja in temu ustrezno nanje reagira. Ena izmed pomanjkljivosti te teorije je ta, da so bili vsi poskusi na katerih sloni, opravljeni na živalih in s tem zanemarljivo celotno področje socialnih motivov, ki predstavljajo osnovo človekovih motivov. Po Maslowu (Kranjc 1982), ki je razvil tako imenovano holistično-dinamično teorijo motivacije, imamo ljudje hierarhijo potreb, ki se razteza od nižjih potreb po preživetju in varnosti, do višjih potreb po samouresničevanju oziroma samoaktualizaciji.



Slika 5: Hierarhija potreb po Maslowu.

Iz dveh na kratko opisanih teorij lahko izluščimo dve različni izhodišči za človekovo motiviranost: prvo izhodišče so vplivi okolja, pohvale, nagrade, strah pred kaznijo, ugled v družbi itd., ki jih lahko poimenujemo tudi posredni razlogi za motivacijo ali zunanja motivacija. Drugo izhodišče pa so lastna želja po znanju, interesi, ki izhajajo iz potreb po duhovni rasti in osebni izpolnitvi. To imenujemo neposredna ali notranja motivacija. Nedvomno notranja motivacija zagotavlja večji uspeh pri doseganju zastavljenih ciljev, vendar na žalost materialno naravnana, potrošniška družba ponuja nešteto možnosti za uporabo napačnih vzgibov, ki motivirajo ljudi.



Slika 6: Vaje na odru – solo hip-hop.



Slika 7: Sestavljanje koreografije v razredu.

Zakaj že? A mi je tega treba? Ta trenutek pišem članek in razmišljam: sama si moram plačati kotizacijo za sodelovanje na konferenci. Kakšna hvaležnost za to, da predstavljam šolo. Ok, točke so super, ampak kaj pa vem, kaj bo čez tri leta? No, za projekt sem dobila vsaj ure. (Učitelji vedo, da ko opraviš vse obveznosti za 1. in 2. steber, nastopi nabiranje ur za 3. steber.) V mislih se vrnem slabo leto nazaj, ko sem hodila na mojo goro in razmišljala: Ta ideja z muzikalom se mi zdi super, ampak to je res veliko dela. A se meni to sploh da? In kaj bom imela od tega? En cel kup težav. Zakaj ne bi delala kaj bolj enostavnega. Ampak muzikal bi bil res nekaj posebnega, učenci bi gotovo zelo uživali. In ogromno bi se naučili. In zame bi bil to res izziv. Že od nekdaj si želim pripraviti predstavo. Neee, kaj pa če učenci ne bodo hoteli sodelovati? Jih bom pa že znala motivirati, saj sem učiteljica. Ja pajade, še sebe ne znam, bom pa njih. In tako dan za dnem, dokler se ni začelo dogajati. Ko sem doma ob enajstih zvečer šivala kostume, sem vsakič sklenila, da to je pa zares zadnjič. Ko pa so učenke oblekle reciklirane oblekice in si nadele ogromne klobuke in so si bile neizmerno všeč, je bila vsa jeza in utrujenost v trenutku pozabljena. Ko smo imeli prvič vaje na odru in so učenci deklamirali brez besedila pred sabo, ko so odplesali koreografijo z vsemi napakami vred in bili ponosni in veseli, sem vedela, da sem se pravilno odločila. Vmes sem se jezila na starše (v svoji glavi), ker učenci niso prišli na vaje za preduro in so mi povedali, da jih starši niso zbudili rekoč: kaj se pa gre ta učiteljica. In potem smo imeli vaje v soboto tri ure in si na koncu naročili pico in praznovali moj rojstni dan. Ta trenutek imam solzne oči. In ko je na prvi predstavi za učence do petega razreda vsa dvorana stoje ploskala in med predstavo pela z nami. Čeprav vsega tega še ne veš dokler projekt ni dokončan, te žene to, da boš naredil nekaj, kar si bodo učenci

zapomnili za celo življenje. Mogoče boš v kakšnem učencu odkril skrit talent ali ga navdušil za novo stvar. To je tisto, kar šteje pri tem delu. In sedaj pišem ta članek, ker želim sporočiti učiteljem in ostalim ljudem, koliko različnih čustev – od veselja, jeze, evforije, žalosti, ponosa ... se prebudi v tebi ob takšnem delu. In verjamem, da je med vami še veliko takšnih kot sem jaz. Ampak še vseeno bom morala sama plačati kotizacijo.

4. SPROŠČENOST

Če hočemo v mladem človeku razvijati izvirnost in z njo ustvarjalnost mišljenja in odločanja, ga moramo vzgajati k svobodnosti: k svobodnemu in sproščnemu izražanju čustev, pomagati mu moramo odstranjevati notranje in zunanje zavore. Tu pa na žalost še vedno trčimo ob tradicionalne okvire šolstva in vzgoje, ki si že ves čas prizadeva, da bi odraščajočega človeka miselno in čustveno, v izražanju in vedenju čim bolj uniformirala, ker bi sicer s svojo nekonvencionalno posebnostjo utegnil postati družbi nevaren. Tu so vzgojitelji in učitelji vedno v nevarnosti, da z iztrebljanjem resničnih napak in nevarnih nagnjenj v otroku izrujejo tudi pšenico izvirnih in ustvarjalnih nagnjenj (Trstenjak 1981).

Upam si trditi, da se na tem področju v zadnjih letih stanje izboljšuje. Spreminjajo se učne oblike in učne metode. Vse več je formativnega spremljanja napredka učencev. Pouk poteka bolj sproščeno, več je projektnega dela, predvsem v razširjenem programu. Če vzamem za primer moje delo, absolutno temelji na svobodnem in sproščnem izražanju misli in čustev. Pri likovni umetnosti imajo učenci zelo proste roke pri ustvarjanju. Pomembno je, da upoštevajo kriterije, ki so določeni z nalogo. Ne iščem neznanja in napak, temveč spodbujam ustvarjalnost in izvirnost. Zgodí se, da učence preveč svobode zmede in prestraši, vendar ko se enkrat navadijo, da lahko res prosto razvijajo svoje ideje, se stopnja sproščenosti zelo poveča.



Slika 8: Predstava – ples Ljubljankanke.

Pri našem ustvarjanju muzikala je stopnjevanje sproščenosti naraščalo iz vaje v vajo. Ko so učenci popolnoma razumeli, kaj pričakujem od njih, so ideje kar vrele iz njih. Skoraj vsak je prispeval svoj kamenček v mozaik, tudi tisti najbolj plahi. Ko smo po predstavi učence vprašali, kako so se počutili na začetku, ko so izvedeli za predstavo, kako med vajami in kako po odigrani predstavi, so bili odgovori zelo iskreni. Na začetku jim je bilo nerodno. Ko so ugotovili, da so oni tisti, ki oblikujejo predstavo s svojimi predlogi in idejami, pa so se sprostili. Ko so videli, da jim gre dobro in da so zelo dobro pripravljene, jih je minila tudi trema.

Kako je bilo pa z mojo sproščenostjo? Čeprav je marsikdo mnenja, da smo učitelji tudi malo igralci, ker vsak dan nastopamo pred učenci, moram reči, da sama nimam preveč igralskega talenta. Zato sem imela na začetku težave z nastopanjem pred otroki. Toda, ker je bila moja želja res velika in ker sem bila očitno izredno notranje motivirana, sem to težavo počasi premagala in se sprostila. Učenci so mi pri tem zelo pomagali. V tem trenutku bi si želela, da bi tudi vi, ki to berete, z mano delili občutke, ki jih zaznate, ko stojite pred učenci in skačete, plešete in doživeto deklamirate. Večino stvari, ki sem jih počela pri pripravi muzikala, sem počela prvič. Koreografija, povezovalno besedilo, organizacija dela, izdelava kostumov (to sem že počela)... Ogromno dela, ki ga ne obvladam. Toda ob vsaki mali osvojeni veščini, bodisi z moje strani, bodisi s strani učencev, sem se počutila bolje. V nekem trenutku se mi je zazdelo, da popolnoma nič ne more iti narobe. A v naslednjem trenutku se mi je zazdelo, da iz vsega tega ne bo nič. Neverjetna paleta različnih čustev. Vendar so strahovi, ki sem jih doživljala verjetno del vsakega ustvarjalnega procesa. Ko se je približeval dan nastopa sem bila neznansko nervozna. Prvo predstavo smo predstavili dvakrat zaradi karanten in bolezni. Ko smo končno nastopili, smo odigrali dve predstavi zaporedoma, da v dvorani ni bilo preveč učencev. Če bi me učenci vprašali, ali sem sproščena, bi bil odgovor NE. Še dobro, da me niso.

5. SKLEP

Naj na koncu najprej navedem nekaj dejstev o predstavi. Sodelovalo je 28 učencev, 22 iz tretjega, 4 iz četrtega in 2 iz petega razreda. Predstava je trajala približno 35 minut. Popevke, ki so opisale Povodnega moža in na katere so učenci zaplesali so bile: Ljubljancanke, Ubila si del mene, Lahko ti podarim samo ljubezen, Cela ulica nori, Ti moja rožica, Moja mama je strela in Zbudi se. Na koncu so se učenci odločili, da se Urška zaljubi v Prešerna, Povodni mož pa v morsko deklico, ki pride iz Ljubljane.

Kot sem povedala že v uvodu, ni namen tega prispevka z metodologijo ugotavljati doseženih ciljev. Namen prispevka je spodbuditi vse učitelje (pravzaprav kogarkoli), da si upa. Da si upa zaplavati v ustvarjalne vode, čeprav so razburkane. Da si upa dvomiti. Da si upa priznati, da ne gre vedno vse po načrtih, da se upa spopasti nepredvidenimi težavami. Da zaupa svojim učencem, svojim sodelavcem. Da prisluhne svojim željam, tudi skritim in jih uresniči. Da pride v šolo/sluzbo z nasmehom na ustnicah in si reče: Uspelo mi je!

LITERATURA IN VIRI

- [1] *Ustvarjalna likovna dejavnost v varstveno-delovnem centru* : diplomsko delo Kosmatin, Iris (avtor), Tacol, Tonka (mentor), Ljubljana, 2011
- [2] Trstenjak A. (1981). *Psihologija ustvarjalnosti*. Slovenska matica, Ljubljana.
- [3] Berce – Golob H. (1993). *Likovna vzgoja: Načini dela pri likovni vzgoji*. Ljubljana, DZS

POZITIVNI UČINKI UČENJA Z GIBANJEM PRI VKLJUČEVANJU INOVATIVNIH PRISTOPOV V UČNI PROCES

POVZETEK

V prispevku smo spregovorili o pomembni vlogi gibanja v vsakdanjem življenju pri otrocih v šolah. Želeli smo opozoriti na globalno skrb za sedanje in prihodnje zdravstveno stanje ljudi povezanih z življenjskim slogom, in sicer zaradi dejavnikov tveganja, kot so: pomanjkanje gibanja, sedeči način življenja ... Na tem mestu smo izpostavili tudi škodljive posledice ukrepov (zaprtje šol) v času zajezitev širjenja epidemije koronavirusa, ki jih lahko po mnenju številnih strokovnjakov omilimo le s povečanjem dostopnosti do vsakodnevne ustrezno intenzivne telesne aktivnosti. Nekateri med njimi so prepričani, da delovanje v šolskih praksi ni skladno z delovanjem možganov, zato bi se morale učne metode spremeniti. Vsakodnevne gibalne aktivnosti bistveno vplivajo na boljše delovanje možganov in s tem učinkovitejše učenje, bolj ko so otroci pri gibanju koordinirani in uravnoteženi, boljše možgani delujejo. V prispevku smo podali tudi nekaj rezultatov raziskav, ki kažejo na pomembno vlogo učenja skozi gibanje ter povezanost gibalnih aktivnosti z učno uspešnostjo otrok. Dejstvo je, da lahko učenci skozi posamezne učne pristope usvajajo učne snovi med sprehajanjem, hojo, ritmičnim premikanjem, tekanjem, poskakovanjem ipd. Posebno pozornost smo tudi namenili predstavitvi mednarodnega projekta HAPHC, ki ga izvajamo na naši šoli in temelji na učenju skozi gibanje v osnovnih šolah. Cilj projekta je izboljšanje zdravja današnjega stila otrok zaradi sedečega načina življenja in pomanjkljivega gibanja ter povišanje stopnje telesne dejavnosti v času učnega procesa.

KLJUČNE BESEDE: učenje z gibanjem, učna uspešnost, vloga projekta.

POSITIVE EFFECTS OF LEARNING THROUGH MOVEMENT IN INTEGRATING INNOVATIVE APPROACHES IN THE LEARNING PROCESS

ABSTRACT

In this article, we talked about the important role of movement in everyday life with children in schools. We wanted to draw attention to the global concern of the current and future health status of people related to lifestyle, due to risk factors such as: lack of exercise, sedentary lifestyle ... At this point, we also highlighted the harmful consequences of measures (school closures) during the containment of the coronavirus epidemic, which, according to many experts, can only be alleviated by increasing access to daily intense physical activity. Some of them are convinced that functioning in school practices is not in line with brain function, so learning methods should change. Everyday physical activities have a significant impact on better brain function and with that more efficient learning. The more coordinated and balanced children are in movement, the better the brain works. We also presented some research results that show the important role of learning through movement and the connection between physical activities and children's learning performance. The fact is that students can learn materials through individual learning approaches while walking, rhythmic movement, running, jumping, etc.

KEYWORDS: learning with movement, academic performance, the role of the project.

1. UVOD

Današnji življenjski slog je pri otrocih zaradi sedečega načina življenja in uživanja nezdrave predelane hrane zagotovo zaskrbljujoč. Na to kažejo številni podatki domačih in tujih raziskav, ki opozarjajo na pomen preprečevanja prekomerne telesne teže in z njo povezanih zdravstvenih težav. Zato je toliko bolj pomembno, da se tega v prvi vrsti zavedajo učitelji v šoli, ki lahko z različnimi učnimi pristopi motivirajo učence za učinkovitejše učenje. Eden od učinkovitih pristopov je tudi učenje z gibanjem, preko katerega so učenci motivirani za usvajanje, razlago, razumevanje in preverjanje učne snovi, pri čemer učitelj učence na ustrezen način spodbuja in usmerja. Učenje skozi gibanje je učinkovitejše, saj je znanje, ki ga pridobimo s takšnim pristopom celostno in trajnejše in temelji na povezanosti gibalnih dejavnosti s kognitivnimi, psihičnimi procesi. Geršak, Novak, Tancing (2005) so v eni od svojih akcijskih raziskav ugotovile, da so učitelji z uvajanjem gibanja v učni proces opazili pri učencih boljšo koncentracijo, ustvarjalnost, motivacijo, samostojnost in delovno učinkovitost.

Tancingova (2007) izpostavlja vlogo višjih oblik učenja, ki temeljijo na konstruktivističnih metodah poučevanja in aktivnem učenju, zlasti na učenju preko gibanja, kot celostnem učnem pristopu, saj v šolah danes prevladujejo tradicionalni učni pristopi, ki so površinski. Po mnenju številnih strokovnjakov bi se morali učne metode in pristopi v današnji šolski spremeniti.

2. TEORETIČNI DEL PRISPEVKA

V teoretičnem delu naloge smo uvodoma podali opis opravljenih raziskav s področja gibalnih aktivnosti in učne uspešnosti mlajših otrok, pri čemer smo opisali vlogo učitelja pri implementaciji učnih pristopov v učni proces ter tudi opozorili na zaskrbljujoče dejstvo, da je prekomerno sedeče vedenje povezano z današnjim življenjskim stilom otrok. Teoretični del naloge smo zaključili s predstavitvijo izhodišč in ciljev mednarodnega projekta HAPHC, ki ga izvajamo na naši šoli, v okviru tega pa izpostavili pomembno vlogo učenja in učne motivacije skozi gibalne aktivnosti. Gibalne aktivnosti podprte z raziskavami lahko v okviru učnega procesa pomembno usmerjajo učiteljevo načrtovanje, izvajanje in vrednotenje pri inoviranju pouka. Izvirni strokovni prispevek bo predstavljala sinteza dosedanjih spoznanj o vlogi gibalnih aktivnosti v šolah.

3. RAZISKOVALNA METODOLOGIJA - METODE IN TEHNIKE ZBIRANJA PODATKOV

Za potrebe teoretičnega dela prispevka smo se sklicevali na teoretična spoznanja v zvezi z izbrano temo, ki smo jo zasledili navedeno v domači in tuji literaturi, oziroma v primarnih, sekundarnih, tercialnih virih, pri čemer smo upoštevali tudi izkušnje šolske prakse. Pri tem smo se posluževali domačih (COBBIS) in tujih baz podatkov (MedLine, PubMed, Health Source). Predstavili in kritično smo ovrednotili aktualno literaturo, izpostavili izsledke tako starejših kot tudi novejših raziskav.

4. RAZISKAVE NA PODROČJU GIBALNIH AKTIVNOSTI IN UČNE USPEŠNOSTI

Učinkovitost pouka se je z izobraževanjem na daljavo, in sicer zaradi zaprtja šol kot ene od posledic pandemije koronavirusa, nedvomno zmanjšala. Učenci so imeli okrnjene možnosti za gibalne aktivnosti, zlasti tiste, ki jih učitelj izvaja v okviru celotnega učnega procesa. Izsledki raziskave Neenakosti v zdravju in z zdravjem povezanimi vedenji med mladostniki v času pandemije covid-19 kažejo, da je bilo v letu 2020 telesno dejavnih le 20 odstotkov mladostnikov (po eno uro na dan). 37 odstotkih mladostnikov je bilo takšnih, ki so med tednom v prostem času več kot štiri ure dnevno preživeli v sedečem položaju (<https://www.nijz.si/sl/svetovni-dan-gibanja-2022-vec-gibanja-prinasa-vec-koristi-za-zdravje>).

Izsledki znanstvenih raziskav kažejo, da je telesna dejavnost eden izmed osnovnih pogojev ustreznega razvoja možganov in posledično učne uspešnosti otrok in mladostnikov, čeprav poteka v šoli in doma sedentarni način učenja (Starc, G. Gril, M., Černilec, P. (2017). Nekateri raziskovalci (npr. Käll, Nilsson, Linden, 2014) se strinjajo, da je težko dokazati vpliv gibalne/športne aktivnosti na kognitivne sposobnosti, ker je veliko drugih dejavnikov, ki poleg aktivnosti vplivajo na šolski uspeh (socialno-ekonomski status, izobrazba staršev ...). Kljub temu v nadaljevanju navajamo izsledke nekaterih domačih in tujih raziskav, ki kažejo, da gibalne aktivnosti pripomorejo k večji samozavesti otrok, vplivajo na njihovo fizično in psihično pripravljenost, koncentracijo ter ugotavljajo povezanost gibalnih aktivnosti s šolsko uspešnostjo in učno motivacijo.

Linder je v svojih raziskavah potrdil tezo, da sta pogostnost in dolžina gibalne aktivnosti statistično pomembno višji pri učencih, ki imajo boljši učni uspeh v primerjavi z učenci s slabšimi učnimi dosežki (navedeni trend se je pokazal močnejše pri deklicah kot pri dečkih, in to v vseh starostnih skupinah). Rezultati so pokazali, da so tisti, ki so uspešnejši pri posameznih šolskih predmetih pogosto tudi gibalno aktivnejši, imajo tudi z večjo motivacijo po vključevanju v šport in gibalne aktivnosti (prav tam, 2002).

Starc, Gril, Černilec (2017) so v svojih študij primera ugotavljali povezanost gibalne učinkovitosti (določene z indeksom gibalne učinkovitosti sistema SLOfit – Športnovzgojni karton) z učno uspešnostjo, določeno s povprečjem ocen vseh predmetov. Pokazalo se je, da so gibalno najbolj učinkoviti otroci bistveno bolj učno uspešni od gibalno najmanj učinkovitih otrok (ne glede na njihov ekonomski položaj in spol).

Käll, Nilsson, Linden (2014) so izvedli raziskavo na Švedskem, ki je potekala 8 let, vanjo je bilo vključenih 1557 otrok kontrolne skupine in 408 eksperimentalne skupine, slednji so obiskovali dodatne ure športa. Pri tem so rezultati pokazali, da povečano število ur gibalne aktivnosti v okviru šole pozitivno vpliva na učne dosežke petošolcev, in sicer pri matematiki, angleškem in maternem jeziku.

Ratey, Hegerman (2008) govorita o pomembni vlogi gibanja kot osnovi za učenje. Rezultati raziskave so v eni izmed svojih pilotnih projektov (le-ta je potekal na eni od kanadski šol Saskaton v 8. razredih) pokazali izredno dobre učne dosežke učencev, ki so pri pouku tekali na tekaški stezi. Zurčeva (2008) na podlagi ene od svojih raziskav ugotavlja, da obstaja statistično

pomembna povezanost med otrokovo prostočasno gibalno aktivnostjo in šolsko uspešnostjo. Z naraščanjem pogostosti otrokove gibalne aktivnosti v prostem času je naraščal tudi delež otrok z višjim učnim uspehom, upadal pa delež otrok s slabšim učnim uspehom. Najboljši šolski uspeh dosegajo otroci, ki so v prostem času gibalno aktivni v organizirani obliki vsaj dvakrat na teden v športnih panogah badminton, plavanje, atletika in planinarjenje.

Do podobnih ugotovitev je prišel Planinšec (2006) v eni od svojih raziskav, kjer je bilo ugotovljeno, da je obseg dnevne gibalne aktivnosti učencev starih med 6 in 11 let povezana s šolsko uspešnostjo in da statistično pomembna razlika med učno nadpovprečnimi, povprečnimi in podpovprečnimi učenci in gibalno dejavnostjo. Učenci, ki so dosegali nadpovprečni učni uspeh so bili najbolj gibalno aktivni. Dobljeni rezultati potrjujejo dosedanje ugotovitve domačih raziskovalcev (Shephard et al, 1994; Linder, 2002;). Starc, Gril, Černilec, (2017). Po mnenju Geršakove je pomembna celostna metoda poučevanja v prvem vzgojno-izobraževalnem procesu, kjer se prepletajo telesne, doživljajske, miselne in socialne dejavnosti. http://pefprints.pef.uni-lj.si/3175/1/Gersak_Misliti.pdf

5. VLOGA UČITELJA IN ZAKAJ UČENJE Z GIBANJEM

Po konstruktivistični teoriji učitelj učence usmerja, jih vodi v razmišljanju, spodbuja iz njih že znano, poraja nova vprašanja, predloge za razmišljanje ipd. Njegova naloga ni več samo naučiti učence z učnimi načrti predpisano učno snov, saj usvajanja znanja ni transmisija znanja, pomnjenje podatkov, temveč učenčevo samostojno razlaganje podatkov, ustvarjanja znanja na podlagi predhodno pridobljenega znanja, vrednost, stališč, izkušenj. Učenci dosegajo učne cilje preko pridobljenih izkušenj. Učitelj učenca vodi, usmerja skozi učni proces in organizira spodbudne učne situacije, v katerih se bodo učenci najbolj učinkovito in samostojno učili.

Za zagotavljanje učinkovitega procesa učenja je ključnega pomena pripravljenost učiteljev na učno uro ter čas, ki ga učitelj nameni pripravi in organizaciji, npr. športnih rekvizitov med uro športa (Jago et al., 2009). Shepard in sodelavci so v svojih raziskavah ugotovili, da je prostočasna gibalna aktivnost povezana z učno uspešnostjo. Učitelji v veliki meri izkoriščajo gibalne aktivnosti pri poučevanju nove učne snovi, pri čemer se dvignejo tudi rezultate poučevanja (Shepard et al, 1994).

Izsledki najnovejših raziskav ugotavljajo vpliv gibanja in telesne zmogljivosti na kognitivno delovanje. Gibanje pripravi in organizira možgane za učenje, zato bi morali učitelji v učni proces vključevati takšne pristope, ki v največji meri aktivirajo možgane. Obstajajo različne metode poučevanja, kjer lahko učenci usvajajo učne snovi med sprehajanjem, hojo, ritmičnim premikanjem. Vsakodnevne gibalne aktivnosti bistveno vplivajo na boljše delovanje možganov in s tem učinkovitejše učenje, hkrati pa predstavljajo enega ključnih dejavnikov učne uspešnosti. Po mnenju mnogih strokovnjakov so prav gibalne aktivnosti, eden od dejavnikov učne uspešnosti.

Ivelja (2011) navaja Burnsa, ki je prepričan, da delovanje v šolskih praksi ni skladno z delovanjem možganov, zato bi se morale učne metode spremeniti. Ravnanje učiteljev bi moralo temeljiti na možganom prilagojen prijazen način. Če učenci niso dovolj gibalno aktivni,

postanejo hitreje utrujeni in tako manj učinkovito sledijo pouku. Neusklajeno gibanje obeh polovic telesa vodi do neusklajenega delovanja obeh možganskih polovic, kar učenje osiromaši oziroma negativno vpliva na učne sposobnosti otrok.

<https://www.dnevnik.si/1042436769>

Podobno navajata Ratey, Hegerman (2008), in sicer, da so med sedenjem možgani slabše organizirani, vanj priteka manj krvi, sprednji del možganov tako ni aktiven. Po najnovejših ugotovitvah nevrologov lahko fizična vadba izboljša delovanje možganov oziroma okrepi možganske celice.

Materialna podlaga vsakega učenja so nevroni. Raziskave t. i. zrcalnih nevronov kažejo, da je nevronski sistem osnova za našo zmožnost gibalnih aktivnosti, saj omogoča povezovanje z drugimi ljudmi, posnemanje njihovih vzorcev vedenja ter razumevanje empatije. Zrcalni nevroni se aktivirajo, ko izvajamo določene gibe. <https://www.center-motus.si/zrcalni-nevroni-kaj-so-in-kaj-omogocajo-cloveku/>. Vendar nevroni za rast in razvoj potrebujejo ustrezne spodbude iz okolja.

Ratey, Hegerman, (2008) izpostavljata tudi ugotovitve Charlesa Hillmana, ki je opravil svojo različico študije CDE s skupino 216 učencev tretjega in petega razreda in ugotovil, da obstaja korelacija med fitnessom in učnimi dosežki. Prepričana sta, da telovadba neposredno vpliva na učenje na celični ravni in izboljšuje potencial možganov, zlasti za obdelavo novih informacij. Hkrati se izboljša motiviranost in razpoloženje, v razredu so učenci na ta način manj nemirni in napeti. Omenjena avtorja še dodajata, da so po gibanju v telovadnici učenci bolj pripravljeni na kasnejše učenje. Navajata, da so nemški raziskovalci v eni od svojih študij leta 2007 ugotovili, da se ljudje po vadbi naučijo 20 odstotkov besed hitreje kot pred vadbo.

6. PRISTOPI UČENJA SKOZI GIBANJE V ŠOLSLEM PROSTORU

Po mnenju nekaterih strokovnjakov (npr. Starc, Gril, Černilec, 2017) je potrebno v prvi vrsti spremeniti klasični sedeči način učenja s pristopi učenja skozi gibanje, in sicer s pristopi, ki vključujejo omejevanje sedenja otrok in spodbujajo telesne aktivnosti tako na prostem kot v učilnicah. Tudi z vidika izboljševanja učinkov učenja. Implikacije danih ugotovitev so za šolski sistem zelo pomembne, saj kažejo na to, da moramo glede izboljšanja učne uspešnosti otrok v Sloveniji razmišljati tudi o tem, na kakšen način lahko v otrokom v šoli ponudimo še več telesne dejavnosti. Ne samo pri urah športa (prav tam, str. 44).

Kljub znanim ugodnim učinkom redne gibalne aktivnosti na razvoj in zdravje ljudi, obstaja precejšen delež tistih z nižjo ravni gibalne/športne aktivnosti, kot je priporočeno (Volmut, 2014). V nekaterih državah času so v šolah v času pouka začeli pospešeno izvajati različne intervencijske programe in s tem poskušale povečati gibalno/športno aktivnost med učnimi urami športa. Omenjeni avtor meni, da je potrebno v šolah intervencijske programe vključiti v dopoldanskem času, saj je med tednom prisotnih le malo gibalnih aktivnosti. Dejstvo je, da imajo učenci v osnovnih šolah, zlasti na razredni stopnji le tri redne ure športa na teden z izjemo

nekaterih, ki obiskujejo dodatne programe športnih aktivnosti v okviru razširjenega programa (prav tam).

Käll, Nilsson, Linden, (2008) so na podlagi v eni od svojih študij ugotavljali vpliv intervencijskega programa telesne dejavnosti na akademsko uspešnost. Prepričani so, da bi morale šole dati večji poudarek športni vzgoji in programih dejavnosti in spodbujati dvig gibalne/športne aktivnosti ne samo zaradi izboljšanje zdravja, ampak tudi zaradi višjega učnega uspeha.

V nadaljevanju opisujemo mednarodni projekt HAPCH (ang. Healthy Active Performance with Happy Children), ki je zasnovan po kontroliranem longitudinalnem šolskem intervencijskem programu telesne dejavnosti HOPP (ang. The health oriented pedagogical project), ki ga na Norveškem v okviru University College Kristiania s sedežem v Oslu, uspešno izvajajo že od leta 2015. Na Norveškem ima prekomerno telesno težo ali je debelih 15-20 % otrok, v Avstriji 15-25 %, v Sloveniji 20-30 %, v Belgiji pa 30 % in več. V projektu HAPHC sodelujejo izbrane šole iz Norveške, Avstrije, Belgije in Slovenije. V Sloveniji sodelujejo poleg naše šole še Osnovna šola Toneta Čufarja Maribor, Osnovna šola Duplek in Osnovna šola Ormož. Gre za večpartnerski, mednarodni in dolgoročni projekt učenja skozi gibanje, zdravo prehrano in spremembo življenjskega stila otrok v osnovnih šolah.

Z vzporedno izvajanjem aktivnega učenja se izvajajo tudi meritve psihičnih, kognitivnih in fizičnih sposobnosti otrok (Tanita analizator telesne sestave, stopnja telesne dejavnosti z uporabo merilnika Actigraph, moč oprijema in krvnega tlaka).

Zakaj smo se tudi na naši šoli odločili za projekt HAPHC?

Projekt v prvi vrsti spodbuja spremembe v metodah poučevanja v osnovnih šolah na regionalni ali nacionalni ravni ter razvoj mednarodno in medkulturno prenosljivih metodologij ter gradiv za aktivno učenje. V okviru projekta je posebej poudarjena globalna skrb za sedanje in prihodnje zdravstveno stanje zaradi dejavnikov tveganja (prekomerno sedenje, zaskrbljujoče prihodnje zdravstveno stanje), povezanih z življenjskim slogom, kot so: pomanjkanje gibanja otrok zaradi današnjega sedečega življenjskega stila in uživanja nezdrave ter predelane prehrane.

Skozi projekt HAPHC se z metodo aktivnega učenja, dosegajo naslednji cilji:

- Povišanje stopnje telesne dejavnosti med šolskim časom za izboljšanje zdravja in učnega uspeha.
- Preprečevanje prekomerne telesne teže in z njo povezanih zdravstvenih težav z aktivnim pristopom k učenju.
- Spremembe življenjskega sloga otrok.

V projekt so na naši šoli vključeni učenci od 1. do 3. razreda. Učitelji se predhodno med seboj dogovarjamo glede načrtovanja, organizacije in izvedbe ene šolske vsak dan v tekočem tednu. Učenci skozi gibalne aktivnosti usvajajo ali utrjujejo učno snov pri posameznem predmetu. Učna ura poteka v razredu, na hodnikih, na igrišču in ipd. Zagotoviti je potrebno prostor za visoko intenzivno aktivnost, postaviti morebitne rekvizite za ter pripraviti učne naloge.

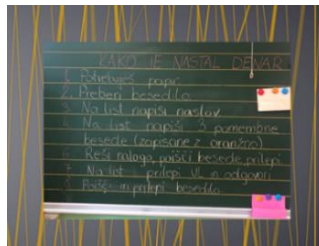
Primer učne ure:

Učenci izvedejo dnevno vsaj 45 minut pouka v obliki športne aktivnosti. Učenci v razredu dobijo nalogo, ki jo rešijo s pomočjo podane vsebine, ki je zapisana na prilepljenem učnem listu na steni hodnika (Slika 1). Do zapisane vsebine tečejo po hodniku skozi različne ovire, se z vsebino seznanijo, torej jo natančno preberejo in si jo skušajo zapomniti (Slika 2). Nato se skozi ovire med tekom vrnejo v razred, kjer jih čakajo vprašanja (v zvezi s prebrano vsebino), na katera morajo odgovoriti (Slika 3). Učenci med ovirami tečejo večkrat med učno uro, tako da se jim srčni utrip povečuje. Le-ta je višji, ko imajo učenci med uro več nalog in med tekom postavljene ovire s preskakovanjem, plazenjem ...

Primeri iz prakse:



Slika 1: Branje naloge.



Slika 2: Navodila za delo.



Slika 3: Tek z ovirami.

7. SKLEP

Po mnenju mnogih strokovnjakov bi morali učitelji vključevati v učni proces takšne pristope, ki v največji meri aktivirajo možgane, saj tako šolska praksa kot izsledki najnovejših raziskav kažejo, da vsakodnevno gibanje bistveno pripravi in organizira možgane za učenje. Zaradi sedečega načina življenja in pomanjkljivega gibanja otrok v šolah, smo v prispevku v prvi vrsti želeli izpostaviti vlogo učenja skozi gibanje znotraj učnega procesa. Zato smo v okviru opisanega projekta predstavili cilje usmerjene v gibanje in izboljšanje učnih rezultatov otrok, in sicer z vsakodnevno vključevanjem telesne dejavnosti v učni proces. S projektom, ki ga predstavljamo v prispevku, želimo še spodbuditi k vzpostavitvi koncepta tudi v drugih osnovnih šolah v Sloveniji. Dobljeni rezultati ob zaključku projekta bodo objavljeni v ustreznih revijah, navedena priporočila pa so lahko podlaga za smernice pri učiteljevem načrtovanju vsakodnevni pristopov učenja skozi gibanje znotraj pouka.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Geršak, V., Novak, B., Tancig S. (2005). Ustvarjalni gib pri pouku – še vedno neznanka za mnoge učitelje. V *Partnerstvo fakultetein vzgojno-izobraževalnih zavodov*. Ljubljana. Pedagoška fakulteta.
- [2] Jago et al. (2009). Spodbujanje telesne dejavnosti med šolskimi odmori: pilotiranje preproste, poceni intervencije. *Preventivna medicina*. Letnik 48, Št. 4, str. 332-334.
- [3] Käll, L. B., Nilsson, Linden, M. (2014). T. The Impact of a Physical Activity Intervention Program on Academic Achievement in a Swedish Elementary School Setting. *Journal of School Health. American School Health Association*. Vol. 84, No 8. str. 473-480.
- [4] Linder, K. J. (2002). The physical activity participation - academic performance relationship revisited: Perceived and actual performance and the effect of banding (academic tracking). *Pediatric Exercise Science*, 14, 155–170.
- [5] Planinšec, J. (2006). Povezanost učnega uspeha in gibalne aktivnosti mlajših učencev. *Šport*, 54, 3, 59–64.
- [6] Ratey, J. John, Hegerman, E. (2008). Spark. The revolutionary new Science of exercise and the brain. Little, Brown and Company Hachette Book Group. New York.
- [7] Shepard, R. J., LaVallee, H., Volle, M., LaBarre, R., Beaucage, C. (1994). Academic skills and required physical education: The Trois Rivieres experience. *CAHPER Research Supplement*, 1, 1, 1-2.
- [8] Starc, G. Gril, M., Černilec, P. (2017). Učna uspešnost najbolj in najmanj gibalno učinkovitih otrok Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies. Letnik 68 (134), Št. 2 Str. 34–48.
- [9] Tancing, S. (2007). Kognitivna znanost in učenje. Spremembe paradigme. V *Zbornik 10. mednarodne multikonference*. Ljubljana.
- [10] Zurc, J. (2008). Vloga otrokove gibalne aktivnosti kot dejavnika šolske uspešnosti. *Šolsko polje*. Letnik XIX. Št. 1/2, str.131-157.
- [11] Pridobljeno na svetovnem spletu 9. 4. 2011: <https://www.dnevnik.si/1042436769>
- [12] Pridobljeno na svetovnem spletu 7.6. 2022: http://pefprints.pef.uni-lj.si/3175/1/Gersak_Misliti.pdf
- [13] Pridobljeno na svetovnem spletu 5. 6. 2022: <https://www.center-motus.si/zrcalni-nevroni-kaj-so-in-kaj-omogocajo-cloveku/>
- [14] Projekt HOOP file:///D:/Gost/Prenosi/Health_and_Academic_Performance_With_Happy_Childre.pdf
- [15] Projekt HAPCH <https://www.almamater.si/health-and-academic-performance-with-happy-children-hapch-s431?t=1>

AKTIVNA DIJAŠKA SKUPNOST

POVZETEK

V prispevku je opisano delovanje Dijaške skupnosti in aktivnosti v okviru le-te na Srednji gradbeni, lesarski in vzgojiteljski šoli Novo mesto, ki je ena izmed štirih šol Šolskega centra Novo mesto. Namen prispevka je bolj poglobljeno predstaviti primere dobre prakse – dijaško tržnico in nagradno ekskurzijo. Aktivnost, v katero so vključeni vsi dijaki, je zaključna prireditev, ki je namenjena razglasitvi rezultatov najboljših dijakov na državnih tekmovanjih, izbran je naj dijak, nekateri dijaki zaključnih letnikov dobijo pohvalo in lesen »lajk« (všeček), ki si ga zaslužijo z dodatnim delom v šoli, ko sodelujejo pri različnih aktivnostih in promociji šole. Tako za naj dijaka kot za zaslužne dijake zaključnih letnikov odličen uspeh ni pogoj, kar je dodana vrednost šole, ki s tem dokazuje, da ceni tudi ostale vrline poleg znanja in spodbuja različnost. Ugotavljamo, da dijaki pogrešajo druženje, saj je epidemija ustavila mnogo aktivnosti, tako je bila tudi zaključna prireditev organizirana po treh letih. Spoznali so se skozi dosežke, glasbo, ples in obilo smeha. Opisane aktivnosti so doprinos k boljši klimi na naši šoli in promociji šole, hkrati pa ideja drugim šolam, ki želijo prispevati k boljšemu počutju dijakov. Kot mentorica Dijaške skupnosti sem organizatorica dejavnosti, poskušam vključiti dijake vseh letnikov in smeri. Tako se dijaki povežejo med seboj in snujejo nove ideje. Z dijaki spodbujamo tudi medgeneracijsko sodelovanje, ko se s kulturnim programom predstavimo varovancem doma starejših občanov.

KLJUČNE BESEDE: dijaška skupnost, dijaška tržnica, nagradna ekskurzija, dijaki, povezovanje.

ACTIVE STUDENT ORGANISATION

ABSTRACT

This paper describes the activities of the Student Organisation at the Secondary School of Civil Engineering, Woodworking and Preschool Education Novo mesto, which is one of the four schools of the School Center Novo mesto. The purpose of this paper is to present examples of good practice in-depth, these are student bazaar and prize excursion. The activity which includes all the students is the closing event, where we announce the results of the best students in national competitions, we announce the best student based on special criteria, some final year students receive praise and a wooden "thumbs up emoji", which they deserve with extra work at school when participating in various activities and school promotion. Excellent success is not a condition for both, the best student and deserving final year students, which is the added value of the school, which proves that also other values matter beside knowledge and that the diversity is promoted, too. We find that students miss socializing, as the epidemic stopped many activities, so the closing event was organized after three years. They got to know each other through achievements, music, dancing and plenty of laughter. The described activities are a contribution to a better climate at our school and to school promotion, and at the same time an idea to other schools that want to contribute to the better well-being of students. As a mentor of the Student Organisation, I am the coordinator of all activities, I try to include students of all grades and courses. In this way, students connect with each other and come up with new ideas. We also encourage intergenerational cooperation, when we organise the cultural event for the residents of the home for the elderly.

KEYWORDS: student organisation, student bazaar, prize excursion, students, connecting.

1. UVOD

Tako kot ima vsaka šola ima svoj letni delovni načrt, ga ima tudi dijaška skupnost vsake šole. Naš program je javno dostopen na spletni strani Srednje gradbene, lesarske in vzgojiteljske šole (v nadaljevanju SGLVŠ). Vsako leto izberemo predsednika in podpredsednika dijaške skupnosti, sama pa sem mentorica od šolskega leta 2015/2016. Izmed mnogo ciljev, zapisanih v programu, bi rada izpostavila tiste, ki spodbujajo povezovanje dijakov, njihovo dobrodelno plat, čut za sočloveka in pa ponos na dosežke dijakov. Tako imamo v programu dijaške skupnosti SGLVŠ med drugim navedeno:

- spremljanje in izboljšanje medsebojnih odnosov v šoli,
- organizacija ter izvedba nagradne ekskurzije za dijake,
- izbor naj dijaka,
- sodelovanje pri organizaciji in izvedbi zaključne prireditve,
- sodelovanje na dobrodelnih akcijah,
- sodelovanje s Šolskim skladom SGLVŠ (Srednja gradbena, lesarska in vzgojiteljska šola) ter posredovanje želja dijakov glede porabe sredstev šolskega sklada.

Vsi omenjeni cilji se izpolnjujejo skozi aktivnosti, ki bodo opisane v nadaljevanju. Najpomembneje pa je, da vse aktivnosti povezujejo dijake vseh treh smeri, za katere izobražujemo (lesarstvo, gradbeništvo in predšolska vzgoja), ter vseh letnikov. S tem se rojevajo nove ideje in prijateljstva, hkrati pa delamo našo šolo boljšo in predvsem prijazno. Kot pravi Rutar Ilc v intervjuju za Delo, je najbolj zdrav pristop v šoli tisti, ki spodbuja k prosocialnosti, sodelovanju in vzajemnemu spoštovanju [1].

2. NAGRADNA EKSKURZIJA

Nagradna ekskurzija je po navadi organizirana v maju. Udeležijo se je predstavniki posameznih razredov, ki so si prostor na avtobusu zaslužili z vzornim vedenjem, učenim uspehom, sodelovanjem pri promociji šole. Glede na to, da smo zelo aktivni v promociji šole in se zavedamo, da so dijaki naša »najboljša reklama«, jih res težko izberemo med vso množico. Večina šol nagradno ekskurzijo organizira za najboljši razred po vnaprej določenem kriteriju. Na naši šoli pa razredniki ali učitelji določijo dijake iz vsakega razreda, ki so si to res zaslužili. Vedno rezerviramo avtobus, ki ima maksimalno število sedežev, saj je to nagrada za dijake in res jih je precej, hkrati pa je zahvala šole za vse dobro, kar so dijaki storili v šolskem letu.

Organizacijo nagradne ekskurzije prevzamem jaz kot mentorica dijaške skupnosti, naredim program, zberem prijave in sodelujem s svetovalno delavko, ki je na naši šoli zadolžena za šolski sklad. Celotna nagradna ekskurzija se financira iz šolskega sklada, tako da je potem to res nagrada za dijake. Ker pa so to res sami marljivi dijaki, na dan ekskurzije uživajo tudi spremljevalci, saj vedno poteka v prijetnem vzdušju, sproščeno, dijaki pa so na koncu vedno zadovoljni in hvaležni.

Letošnji maj je bil precej deževen, zato smo si izbrali dejavnosti pod streho, in sicer smo se podali v Ljubljano na ogled Pivovarskega muzeja, nato pa so dijaku uživali v bowlingu ter

kartingu. V preteklih letih nas je pot vodila tudi na Bled (spust s poletnimi sanmi, ogled Vintgarja), kar je prikazano na sliki 1, v Avstrijo (Pyramidenkogel nad Vrbskim jezerom, ogled Minimundusa) in v Italijo (Trst, grad Miramar), kar prikazuje slika 2.

Zaenkrat šolski sklad še dopušča, da je nagradna ekskurzija brezplačna. Zaradi negotovih časov in vse večjih finančnih stisk pa bo v prihodnosti verjetno več denarja namenjenega reševanju socialnih stisk, za nagradno ekskurzijo pa bi lahko poiskali sponzorje.



Slika 1: Poletno sankanje na Bledu.



Slika 2: Obisk gradu Miramar.

3. DIJAŠKA TRŽNICA

Pred božičnim časom organiziramo dijaške tržnico za zaposlene na Šolskem centru Novo mesto, katerega del je tudi naša šola, kjer ponudimo izdelke, ki jih v večini prispevajo dijaki in učitelji lesarske smeri, svoje pa dodajo tudi dijaki in učitelji gradbene smeri ter predšolske vzgoje. Izdelovanje produktov se začne mesec ali dva prej, ideje dajo dijaki ali učitelji, nato pa se delo izvaja pri praktičnem pouku ali pri urah likovne umetnosti.

Celoten izkupiček dijaške tržnice, ki temelji izključno na dobrodelnih prispevkih, je namenjen šolskemu skladu SGLVŠ, s čimer so dijaki seznanjeni, ravno tako pa tudi vedo, da šolski sklad finančno pomaga dijakom, ki imajo socialno stisko (slika 3). Denar iz šolskega sklada je namenjen tudi nakupu nadstandardne opreme ali opreme dijakov, ki jo potrebujejo pri praktičnem pouku ali na pri tečajih iz športa (smučanje, rolanje) na smeri izobraževanja predšolska vzgoja. Odziv dijakov in učiteljev, ki pripravljajo izdelke, je vedno pozitiven, ravno tako so zelo odzivni zaposleni, ki darujejo. Zagotovo k uspešni izvedbi pripomore še čar decembra, ko smo še bolj radodarni in še raje pomagamo. Sama sem povezovalni in organizacijski člen od ideje do izvedbe.



Slika 3: Dijaki sodelujejo na dijaški tržnici.

4. ZAKLJUČNA PRIREDITEV IN NAJ DIJAK/NAJ DIJAKINJA

Če je prvi teden v maju organizirana nagradna ekskurzija, je drugi majski teden namenjen zaključni prireditvi. Namenjena je slovesu od dijakov zaključnih letnikov, večinoma so njim namenjene voditeljske vloge in del kulturnega programa. Tako nekaj zahvalnih besed namenijo razrednikom in jim izročijo rožo. Vedno najbolj priljubljena točka programa je predaja ključa, ko njihovi nasledniki, dijaki tretjih letnikov, tekmujejo v zabavnih igrah, kjer na koncu zmagovalni razred dobi ključ (slika 4).

Posebno zahvala prejmejo dijaki zaključnih letnikov, ki so skozi leta šolanja dali še nekaj več od sebe kot ostali – skozi učenje, tekmovanja ali sodelovanje pri različnih aktivnostih šole. Ker imamo na naši šoli lesarsko smer izobraževanja, smo se nekaj let nazaj odločili, da dijakom v zahvalo damo poseben lesen znak – vseček ali »lajk«. Na njem je ime in priimek dijaka, tako da je narejen za vsakega posameznika. Poleg lesenega znaka dobijo še pohvalo in darilce. Skozi celotno prireditev se prepletajo glasba, ples in humor. Spomnimo se tudi preteklih dosežkov naših dijakov iz tekmovanj, omenimo bronasta in srebrna priznanja, zlata priznanja pa dijakom podeli ravnateljica skupaj z mentorji.

Vrhunec prireditve je razglasitev naj dijaka ali dijakinje. Jaz, kot mentorica dijaške skupnosti, zbiram predloge, ki jih lahko podajo učitelji ali sošolci. Nato pa se skliče sestanek, kjer so prisotni ravnateljica, pomočnica ravnateljice, mentorica dijaške skupnosti in predsednik/predsednica dijaške skupnosti. Na podlagi kriterijev in predlogov izberejo naj dijaka ali dijakinjo. Kriteriji so res pravični, saj pokrivajo štiri različna področja v naslednjih deležih: učni uspeh (35 %), tekmovanja (25 %), dejavnosti v šoli (25 %), uspehi na družbenem področju (25 %). Torej naj dijak/dijakinja je nekdo, ki je vsestranski. Naj dijak/dijakinja prejme pohvalo, lesen izdelek (pručka, stolček ...) in darilni bon, katere mu izročita in hkrati čestitata ravnateljica ter predsednik dijaške skupnosti (slika 5). Vsa šola pozna naj dijaka, saj je povabljen na oder s fanfarami, kjer se prebere obrazložitev [2].

Kot mentorica dijaške skupnosti in tudi profesorica slovenščine sem organizatorica prireditve od začetka do konca. Je naporno, hkrati pa je delo z dijaki, ko se pripravljamo na prireditev,

prijetno. Lahko rečem, da so tako dijaki kot učitelji pogrešali druženje po obdobju epidemije in dveh letih brez zaključne prireditve, saj je bila večina dijakov navdušena nad prireditvijo. Videli so dijake, ki v realnosti (in ne na telefonih) pokažejo svoje talente in uspehe, torej zopet so občutili realni svet, za katerega so bili kar nekaj časa prikrajšani.



Slika 4: Dijaki so dobili ključ.



Slika 5: Naj dijakinja z ravnateljico.

5. OBISK DOMA STAREJŠIH OBČANOV

Sodelovanje z Domom starejših občanov Novo mesto je že ustaljena praksa, na ta način spodbujamo medgeneracijsko sodelovanje in vedno z obiska odidemo polni prijetnih čustev, saj vemo, da smo varovancem polepšali dan. V preteklosti je bilo sodelovanje dokaj enostavno, opravili smo nekaj telefonskih klicev, pripravili kulturni program in obiskali varovance. Epidemija pa je žal posegla v naša življenja in še bolj v življenja starostnikov, ki so ostali skorajda brez stika z zunanjim svetom.

Tako smo se preteklo šolsko leto z nekaj dijaki odpravili in zaigrali ter zapeli pod okni/balkoni varovancev. Za obisk smo se dogovorili vnaprej, saj imajo v domu svojo rutino, mnogi varovanci pa za pogled skozi okno ali sedenje na balkonu potrebujejo pomoč zaposlenih. Mnogi starostniki so z nami zapeli in zavriskali. To je izjemna izkušnja za dijake, saj se zavedajo, da naredijo dobro delo. Oktobra 2021 pa smo izkoristili zadnji sončni jesenski dan, ko so imeli v domu organiziran kosanjev piknik (slika 6). Aktivnost se je odvijala zunaj in je bilo tako zadoščeno tudi epidemiološkim zahtevam, zato smo za njih pripravili skoraj enourni program z glasbo in humorjem. Dijaki so si resnično želeli nastopati, saj so mnogi želeli z nami. To je bogata izkušnja za dijake, saj so se zavedo minljivosti življenja, obenem pa še enkrat več dobijo potrditev, da le skupaj lahko naredimo ta svet lepši.



Slika 6: Na obisku pri starostnikih.

6. SKLEP

Dijaška skupnost je vezni člen med šolo in dijaki, ki mentorici sporočajo morebitne težave ali predloge, ki se nato skušajo odpraviti oziroma realizirati. To lahko sporočijo na vsaj treh sestankih v šolskem letu, vmes pa je še nešteto pogovorov na šolskih hodnikih in predvsem pri vseh aktivnostih, ki so organizirane s strani dijaške skupnosti. Vse aktivnosti, ki so opisane zgoraj, zahtevajo precej priprav in dogovarjanja, to pa je najboljši (neformalni) način, da se kot mentorica približam dijakom in prisluhnem njihovim dilemam/idejam in skupaj ustvarjamo boljšo prihodnost naše šole. Najpomembneje je, da dijaki želijo sodelovati v aktivnostih in se povezovati med seboj, predvsem po epidemiji in omejitvah mnogih aktivnosti je zaznati še večjo željo za nastopanje. Mnogim so kulturni dogodki v šoli edini stik s kulturo, zato je prav, da jo približamo na njim prijazen način. Z obilo humorja in pozitivnega pristopa. Največ časa in energije vložimo v zaključno prireditev, saj je pika na i šolskemu letu, hkrati pa trenutek, ko vsi čutimo ponos in pripadnost naši šoli. In ravno to je dodana vrednost šole, da povezuje in je prijazna do dijakov. In ko dijaki to začutijo, je vse lažje.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Delo, Sobotna priloga. Dosegljivo: <https://old.delo.si/sobotna/v-soli-smo-zato-da-se-ucimo-in-da-se-imamo-fajn.html>. [Dostopano: 7. 6. 2022].
- [2] Srednja gradbena, lesarska in vzgojiteljska šola, naj dijak/dijakinja. Dosegljivo: https://www.scnm.si/sglvs/files/1353_1319_934f6dcad5c_Kriteriji%20NAJ%20DIJAK_predlog_maj%202018%20.pdf. [Dostopano: 6. 6. 2022].
- [3] Fotografije: lastni vir

S POMOČJO GLEDALIŠČA ZATIRANIH LAŽJE IZRAZIM SVOJA ČUSTVA IN STISKE

POVZETEK

V vzgojnih zavodih in mladinskih domovih se pogosto srečujemo z otroki in mladostniki, ki se niso naučili prepoznati svojih čustev in jih ne znajo izražati na ustrezen način. Večina med njimi ima pomanjkljive veščine za soočanje z napetostjo in čustvi ter pomanjkljivo socialno mrežo. Tekom svojega vzgojiteljskega dela se vedno trudim in iščem načine dela, s katerimi bi otrokom in mladostnikom omogočila učenje socialnih spretnosti, razumevanje lastnih čustev in izražanje le teh. S tem namenom sem v stanovanjski skupini pričela z izvajanjem posebne dramske metode Gledališča zatiranih, ki ga je razvil Augusto Boal. Spoznala sem, da lahko s pomočjo te metode, otroci in mladostniki razrešujejo in pojasnijo različne teme, o katerih drugače le težka spregovorijo. O njih se ne radi pogovarjajo in jih potiskajo vase, prav neizražena čustva pa pri otrocih povzročajo velike stiske. Izvedla sem raziskavo, ki je kvalitativna in eksplorativna, saj je ni mogoče posploševati na vse otroke v Mladinskem domu. Kot glavno metodo raziskovanja sem uporabila opazovanje z udeležbo, v časovnem okviru petih dni, prav tako pa opazovanje brez udeležbe, ki ga pravzaprav izvajam tekom celotnega vzgojnega dela v stanovanjski skupini delu. Raziskava je deskriptivna, zbrano gradivo je obdelano v besednih opisih. Kot metodično načelo sem izbrala študijo primera, ker je usmerjena na posameznikovo osebnost in okolje.

KLJUČNE BESEDE: učenje socialnih spretnosti, izražanje lastnih čustev, gledališče zatiranih.

IT'S EASIER TO EXPRESS MY FEELINGS AND TROUBLES USING THE THEATER OF THE OPPRESSED

ABSTRACT

In educational institutions and Youth Centers, we often meet children and adolescents who have not learned to recognize their emotions and do not know how to express them properly. Most of them have lack of skills related to tension and emotions and a lack of social network. During my educational work, I always try and look for ways to work with special children and adolescents, learn social skills, understand my own emotions and express them. To this end, I began in the housing group to implement dramatic Methods Theater of the Oppressed, developed by Augusto Boal. I realized that with the help of this method, children and adolescents can solve and explain different topics, or otherwise have difficulty speaking. Because they do not like to talk about them, they push them inside, and unexpressed emotions cause great distress in children. I conducted a research that is qualitative and exploratory, as it was not possible to generalize all the children in the Youth Home. As the main method of research, I used participatory observation, in a framework of five days, as well as observation without work, which is carried out by timers, which are carried out during the entire educational work in the housing group.

KEYWORDS: learning social skills, expressing one's emotions, theater of the oppressed.

1. UVOD

V vzgojnih zavodih in mladinskih domovih smo primorani razvijati nove oblike dela pomoči in podpore, s čimer se prilagajamo aktualnim potrebam otrok. Zavedamo se, da samo s starimi oblikami dela ne moremo nuditi ustrezne oblike strokovne pomoči, ob pojavu in širjenju novih oblik motenj pri otrocih in mladostnikih.

Pri svojem delu se zelo pogosto srečujem s stiskami ljudi, ki so se, brez svoje krivde in volje, znašli v dolgotrajni brezposelnosti, pogosto potisnjeni na rob družbe, v revščino in socialno izključenost. Otroci iz takih družin večinoma niso deležni zadostnih vzpodbud, nimajo potrebne samozavesti in so socialno pogosto slabše opremljeni, zato imajo manj možnosti za osebni razvoj.

Namen mojega raziskovanja je bil predvsem ta, da pri otrocih in mladostnikih krepim empatijo, socialne veščine, in solidarnost. Preko Gledališča zatiranih jim želim posredovati ustrezne informacije, kako se lahko postavijo zase in kako se lahko na pozitiven način izražajo tudi o neprijetnih temah o katerih sicer zelo težko spregovorijo. Preko te metode se otroci in mladostniki učijo odnosa do sveta, saj je slednja pomemben medij za pogovor o tabu temah in njihovih čustvih. Mladostnikom sem tako dala možnost, da se identificirajo z liki in skozi igro urejajo odnose, se izražajo in sproščajo.

2. GLEDALIŠČE ZATIRANIH

Gledališče zatiranih je metoda, ki se uporablja v gledališko-aktivistične, pedagoške in izobraževalne namene, kot orodje za doseganje socialne pravičnosti, lahko pa ima tudi terapevtske učinke. Začetke, ki segajo v šestdeseta leta 20. stoletja v Brazilijo, se pripisuje režiserju, politiku in piscu Augustu Boalu, čeprav so se različne tehnike te metode kasneje razširile v skoraj sto različnih držav po vsem svetu.

Gledališče zatiranih daje glas tistim, ki so ponavadi ne slišani in zatirani. Poznamo več pristopov, kot so: Časopisno gledališče, Nevidno gledališče, Slikovno gledališče, v praksi je največkrat uporabljeno Forumsko gledališče. Od drugih gledaliških praks se Gledališče zatiranih razlikuje po tem, da ne razlikuje klasične delitve igravec – gledalec, ampak razvija nov odnos. Igralci prikažejo dan problem skozi prizor, gledalci pa so na drugi strani postavljeni lahko rečemo v dvojno vlogo gledalca in igralca obenem. Gledalci so tisti, ki participirajo z izražanjem lastnega mnenja in predlogom možnega izteka predstave. (Boal 1995) Predstava se najpogosteje zaključi v trenutku sprožilnega momenta ali nekega konflikta, ki lahko traja tudi le nekaj trenutkov ali nastopi nenadoma. Funkcija tega je zaplesti dogajanje, dejanje in zadesi jedro dramskega protislovja v dejanju. Vedno je naravnano h glavni osebi, ki je vedno zatirani protagonist, gledalcu pa samo nakaže smer zapleta, ne sme mu namreč dajati preveč gotovosti, kakšen bo nadaljnji potek dejanja v zvezi s protagonistovo usodo. Njegov namen je torej pritegniti pozornost gledalca in ga držati v zanimanju. Vsekakor je gledalec v Gledališču zatiranih poklican, da se premakne iz cone udobja in z razmišljanjem ter predlogi soustvarja predstavo.

Obenem pa je glavna naloga igralcev oz. izvajalcev, da na razumljiv in enoznačen način prikažejo prizor in da so zmeraj pripravljene reagirati na gledalčevo intervencijo ter improvizirati nadaljevanje prizora. Igralec je zelo pomemben predvsem zaradi temeljev, ki jih zastavi v predstavi in ker ponudi nadaljnjo možnost razvoja predstave. Izvajalci se morajo zavezati razumljivemu podajanju obravnavane teme ne samo skozi besedo, ampak tudi neverbalno. Izpostaviti gre, da mora predstava biti odigrana v jeziku gledalcev, opazovalcev. V forumskem gledališču ima ključno vlogo moderatorja, animatorja in povezovalca predstave, joker, ki nikoli ne sme dajati moralnih napotkov. Njegova naloga je, da gledalce spodbuja in motivira k izražanju mnenj in seveda aktivni udeležbi.

Vzpostavljane kvalitetnega in spodbudnega dialoga z gledalci je ključnega pomena. Gledalci ob primerni komunikaciji in spodbudah niso dolgo več samo gledalci. K lažjemu dialogu med gledalci in igralci pa seveda doprinesejo okoliščine, čas, kraj dogajanja ter eno glavnih lastnosti Gledališča zatiranih, da dela ne samo za ljudi, ki so zatirani, ampak tudi z njimi. Če namreč izpostavimo določen problem, se morajo ustvarjalci Gledališča zatiranih nujno obrniti na zatirane, ki se jih izpostavlja problematika tiče.

3. KAKO SEM GLEDALIŠČE ZATIRANIH PREIZKUSILA V STANOVANJSKI SKUPINI

A. VRSTA RAZISKAVE

Izvedla sem raziskavo, ki je kvalitativna in eksplorativna, saj je ni mogoče posploševati na vse otroke v Mladinskem domu. Kot glavno metodo raziskovanja sem uporabila opazovanje z udeležbo, v časovnem okviru petih dni, prav tako pa opazovanje brez udeležbe, ki ga pravzaprav izvajam tekom celotnega vzgojnega dela v stanovanjski skupini. Podatke sem pridobivala tekom celotnega bivanja mladostnikov v skupini, najprej iz študija dokumentacije, sodelovanja z zunanjimi institucijami in s sistematičnim opazovanjem mladostnikov pri svojem vzgojno pedagoškem delu. Raziskava je deskriptivna, zbrano gradivo je obdelano v besednih opisih. Kot metodično načelo sem izbrala študijo primera, ker je usmerjena na posameznikovo osebnost in okolje.

B. OPIS PRIMERA

Tekom svojega vzgojiteljskega dela se vedno trudim in iščem načine dela, s katerimi bi otrokom in mladostnikom omogočila učenje socialnih spretnosti, razumevanje lastnih čustev in izražanje le teh. S tem namenom sem v stanovanjski skupini pričela z izvajanjem posebne dramske metode Gledališča zatiranih, ki ga je razvil Augusto Boal. Verjela sem, da lahko s pomočjo te metode, otroci in mladostniki razrešujejo in pojasnijo različne teme, o katerih drugače le težka spregovorijo. Ker se o njih ne radi pogovarjajo jih potiskajo vase, prav neizražena čustva pa pri otrocih povzročajo velike stiske.

Predstavila bom mladostnico Katjo in njeno zgodbo. Prav njej smo dali največ časa, da se je najprej sploh pridružila Gledališču zatiranih, nato pa se je vživela v vlogo, jo oblikovala po svoje in preko nje izrazila svojo stisko vezano na obdobje ranega otroštva. Podatki o deklici so

verodostojni in opisujejo resničnega otroka. Njene identitete v skladu z varovanjem osebnih podatkov ne smem razkriti, zato jo bom v nalogi poimenovala Katja.

Center za socialno delo je Katjino družino pričel obravnavati v okviru nalog preprečevanja nasilja v družini, oba starša sta bila obtožena zanemarjanja otrok. Katjina družinska situacija je za njen razvoj bila zelo nevzpodbudna. Katja je bila najmlajša od treh otrok v družini, živel je z očetom in mamo, oba sta bila nezaposlena in pri obeh se je opazalo prekomerno pitje alkohola. Ko je Katja bila stara 10 let je njena mama zaradi bolezni umrla. V družini je bilo pogosto prisotno tudi fizično in verbalno nasilje, ki se je po materini smrti še stopnjevalo. Katja je tega leta bila nameščena v Krizni center, 14 dni po sprejemu v krizni center je bila nameščena v stanovanjsko skupino Mladinskega doma Maribor.

Katja je ob sprejemu v skupino bila zelo tiha deklica, nekomunikativna in nedružabna. Kljub temu, da so jo mladostniki v skupini dobro sprejeli, je deklica imela prilagoditvene težave. Zelo težko je navezovala stike, odklanjala je pomoč, ni želela sodelovati v skupnih skupinskih aktivnostih, zavračala je tudi pogovore z vzgojitelji. Deklica je svojo stisko izražala s samopoškodbenim vedenjem. Vedela sem, da je deklici hudo in da s svojim vedenjem kliče na pomoč. V skupini je bila deležna dodatne psihološke pomoči iz strani klinične psihologinje, ki jo je vmes velikokrat odklonila in se obravnav ni želela udeležiti.

C. POTEK IGRE

Gledališče zatiranih sem že večkrat uporabila pri delu z mladimi, v omenjeni stanovanjski skupini pa prvič. Ker gre za zelo dinamično skupino 8 mladostnikov, nisem vedela kaj naj pričakujem in ali bodo sploh želeli sodelovati. Mladostnikom sem najprej na kratko predstavila svojo izkušnjo srečanja z Gledališčem zatiranih.. Vprašala sem jih, če bi bili pripravljeni sodelovati pri določenih igrah, ki bi jih skupaj zaigrali, se o njih pogovarjali itd.

Prvi dan sem izbrala igre za spoznavanje. Za prvo igro sem izbrala igro, katere namen je predvsem medsebojno spoznavanje, povezovanje skupine in vzpostavljanje sproščenega vzdušja v skupini. V sredino kroga sem položila čim več različnih slik in fotografij izrezala sem jih iz časopisov in revij. Za spoznavanje naše skupine sem se odločila za fotografije ljudi in narave. Vsak je izbral sliko (lahko tudi več slik), ki je na kakršenkoli način povezana z njim, na primer človek ali človek/stvar na sliki mu je/ni všeč, mu je/ni podoben(-a), človek/stvar ga spominja nanj ali na nekoga, ki je tesno povezan z njim, morda nekoga iz svoje preteklosti. Vsak mladostnik je nato pred skupino povedal, zakaj je izbral določeno sliko oz. slike. Mladostniki so tukaj podajali različne odgovore, bilo je prisotno veliko smeha. Še posebej nas je nasmejal fant, ki je izbral fotografijo opice, češ da ga spominja na njegovo sestro. In zatem so se množili komentarji, ki so vmes bili tudi zelo žaljivi, zato sem dogajanje morala prekiniti.

Drugi dan sem ponovno izbrala igro za delo s skupino in sicer »mašina«. Eden član skupine je šel na sredino prostora in začel proizvajati svoj zvok – tlesk s prsti. Pridružili se mu drugi z drugačnim zvokom. Na koncu je na sredini bila cela skupina, ki je proizvaja čisto posebno glasbo, sestavljeno iz zvokov. To vajo smo v naši skupini izvedli tako, da smo ustvarili mašino z zvoki s pomočjo različnih instrumentov (kitare, ropotuljice, bobna) in predmetov, ki smo jih imeli pri roki (stol, platenka z vodo, zvok dveh žlic ...)

Tretji dan smo izvedli Gledališče zatiranih. V skupini je bilo 8 mladostnikov. Najprej sem opisala in razložila, kaj bomo v bistvu počeli, na kratko sem tudi opisala delo avtorja gledališča zatiranih. Na začetku mladostniki niso želeli sodelovati, ko pa se je ojunalo nekaj prostovoljcev, so k igri pristopili vsi mladostniki v skupini. Najprej smo ponovili igro iz drugega dne, med tem je bilo v skupini veliko smeha, kar naenkrat se je vzpostavilo neko pozitivno vzdušje, sodelovanje, spoznavanje drug drugega na nekoliko drugačen način.

Skupaj smo se odločili, da bomo odigrali igro, v kateri bomo prikazali fizično nasilje. O tej temi se v skupini namreč velikokrat pogovarjamo in velikokrat se med mladostniki krešejo mnenja, nakateri pa se ne želijo o tem pogovarjati in velikokrat zapustijo skupni prostor.

Odločili smo se za igro, ki je postavljena v družinsko okolje, kjer so prisotni mama, oče, brat in sestra. Oče ima težave z alkoholom in je zato nasilen, nasproti očetu je mama, ki poskuša pred nasiljem obvarovati svoja dva otroka, vendar ji velikokrat ne uspe, saj je očetovega nasilja deležna tudi sama. Določili smo kdo bo igral, najprej so se javili 3 pogumni fantje. Bila sem presenečena, kako so se mladostniki vživeli v to igro, kako nazorno in živo so predstavili nasilje v družini, kakšen besednjak so izbirali, polno kletvic, surov prikaz nasilja. Dobro je bil viden glavni problem, očetov alkoholizem. Ostalih 5 mladostnikov je na začetku le opazovalo vso dogajanje, niso bili aktivni. Ko smo drugič zaigrali igro, so vmes že aktivno posegali v dogajanje. Velikokrat so ustavili zaigrani prizor, menjali igralca in sami zaigrali dalje prizor, kot so si zamislili v svoji glavi. Pozitivno sem bila presenečena, na kakšen način so se lotili igri, kakšne rešitve so iskali. Zanimive so bile različne vloge mame. Ena deklica je v vlogi mame zbežala skupaj z otroki, druga deklica se je v vlogi mame zoperstavila pijanemu očetu in ga fizično napadla. Še prav posebej sem bila na pozorna na Katjo, naprej je vse nemo spremljala in se ni želela aktivno vključiti v igro. Pozvala in spodbudila sem jo, kako pa bi ona želela, da se naša igra konča. Njen odgovor je bil, da nima ideje in da raje samo opazuje. Spet sem jo nevsiljivo poskušala spodbuditi, da soustvari zgodbo, ker če ne, bo jo ustvaril nekdo drug in morda ne bo zadovoljna s koncem. Katja se je odločila in vstopila v igro. Fant, ki je igral očeta je ponovno pričel z kadrom, ko se oče naliva pri mizi s alkoholom. Katja pove, da bi rada odigrala očeta, ko se je oče nalival z alkoholom. Zaigrala je vlogo očeta, in steklenico vrgla v kot sobe. Nato je poklicala svoja otroka in se jima opravičila, ker je bila do njiju nesramna, oba je prijela za roke in se z njima odpravila na dvorišče ter ju pozvala k igri z žogo. Fant, ki je igral mamo, je prav tako živel z očetom, ki je imel težave z alkoholom, v igri je svetoval očetu, da naj gre na zdravljenje alkoholizma. Slednja igra je kar nekajkrat vsebovala besedo oprost, mladostniki so bili na koncu zadovoljni z odigranim prizorom.

Ko smo se po odigrani igri pogovarjali o tem kako so reagirali, je Katja povedala, da je pri sosedu vedno videla očeta sosedovih otrok, kako se igra s svojima dvema otrokoma, njen oče pa ni bil sposoben igre, ker je bil ves čas pijan. Deklica je kot otrok veliko časa preživela pri sosedih in si potihem želela, da bi se tudi njen oče tako igral z njo, kot sosedov oče s svojimi otroki.

Odprli smo različne teme, mladostnikom so se porajala vprašanja, zakaj oče pije, ali je izgubil službo, ali je tudi njegov oče pil, ali je izvedel, da ga mama vara. Presenečena sem bila nad

njihovimi idejami in iskanji rešitev. Povedala je, kako je oče popolnoma drugačen ko pije, in prvič je bilo opaziti, da nam je sama zaupala dogajanje v njeni družini. Tako smo preko igre lahko odprli temo, o kateri naši otroci v domu neradi govorijo. Spoznala sem, da jim je izražanje preko igre bilo veliko lažje. Tudi po igri smo večer preživeli v prijetnem druženju in pogovorih o vseh mogočih mladostniških težavah, ki jih bolj poredko zaupajo nam vzgojiteljem.

4. Z UPORABO TEHNIK GLEDALIŠČA ZATIRANIH SEM DOSEGLA ZASTAVLJENE CILJE

Ob koncu zaigranih prizorov v skupini, lahko rečem, da smo skupaj z mladostniki dosegli cilje, ki sem upala, da jih bomo z metodo Gledališča zatiranih uspeli doseči. Po vseh odprtih debatah in temah, lahko potrdim, da smo preko igre dali podporo mladostnikom, opolnomočenje pri reševanju vsakodnevnih stisk, učili smo se krepitve empatije, socialnih veščin, solidarnosti, nesebičnosti, izražanje ter zavedanje lastnih čustev.

Med igranjem je rastlo zaupanje mladostnikov v lastne sposobnosti z aktivnim sooblikovanjem dejavnosti v skupini. Učili smo se pravilne komunikacije ter medsebojne pomoči obenem pa tudi nenasilnega reševanja konfliktov. Krepili smo spretnosti vstopanja v procese, ki jih sicer vodijo in režirajo drugi, z namenom dati glas tistim, katerih glasu se ne sliši. Mladostniki so prepoznavali lastna čustva in občutenja, prepoznavali nesprejemljive oblike vedenja in iskali rešitve zanje, ter iskali sprejemljivejše oblike vedenja. Ovrednotili, kako lahko negativno vedenje vpliva na čustva druge osebe. Odkrivali rešitve za izražanje jeze na sprejemljiv način, prepoznavali, da imajo možnost izbire, da se lahko postavijo zase, da so empatični do drugačnih in drugače mislečih.

5. ZAKLJUČEK

Pri svojem delu z mladostniki se vedno trudim učiti jih izkušati širok spekter čustev. Izražanje čustev je v največji meri odvisno od družinskih odnosov, v družini se učimo kaj pomenijo čustva in kako jih izražati. Večina med našimi mladostniki ima pomanjkljive veščine za soočanje z napetostjo in čustvovanjem ter pomanjkljivo socialno mrežo, prav zato vedno iščem metode, s katerimi bi jim omogočila učenje čustvovanja in izražanja le tega.

Metoda Gledališče zatiranih je mladostnikom ponudila priložnosti za ponovno pridobitev moči, odgovornosti in samo-refleksivno kritiko z uporabo gledališkega orodja. Uporabljeni pristopi so mladostnike spodbudili k temu, da vidijo sebe bolj kot žive in aktivne člane družine in skupnosti. Spodbudila jih je k razvoju samozavedanja in zavedanja sveta okrog sebe, razvijanja samostojnosti in neodvisnosti posameznika glede na njegove sposobnosti in zmožnosti. Gledališče potlačenih ponuja mladim orodja, da spremenijo in preoblikujejo svojo pogosto slabo realnost, da naredijo svoja življenja boljša, da kreirajo nove ideje in rešitve skozi igro. Gledališče zatiranih se lahko zgodi kjerkoli. Vsak prostor lahko postane oder, poleg tega pa je vsakdo sposoben igrati.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Ferlin, L. (2009) Najdem se v gledališču: Gledališka pedagogika Augusta Boala. Ljubljana: Salve.
- [2] Jurgele, K. (2016) Gledališče zatiranih Augusta Boala v Sloveniji. Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- [3] Polajnar, B. (2014). Gledališče zatiranih kot orodje za opolnomočenje žensk (Magistrsko delo). Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.

VZORNIKI – POMOČ PRI ODRAŠČANJU

POVZETEK

Vsebina prispevka izhaja iz letošnje teme Festivala za oblikovanje Maribor: Junaki. Cilj je pokazati, da dijaki iščejo in potrebujejo vzornike ter da je vsak vzgojitelj vedno tudi vzornik. Na delavnici, ki sem jo vodila, smo se z dijaki pogovarjali o njihovih osebnih junakih in vzornikih. To so lahko bili resnični ljudje ali izmišljeni liki iz literature in filma. Najprej je podanih nekaj osnovnih premislekov o vzornikih, nato pa so obravnavani nekateri junaki, ki so jih poimenovali dijaki kot svoje vzornike. Najbolj nas pri tem zanima vpliv vzornikov na dijake po njihovih lastnih izjavah. Ugotovili smo, da vzorniki dijakom pomagajo obvladovati svoja čustva, hkrati pa jih motivirajo za konkretna dejanja. Povsem nepomembno je, ali je vzornik izmišljen ali resničen. In ni pomembno, ali ima vzornik poleg dobrih tudi slabe lastnosti. Na koncu še nekaj osnovnih premislekov o vzornikih, njihovem pomenu za mladostnike ter o tem, kako in če lahko pomagajo pri odraščanju. Prispevek pokaže, da so vzorniki potrebni in da so starši in vzgojitelji vedno vzorniki, pa če jim je to všeč ali ne. Prav tako pokaže, kako zavestno uporabljati vzornike v vzgoji in poučevanju, da bi dijake motivirali in jih spodbudili k razmišljanju o sebi.

KLJUČNE BESEDE: dijaki, vzorniki, junaki, odraščanje.

ROLE MODELS - ASSISTANCE FOR GROWING UP

ABSTRACT

The content of this article is based on this year's theme of the Maribor Design Festival: Heroes. The aim is to show that students seek and need role models and that every educator is always a role model. In the workshop I led, we talked with the students about their personal heroes and role models. These could have been real people or fictional characters from literature and film. First, some basic considerations about role models are given, and then some of the heroes that the students named for their role models will be discussed. We are most interested in the influence of role models on students according to their own statements. We found out that role models help students to manage their feelings, but also motivate them to take concrete action. It is completely irrelevant whether a role model is fictional or real. And it doesn't matter if the role model also has bad qualities. Finally, some basic considerations about role models, their importance for adolescents, and how and if they can help them grow up. The article shows that role models are necessary and that parents and educators are always role models, whether they like it or not. It also shows how to consciously use role models in education and teaching to motivate and encourage students to think about themselves.

KEYWORDS: students, role model, hero, growing up.

1. UVOD

Do določene starosti so vzorniki samoumevni za vsakogar: majhni otroci se zgledujejo po starših ali po starejših sorojencih in drugih otrokih. Posnemajo, kar vidijo. Tako se otroci učijo.

Ko pa otrok začne razmišljati sam, so številni vzorniki postavljeni pod vprašaj ali celo zavrnjeni, druge se posnema še naprej. Starejši kot otroci so, tem pomembnejšo vlogo imajo čustva, in tako občudovanje kot zavrnitev sta lahko zelo močan čustveni odziv. Najkasneje v srednji šoli med dijaki ni več nobenega mladostnika, ki ima za vzor enega samega človeka, za katerega meni, da je vse, kar počne, dobro in prav. Tako je tudi pravilno in kaže na določeno stopnjo zrelosti mladega človeka.

V tem prispevku preučujem odnos dijakov do vzornikov. Tema letošnjega Festivala oblikovanja Maribor - FOMB je dijakom odprla možnost, da si eksplicitno ogledajo svoje vzornike. Kot učiteljici je bilo zame zelo zanimivo odkriti, katere vzornike dijaki imajo in razumeti, zakaj so določeni vzorniki bili izbrani.

Najprej pogledjmo, kakšne vrste vzornikov obstajajo, nato pa predstavljam nekaj vzornikov, ki so bili omenjeni na delavnici. Na koncu pa še nekaj misli o tem, zakaj ljudje sploh imamo in potrebujemo vzornike.

2. STARŠI, VPLIVNIKI, UČITELJI, SUPERJUNAKI – KDO JE VZORNIK

Pod izraz "vzornik" lahko uvrstimo precej različne vrste ljudi in izmišljenih likov, od katerih je vsak v svoji funkciji precej poseben. Poiščemo si lahko take vzornike, ki nas pozivajo h konkretnim dejanjem, ali pa tiste, katerih vrednote in življenjski odnos prevzamemo. Uspeh druge osebe si lahko vzamemo za zgled, prav tako kot eno od njenih značajskih lastnosti.[1]

A. STARŠI

Starši so seveda prvi vzorniki. Učenje poteka pri majhnih otrocih najprej s posnemanjem tega, kar vidijo pri starših in sorojencih. Zlasti v starosti srednješolskih dijakov pa so med pogledi staršev in mladih na svet pogosto že velike razlike. Za nekaj časa se lahko otrokom zdijo starši, kot da so njihovi nasprotniki. Vendar ni nujno, da bo tako tudi ostalo.

Ko namreč otroci odrastejo, se lahko zgodi, da starši počasi spet postanejo vzorniki svojih otrok. Ko se namreč konča ves pritisk vzgajanja, ko otroci živijo svoja življenja in imajo svoje poglede na svet - kaj je lahko za starše boljšega, kot da so (morda kljub vsemu?) svojim otrokom vzor, kako živeti življenje.

B. STARI STARŠI

Tudi ti imajo lahko vlogo vzornika. Verjetno bodo postali vzorniki takrat, ko ne bodo del vsakdanjega vzgajanja, ko bodo lahko ostali zunaj vsakodnevnih vzgojnih situacij med otroki in starši. Vendar pa morajo biti stari starši pripravljani biti dobri poslušalci ter se ukvarjati s skrbmi in potrebami otrok in mladostnikov. Teh skrbi nikakor ne smejo podcenjevati, temveč jih morajo vzeti resno.

C. UČITELJI

Učitelji so za mlade lahko vse - od občudovanih vzornikov do travm iz otroštva oziroma mladosti. Dilema učiteljev je v tem, da vstopajo v življenja svojih dijakov, ne da bi jih ti prosili, dijaki pa so bolj ali manj prisiljeni, da se od njih učijo. Na žalost to pri mladih prepogosto vzbudi refleksno zavračanje. Zaradi te zavrnitve učitelj pogosto težko postane vzornik, dijak pa v njem težko najde vzornika.

D. IDOLI

Ali se lahko mladi učijo od idolov? Idoli imajo v sebi to, da se jih občuduje, da se jih obožuje, da se kdo morda od daleč zaljubi vanje ali da živijo življenje, ki bi ga tudi oboževalci radi imeli, kar je realno gledano nedosegljivo. Zato se jim ne sledi na vsak način njihovem zgledu - razen pri pričeskah ali oblačilih. Filmske in glasbene zvezdnice in zvezdniki lahko postanejo idoli. Na idole se gleda precej nekritično - takoj ko je nek idol kritiziran, ni več idol. Idoli naj bi nam pokazali svet, ki ni naš, in nas za nekaj časa dvignili nad naš vsakdanjik. Naj bodo idoli še tako vplivni - svojim privržencem pomagajo pobegniti iz vsakdanjika lastnega življenja, le redko pa jim pomagajo pri razumnem premagovanju vsakdanjih težav.

E. INFLUENCERJI - VPLIVNIKI

Influencerji so razmeroma nova vrsta "vzornikov" - tako rekoč so ustvarjeni na internetu. Influencerji ali vplivniki – to je zelo pisana mešanica (večinoma) mladih, ki v spletnih video posnetkih predstavljajo svoje osebno življenje, predvsem pa svoje talente in izkušnje. So vzorniki za mnoge, ki si prav tako želijo postati vplivniki, posneti prav tako odlične videoposnetke ali se naučiti enako popolnih tehnik ličenja ali pa speči prav tako čudovito pecivo. Ti vplivniki so idoli zato, ker so ljudje nad nekaterimi od njih brezmejno navdušeni. Njihov vpliv na današnjo mladino je nesporen.

F. MENTORJI

Danes uporabljamo besedo mentor, ne da bi pomislili, da je to bilo ime nekoga. Mentor je bilo namreč osebno ime Odisejevega učitelja.[2] V sedanjem času uporabljamo besedo mentor kot naziv, kar pa ne pomeni avtomatično, da smo komurkoli vzorniki. Mentor je običajno starejša, izkušena oseba, ki vodi mlajšo (tako imenovano mentorstvo, ang. Mentoring). Vendar je to mentorstvo mišljeno pogosto v zelo omejenem okviru, ko se na delovnem mestu prenašajo strokovno znanje in izkušnje. Mentorstvo pa je mogoče najti tudi na področju osebnega razvoja. Bolj ko je tema mentorstva osebna, bolj lahko mentor postane tudi vzornik.

G. IZMIŠLJENI LIKI IZ LITERATURE, FILMA IN TELEVIZIJE

Lahko se vprašamo, kako je mogoče imeti vzornika, ki v resnici ne obstaja. Toda tako delujejo vse izmišljene zgodbe - kot bralec ali gledalec se z avtorjem nezavedno dogovorimo, da bomo zgodbo vsaj čustveno doživeli kot resnično zgodbo. Bojimo se za Harryja Potterja, veselimo se

Kekčeve zmage in žalujemo za Sneguljčico. Vse zgodbe so izmišljene, a nas lahko nagovorijo prav tako kot zgodbe iz resničnega življenja. Na enak način delujejo izmišljene osebnosti kot vzorniki. Občutek ne sprašuje vedno, kateri lik je resničen in kateri izmišljen. Presenetljivo je, da imajo literarni liki veliko vlogo kot vzorniki, kot bomo videli v naslednjem delu.

Seveda obstaja tudi zavračanje vzornikov. Če zavračamo vzornike, se to seveda običajno nanaša na resnične ljudi. Izmišljene like se lahko občuduje in jih posnema, težje jih je sovražiti. Zakaj bi sovražili nekaj, kar lahko enostavno pustimo neopaženo? Močna čustva sovraštva, odpora in zavračanja so večinoma rezervirana za resnične ljudi.

3. DIJAKI IN NJIHOVI VZORNICI

Kakšne vzornike pa torej imajo dijaki? Na letošnjem Festivalu oblikovanja Maribor na temo "junaki" so udeleženci delavnice Junaki – vzorniki iz zgodb razmišljali o vprašanju, kdo je za njih junak oziroma njihov vzor. Udeleženci so bili dijaki, stari 16 let. Vsak je dobil nalogo predstaviti svojega vzornika in tudi povedati, zakaj si je izbral prav njega. Dijaki so si večinoma izbrali vzornike iz filma in televizije, celo iz risank, vendar tudi ljudi iz javnega življenja, pa tudi literarne like iz Antike.[3]

V nadaljevanju bom omenila nekatere osebnosti iz javnega življenja, ki so jih dijaki imenovali kot svoje vzornike. To so znani igralci, umetniki, športniki. Nato pa še nekaj likov iz filma, risank in literature.

A. OSEBNOSTI IZ JAVNEGA ŽIVLJENJA

Luka Dončić (1999), športnik - košarkaš lige NBA. Dijaki pravijo: Luka je pokazal in dokazal, da tudi nekdo iz neznane države lahko nekaj doseže, le trdo je treba delati.

Dwain (1972) tekmovalec v wrestlingu, igralec. Ni presenetljivo, da je bil imenovan Dwayne "The Rock" Johnson. Nekdanji rokoborec in sedanji igralec navdušuje s svojim simpatičnim značajem, dijaki pa so ga označili za vzornika, ker sodeluje tudi v dobrodelnih akcijah, inspirira in motivira mlade. "Navdih" in "motivacija" sta bili za dijake ključni besedi.

Kraljica Elizabeta II. (1926) Zelo presenetljiva je bila omemba angleške kraljice Elizabete II.. Presenetljivo je tudi, da dijaki, ki so jo poimenovali, tudi vedo, da je med drugo svetovno vojno delala kot avtomehaničarka. Za dijake je vzor, ker je disciplinirana in prijazna.

Stan Lee (1922-2018), pisec stripov, založnik, urednik, producent. Manj presenetljivo je, da je kot vzornik mladih na Srednji šoli za oblikovanje imenovan Stan Lee (1922-2018). Ustvarjalec Spider-Mana, Hulka, Daredevila in številnih drugih likov očitno motivira še danes. To se kaže tudi v tem, da so številni njegovi izmišljeni liki služili kot vzorniki za dijake.[4] Lastnost, ki jo dijaki pri Stan Leeju najbolj občudujejo, je ustvarjalnost.

B. LIKI IZ FILMOV, RISANK IN LITERATURE

Spider-Man je eden izmed likov Stana Leeja z najjasnejšim moralnim sporočilom. Peter Parker/Spider-Man od svojega umirajočega strica dobi svarilo, da "z veliko močjo pride tudi velika odgovornost".[5] To je preprosta izjava z velikim učinkom. Spider-Man deluje iz občutka

odgovornosti in ne iz maščevanja ali želje po slavi. Dijakom je vzgled, ker pomaga ljudem v stiski.

Mulan je 16 letno dekle na Kitajskem v času vladavine cesarjev, ki se preoblečena v moškega bori proti sovražnikom namesto njenega bolnega očeta. Zgodba ima dva vrhunca: Prvi je, da Mulan opusti tradicionalno vlogo ženske ter se gre bojevat namesto očeta in s tem dokaže enakovrednost žensk moškim ter ljubezen do svoje družine (začetek zgodbe), drugi vrhunec zgodbe je istočasno zaključek zgodbe: Kljub temu, da je ženska, ji priznajo zmago. Dijakinje, ki so si za vzor izbrale Mulan, pravijo, da je Mulan velika inspiracija za mnoga dekleta, saj dokazuje, da je vsak cilj možen, ne glede na ovire.

Daredevil je tudi lik iz stripov Stana Leeja. V nesreči v otroštvu je izgubil vid, zato pa so se mu zelo razvili drugi čuti – sluh, otip in vonj. Po študiju prava dela kot odvetnik v revni četrti New Yorka. Dijaki so si ga izbrali za vzgled, ker kljub svoji hibi pomaga ljudem v stiski.

Harry Potter je lik izpod peresa J. K. Rowling in je verjetno najuspešnejši lik na tem seznamu. Kot otrok izgubi starše, odrašča pri sorodnikih, ki ga ne marajo, ga trpinčijo in zasmehujejo. Toda v svetu čarovnikov, ki mu dejansko pripada, je Harry nekaj posebnega, vendar nikoli ne izgubi svojega prijaznega značaja ter na prvo mesto postavlja poštenost in zvestobo prijateljem. Harry Potter je vzor dijakom, ki se počutijo nerazumljene in neupoštevane. Daje jim pogum, da grejo po svoji poti.

4. ZAKAJ POTREBUJEMO VZORNIKE

Vzornikov se običajno ne izbira z razumom. Vtis, ki ga na nekoga naredi namišljena ali resnična oseba, je odločilen za to, ali kdo v tej osebi vidi vzornika ali ne. Torej je "vzeti-nekoga-za-zgled" pravzaprav občutek in zato je težko razložiti, zakaj si nekdo izbere ravno tega vzornika.

Ko je nekdo mlad, lahko o vzorniku reče: "Takšen hočem biti!" Ko pa smo v zrelih letih, se lahko vzorniki dotaknejo le posameznega področja našega življenja, ki ga želimo spremeniti, predvsem izboljšati.

Kot smo videli, obstaja veliko razlogov, zakaj si mladi izbirajo vzornike: Nekateri si za vzor vzamejo ljudi z določenimi sposobnostmi. Ti so mladim vzor, ker mladostniki sami še nimajo dovolj izkušenj in znanja (npr. mladi na začetku svoje kariere). Za vzornike si mladi jemljejo tudi ljudi, ki so že dosegli tisto, česar sami še nimajo, na primer dober partnerski odnos. Včasih pa se za zgled ne jemljejo spretnosti, temveč vrednote, pa tudi ideali. Mladi radi izbirajo vzornike, ki so še posebej avtentični, torej iskreni in pristni. Tako tisti, ki povedo, kaj mislijo in pogumno zagovarjajo svoje mnenje, imajo dobre možnosti, da postanejo vzorniki drugim.

Dijaki in tudi vsi drugi ljudje, ki si izbirajo vzornike, se le redko zavedajo, koliko izbira vzornikov pove tudi o njih samih. Izbira vzornikov razkriva nekaj o lastnih željah in hotenjih, o lastnih ciljih, načrtih in preferencah.

In še pogled z druge strani: Kako dejansko biti vzgled? Kako lahko svoje izkušnje posredujemo drugim? In ali je to sploh zaželeno? Odgovor je enostaven: Ljudje ne marajo poslušati naukov in nasvetov, pa čeprav so plod izkušenj drugih. Ti nasveti so nezaželeni.

Kar pa smo in bomo vedno imeli radi, so zgodbe. Tisti, ki znajo svoje življenjske izkušnje strniti v zgodbe, so vnaprej že skoraj določeni, da postanejo vzorniki. In ni ga, ki se ne bi rad učil iz zgodb svojih vzornikov.

5. SKLEP

Otroci in mladi imajo vedno neke vzornike. Kot učitelji se moramo vedno vprašati, kakšen vzornik želimo biti in kakšen dejansko smo. Ker si nihče ne more izbrati, da bo vzornik. Lahko postanete vzornik, tudi če tega ne želite. Biti vzornik je še vedno izziv za vsakega vzgojitelja.

ZAHVALA

Hvala dijakom 2. letnika programa medijski tehnik in tehnik oblikovanja, ki so na delavnici lepo predstavili svoje junake – vzornike in z menoj delili nekaj zelo osebnega. Hvala sodelavkama Jolandi in Mojci, ki sta me spodbudili, da na RIS konferenci predstavim izsledke delavnice. Hvala tudi mojemu možu Marcu, ki me je inspiriral s svojimi komentarji.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Marco Kranjc „Weisheit des Lebens für Dummies“ Wiley VCH, Weinheim 2021
- [2] Homer „Odysee“ (Slovenska izdaja) 2, 225-240
- [3] Vsi prispevki dijakov so pri avtorici.
- [4] Roy Thomas „75 years of Marvel from the Golden Age to the Silver Screen“ Taschen, Köln in New York 2014
- [5] Stan Lee “Amazing Fantasy 15” (1962)

SPOZNAVANJE KULTURE, OBIČAJEV, ZNAMENITOSTI TER IZOBRAŽEVALNIH SISTEMOV DRŽAV V OKVIRU PROJEKTA ERASMUS+

POVZETEK

Odkrivanje novih kultur, običajev, kulturnih in naravnih znamenitosti ter različnih izobraževalnih sistemov se je na OŠ Šmarje pri Jelšah poglobilo s sodelovanjem v mednarodnem projektu z naslovom Let me tell you a story, ki se izvaja v okviru programa Erasmus+. Eden izmed ciljev je bil urjenje jezikovnih spretnosti angleščine. Hkrati smo želeli vplivati na zmanjševanje predsodkov in stereotipov, povezanih z različnimi kulturnimi in družbenimi navadami. Prvotno je bilo izvajanje vsebin namenjeno izobraževanju učencev, vendar se je le-to zaradi pandemije koronavirusa prestrukturiralo v izobraževanje učiteljev. Kljub vsemu so se do sedaj trije učenci lahko udeležili mobilnosti v Republiko Turčijo, kjer so urili veččine tujega jezika, spoznali način njihovega življenja med bivanjem pri turški družini, se družili s turškimi učenci in potovali v antični mesti Afrodiasias in Efez, kjer so se seznanili z zgodovino nastanka mest in življenja v antičnih časih. Ob prihodu v našo domovino so nova doživetja in pridobljena kulturna ter zgodovinska spoznanja predstavili na seji sveta staršev, v njihovih oddelkih in v radijskem prispevku lokalne radijske postaje. Na spletni strani šole je objavljena obsežna predstavitev opisanih dejstev. Z navedenimi dejavnostmi smo v našem okolju prispevali k zmanjšanju stereotipnih predstav in sprejemanju drugačnih kulturnih in družbenih navad. Hkrati smo širili tudi spoznanja o zgodovini omenjenih antičnih mest.

KLJUČNE BESEDE: medkulturnost, strpnost, nadarjenost, predsodki, izobraževanje.

DISCOVERING THE CULTURE, CUSTOMS, SIGHTS, AND EDUCATIONAL SYSTEMS OF DIFFERENT COUNTRIES WITHIN THE ERASMUS+ PROJECT

ABSTRACT

Activities in the area of discovering new cultures, customs, cultural and natural sites, and different educational systems have deepened at Šmarje pri Jelšah Primary School in the Erasmus+ international project called "Let me tell you a story". One of the objectives was to train English language skills. At the same time, we wanted to reduce prejudices and stereotypes related to different cultural and social practices. The content was initially intended to educate students, but it has been restructured into teacher training due to the coronavirus pandemic. However, three students were able to participate in the mobility which took place in the Republic of Turkey in 2019. They practised their foreign language skills, learned about the Turkish way of life while staying with a local family and socialised with Turkish students. They travelled to the ancient cities of Aphrodisias and Ephesus, where they learned about their history and the way of living in ancient times. When they returned home, they shared their experiences and insights at a Parents' Council meeting, in their classes, and on a radio programme at a local radio station. The school's website offers a comprehensive presentation of the facts described above. These activities contributed to the reduction of stereotypes and acceptance of different cultural and social habits within our local area. At the same time, spreading knowledge about the history of the ancient cities also took place.

KEYWORDS: interculturality, tolerance, talent, prejudice, education.

1. UVOD

K sodelovanju pri projektu sem k uram za nadarjene učence pri angleščini povabila tiste šestošolce, ki so bili identificirani kot nadarjeni, ki so bili uspešni pri predmetu tuj jezik angleščina, in tiste, ki so želeli prisostvovati pri aktivnostih projekta. Za sodelovanje se je odločilo dvanajst učencev. Skupaj z vodjo projekta sva staršem in učencem predstavili njegov potek in namen, ki je bil osnovan na povezovanju z učenci in učitelji osnovnih šol iz Turčije, Nemčije, Anglije, Hrvaške in Portugalske. Predstavili sva tudi kriterije, ki so bili ključni pri izbiri dvanajstih učencev za mobilnosti. Upoštevalo se je znanje angleščine ter pripravljenost učencev za sodelovanje pri pripravah aktivnosti pred in po potovanju.

2. NAČRT DELA

Prva država, ki smo jo obiskali prvi teden decembra 2019, je bila Turčija, natančneje šola Mehmet Akif Ersoy İlkokulu v mestu Aydin. Učence sem pred tem vprašala, kaj vedo o Turčiji. Omenili so nekaj dejstev glede turških vpadov. Nekateri so se iz pripovedovanj spomnili mesta Istanbul. Vedeli so za uvoz sadja in oblačil v Slovenijo. Pogovarjali smo se, kaj je priporočljivo in smiselno narediti glede mobilnosti, o čemer so razmišljali tudi za nalogo. Strinjali so se, da je treba pripraviti predstavitev Slovenije, našega kraja in šole. Ogledali smo si predstavitev Turčije in nekaj osnovnih turških besed s spletnega kanala Youtube. Bili so navdušeni nad kulturnimi in naravnimi znamenitostmi. Jezik se jim je zdel zanimiv, čeprav so morali nekatere osnovne besede večkrat izgovoriti. Z navdušenjem so predlagali, da bi pripravili predstavitev osnovnih podatkov o Turčiji, kot so število prebivalcev, verska pripadnost, valuta, zastava itd., ter poiskali nekaj kulturnih in naravnih znamenitosti. Zanimala jih je njihova tradicionalna hrana, zato so se odločili za pripravo ene od tradicionalnih jedi. Predlagali so, da bi jed postregli še zaposlenim, ki nas podpirajo pri aktivnostih, povezanih s projektom. Hkrati so si želeli predstaviti, kaj novega so se naučili o Turčiji. Tako je bil oblikovan načrt za izvedbo navedenih aktivnosti.

A. IZVEDBA NAČRTOVANIH AKTIVNOSTI V PARIH IN SKUPINAH

Učenci so se z veseljem lotili dela. Najprej smo obiskali šolsko knjižnico, kjer smo s pomočjo knjižničarke pregledali poljudnoznanstveno gradivo in si izposodili nekaj knjig. Z delom smo nadaljevali v računalniški učilnici. Aktivnosti smo si razdelili tako, da je vsak par pripravil del zgoraj omenjenih tem. Odločili smo se za pripravo sladice baklave, zato je en par poiskal recept, ki smo ga skupaj prevedli v angleščino in se pri tem naučili kar veliko novega besedišča.

Menim, da je dobro preko aktivnosti pokazati, kako se lotiti izvedbe načrta. Pri tem imam v mislih, da je kljub dostopu informacij na spletu treba določena dejstva poiskati tudi v knjižnem gradivu, v tem primeru v poljudnoznanstvenih knjigah. Ob tem so odkrivali lepote kulturnih in naravnih znamenitosti Republike Turčije. Presenetili so jih podatki o velikosti države in številu prebivalcev. Dotaknili smo se tudi verske pripadnosti in običajev, ki so povezani z islamom. Seveda smo vse naštetu primerjali z našo državo. Tako so učenci razširili svoja vedenja o tradiciji, ki je povezana z njim manj znano versko pripadnostjo. Tukaj smo se dotaknili medkulturnosti v povezavi z učenci, ki so na naši šoli iz drugih držav in so pripadniki različnih

verskih skupnosti. Vedeli so za nekatere navade, kot npr. praznovanje protestantskega novega leta, nošenje rut muslimanskih deklic in žena, postni mesec ramadan itd. Poudarili smo spoštovanje in strpnost do vseh v naši bližini. Želela sem, da si predstavljajo selitev v državo, katere jezika in kulture ne poznajo. Razmišljali so o tem, kako bi navezali stik z okolico, se naučili jezika okolja, kako bi se počutili, če jih novi sošolci ne bi prijazno sprejeli, kaj bi jim pomagalo za lažjo inkluzijo itd. »Večkulturna vzgoja mora voditi k zmanjševanju in omejevanju predsodkov in stereotipov prevladujoče kulture, saj je prav diskriminatoren odnos družbe tisti, ki pripadnikom manjšin ne ponuja enakih možnosti na različnih področjih, torej tudi izobraževalnem. Vzgoja, ki je večkulturna, mora otrokom ponuditi informacije, tehnike, stališča, norme in strategije, ki jim bodo omogočili razumsko oblikovanje mnenja o svetu, ne pa pogled na svet v luči predsodkov in stereotipov« (Hrženjak, 2002, str. 6).

V maternem in angleškem jeziku je nastal plakat o Turčiji in predstavitev Slovenije, našega kraja Šmarja pri Jelšah ter naše v šole v programu PowerPoint. Sledile so priprave na predstavitev Turčije.

Peke sladice smo se lotili tako, da smo gospoda ravnatelja prosili za nabavo predpasnikov, ki smo jih okrasili z barvami za tekstil. Tako je imel vsak učenec svoj predpasnik. V šolski kuhinji smo prosili za sestavine za pripravo baklave, ki smo se je lotili v dveh skupinah. Glede učne oblike skupinskega dela se strinjam z definicijo Cohenove (1994, str. 1), ki ga definira kot delo učencev v skupini, ki ga jasno določi učitelj. Skupina naj bo dovolj majhna, da lahko vsak od njih k nalogi nekaj doprinese. Od učencev se pričakuje, da izpeljejo nalogo brez neposredne in takojšnje pomoči učitelja.

Vsaka skupina je v učilnici za gospodinjstvo pripravila svojo sladico. Učenci so si sami razdelili delo in sledili postopku izdelave sladice. Delo je zahtevalo dogovarjanje in usklajevanje. Pri pripravi sem opazila večino zadovoljnih in nasmejanih učencev. Ko sta bili sladici pečeni, smo ju dva dni pustili v hladilniku. Na koncu aktivnosti so si razdelili delo tudi pri pospravljanju gospodinjske učilnice.



Slika 1: Dogovarjanje in usklajevanje pri pripravi baklave.

B. POGOSTITEV IN PREDSTAVITEV DELA

Za pogostitev so se uskladili glede ustrezne razporeditve miz. Udeležencem pokušine baklave so predstavili naše dosedanje delo, pri čemer so se urili v nastopanju pred skupino. Sledil je prijeten klepet z gosti. Učenci so bili ponosni na svoje delo.



Slika 2: Predstavitve Turčije pred gosti in učenci, ki so sodelovali pri projektu.



Slika 3: Priprave pogostitve težko pričakovane sladice.

C. MOBILNOST V REPUBLIKO TURČIJO

Po vseh navedenih aktivnostih smo bili pripravljene na potovanje v Turčijo. Urediti je bilo treba izobraževalno vizo za vstop v državo in potne liste. Učenci so bili vznemirjeni, saj še nihče do tedaj ni potoval z letalom.

3. URJENJE JEZIKOVNIH SPRETNOSTI, SPOZNAVANJE KULTURE, OBIČAJEV, ZNAMENITOSTI, ZGODOVINSKIH DEJSTEV IN IZOBRAŽEVALNEGA SISTEMA

Vodja projekta šole v mestu Aydin, ga. Jbdun Uysal, in gostujoča družina naših učencev sta nas velikodušno in toplo sprejeli. Učiteljem smo v zahvalo prinesli skromna darilca, mošnjiček sivke in sivkino milo, ki ga je pripravila skupina nadarjenih učencev. V času enotedenske mobilnosti so učenci v angleščini predstavili našo državo in se seznanili s turškim književnim junakom Nasreddinom Hodjo, ki so ga naslikali na platno. Učitelji smo predstavili izobraževalne sisteme udeleženih držav. Prisotni smo bili tudi pri pouku, kjer je v razredu po dvaintrideset učencev. Obiskali smo dve večji antični mesti, Afrodiasias in Efez, muzej avtomobilov, muzej maket – prikaz življenja nekoč, džamijo, bazar, obmorsko mesto Kusadasi ob Egejskem morju, vinogradniško vas Sirince, nasade oljk, breskovich dreves in fig ... Užili smo njihovo tradicionalno hrano, predvsem veliko sadja, zelenjave in oreščkov. Omeniti moram še gostoljubno gostiteljsko družino, pri kateri so stanovali naši učenci in tako podoživeli njihove navade in običaje. Čudili so se nad pogostim pitjem turškega čaja. Ni si bilo težko zapomniti izgovorjave besede čaj, saj se izgovori enako kot pri nas. Opazili so še preproge v vsakem

prostoru. Igrali so se z dečkom po imenu Ali. Njegova mama je nosila naglavno ruto. V njihovem domu smo nekega večera prijetno klepetali ob pitju turškega čaja.



Slika 4: Vhod v antično mesto Afrodiasias.



Slika 5: Člani gostiteljske družine so bili Fatma, Ali in g. Abdullah.

A. VTISI IN NOVA SPOZNAVANJA

Na poti v domovino smo se pogovarjali o vtisih in novih spoznanjih. Učenci so zatrdili, da se bodo v Turčijo zagotovo še kdaj vrnili. Posebno pozornost smo namenili smiselnosti znanja tujih jezikov. Ob tem se strinjam z naslednjo navedbo dr. Michaela Wambacha (2001, str. 15): »Učenje jezika je proces osvobajanja. Učenje novega jezika nam pomaga, da se distanciramo od maternega jezika in lastne kulture. Samo oseba, osvobojena vedenjskih, telesnih in intelektualnih avtomatizmov, lahko gradi svoj odnos do drugih kultur. V tem smislu razumemo večjezičnost kot osnovo multikulture vzgoje. Ob tem smo prepričani, da monokultura pelje v socialno in kulturno nezavednost in v rasizem.«

B. PREDSTAVITVE NAŠIH DOŽIVETIJ

Ker so učenci v šoli manjkali ves teden, jih je čakalo velika dela. Pripravila sem predstavitev naše mobilnosti, ki so jo predstavili v svojih razredih; vsak učenec je bil iz drugega oddelka. Sama sem o vtisih in doživetjih pripovedovala v vseh desetih razredih, ki jih poučujem. Učenci so bili navdušeni. Zastavili so kar nekaj vprašanj. Vsak je dobil nekaj sladkega z bazarja iz mesta Aydin. Potujoči učenci so nova vedenja in spoznanja predstavili na seji sveta staršev. Slušatelji so pohvalili njihovo predstavitev. Pri tem so urili večšine javnega nastopanja, ki jih poudarjamo pri pripravah na govorni nastop, kot npr. dovolj glasno govorjenje, primeren tempo govora, prepričljivost, ustrezni poudarki, vzpostavljanje očesnega stika s slušatelji, primerna urejenost in govornica telesa – mimika ter gestika.

Fotografije smo objavili tudi na šolski spletni strani.

Sledil je še intervju, ki ga je vodila novinarka Tina Murko Gajšek. Prispevek je objavila na lokalni radijski postaji Štajerski val.

4. OSTALE MOBILNOSTI V SKLOPU PROJEKTA ERASMUS+

Zaradi pandemije koronavirusa je prišlo do spremembe namembnosti projekta. Le-ta se je preoblikoval v namen izobraževanja učiteljev. Tako smo štirje učitelji v decembru 2021 potovali v Berlin. Obiskali smo osnovno šolo Erika Mann Grundschule, kjer je približno 65 % učencev, katerih starši so priseljeni iz različnih držav, največ iz Republike Turčije. Seznanili smo se z načini inkluzije teh učencev v vsakdanje življenje. Vsak posameznik lahko svoj talent, nadarjenost in sposobnosti uveljavi preko raznovrstnih dejavnosti, kot so aktivnosti urjenja raznolikih ročnih spretnosti, udejstvovanje pri dramskih igrmah, plesu, petju, igranju glasbil itd. Na šoli honorarno poučujejo tako imenovani zunanji pedagogi, ki so strokovnjaki na različnih umetniških področjih.

V aprilu letos so trije učitelji obiskali Osnovno šolo Ante Kovačića v Zagrebu. Kot zanimivost bi izpostavila, da je pouk zaradi prostorske stiske izveden v t. i. treh izmenah. Na spletni strani šole je tedensko objavljeno, kdaj imajo posamezni oddelki pouk, npr. prva izmena poteka od 8.00 do 14.00, druga izmena od 14.00 do 20.00, tretja pa od 11.30 do 14.45. Tretja izmena se začne običajno s tretjimi in četrtimi razredi, ker je pouk razredne stopnje iz prve izmene prej končan. Udeleženci izmenjave so se vrnili s prijetnimi vtisi.

V drugi polovici meseca maja je bilo izvedeno gostovanje na naši osnovni šoli. Zaradi izboljšanja razmer glede pandemije koronavirusa smo se lahko pripravljali tudi na gostovanje učencev. Pri pripravah na zelo pomemben dogodek je sodelovalo približno štirideset učiteljev z učenci. V pričakovanju nečesa novega in neobičajnega je bilo čutiti prijetno vznemirjenost, kreativnost, pripravljenost sodelovanja, delavnost itd. Sledila je sprejemna slovesnost namenjena desetim učiteljem in devetnajstim učencem iz tujine. Učenci so bili gostoljubno sprejeti pri gostiteljskih družinah, kjer so spoznavali lepote naših krajev in medsebojne kulturne ter družbene razlike. Tekom tedna so sodelovali v različnih delavnicah na centralni in podružničnih osnovnih šolah. Udeležili so se dveh celodnevni izletov ter spoznavali znamenitosti v našem kraju. Razšli smo se polni novih spoznanj v upanju, da se morda še kdaj srečamo.

Trenutno se kar osem učencev s tremi učitelji pripravlja na potovanje v Anglijo, natančneje v Ulverley School, v kraj Slihull. Mobilnost bo izvedena v drugi polovici meseca junija.

Gradivo vseh mobilnosti in dejavnosti, ki so bile izvedene v sklopu projekta Erasmus+, je objavljeno na šolski spletni strani. Po vsaki mobilnosti je bil objavljen tudi članek v lokalnem časopisu Rogaške novice.

5. SKLEP

Z navedenimi aktivnostmi smo med širšo javnost širili nova vedenja in spoznanja, ki smo jih pridobili pri vseh navedenih mobilnostih. Vsi udeleženci smo bogatili besedni zaklad in izboljšali jezikovne spretnosti več tujih jezikov. Spletla so se nova prijateljstva iz različnih kulturnih okolij, kar doprinese k sprejemanju, odprtosti in tolerantnosti družbe do drugače

mislečih, raznovrstnih verskih pripadnosti, običajev in kultur. Menim, da smo preko t. i. izkustvenega učenja doprinesli tudi k odpravljanju predsodkov in stereotipov.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Hrženjak, M. (2002). Multikulturalna vzgoja. Razlike bogatijo. *Šolski razgledi*, 53(7), 6.
- [2] Cohen, E. G. (1994). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York, London: Teachers College Press, Columbia University.
- [3] Wambach, M. (2001). Zgodnejše učenje tujih jezikov po konvergentni pedagogiki. *Razredni pouk*, 4(1), 14–17.

UPORABA APLIKACIJ PRI URAH DODATNE STROKOVNE POMOČI

POVZETEK

Informacijsko-komunikacijska tehnologija je postala nepogrešljiv del našega življenja. Kot učiteljica dodatne strokovne pomoči želim učencem s posebnimi potrebami predstaviti in jih naučiti uporabljati brezplačne spletne aplikacije, s katerimi si lahko vsakodnevno olajšajo učenje ter utrjujejo in nadgrajujejo svoje znanje. V tem šolskem letu sem se v Španiji in na Irskem udeležila različnih izobraževanj za dvig digitalne pismenosti, ki jo želim implementirati v svoje vsakodnevno delo z učenci s posebnimi potrebami in jih tako opolnomočiti za samostojno delo s spletnimi aplikacijami. V članku bom predstavila rezultate uspešnega vpeljevanja aplikacije Quizizz pri utrjevanju znanja besednih vrst pri slovenščini za učence s posebnimi potrebami devetega razreda. Izpostavila pa bom tudi številne prednosti, ki jih takšen način dela prinaša, kot na primer izjemna motivacija in dobro znanje rabe informacijsko-komunikacijske tehnologije. Povezovanje digitalne pismenosti in učenja učenja s pomočjo aplikacije bom prenesla tudi na druge učence ter jim delo individualizirala in diferencirala.

KLJUČNE BESEDE: učenci s posebnimi potrebami, aplikacije, digitalna pismenost, slovenščina.

USAGE OF APPLICATIONS IN ADDITIONAL PROFESSIONAL HELP

ABSTRACT

Information and communication technology have become an essential part of our lives. As an additional professional help teacher, I want to introduce and teach students with special needs how to use free online applications that they can ease their daily learning and consolidate and upgrade their knowledge. This school year I attended various training in Spain and Ireland regarding the rise of digital literacy which I want to implement in my daily work with special needs students and therefore empower them to work independently with web applications. In this article, I will present the results of the successful introduction of the Quizizz application in consolidating the knowledge of word types in the Slovenian language for special needs students in the ninth grade. I will also highlight the many advantages that this work method brings such as exceptional motivation and great knowledge of the use of information and communication technology. I will transfer the connection between digital literacy and learning learning with the help of the application to other students and individualize and differentiate their work.

KEYWORDS: Students with special needs, Applications, Digital literacy, Slovenian language.

1. UVOD

Digitalna pismenost je osnovna veščina, ki jo vsak posameznik potrebuje v sodobni družbi, prav tako pa je tudi ena izmed temeljnih zmožnosti, ki jo pridobimo s prakso in z izkušnjami iz vsakodnevnega življenja. Tako kot se otroci učijo branja in pisanja, jih je potrebno naučiti tudi pravilne rabe informacijsko-komunikacijske tehnologije. Tudi učitelji smo bili v zadnjih letih prisiljeni svoje znanje digitalne pismenosti razvijati in poglobiti, da smo se lahko učinkovito spopadali s šolanjem na daljavo. Predvsem pri delu z učenci s posebnimi potrebami, kjer se nenehno borimo tudi z motivacijo za delo, so bile novosti in drugačni načini še toliko bolj pomembni za učinkovitejše usvajanje novih znanj.

Pri urah dodatne strokovne pomoči z učenci urimo tako učenje učenja kot tudi digitalno pismenost, saj si želim, da so učenci opolnomočeni in suvereni za izzive, ki jih še čakajo v življenju. Tokrat smo obe kompetenci združili in uporabili pri utrjevanju znanja besednih vrst z učenci devetega razreda. Povezovanje le-teh vam bom predstavila v prispevku.

2. DIGITALNA PISMENOST in UČENJE UČENJA

Digitalna pismenost in učenje učenja sta dve izmed osmih ključnih kompetenc, ki so po mnenju Evropske komisije ključne za preživetje v sodobni družbi. Ključne kompetence so:

1. sporazumevanje v materinem jeziku,
2. sporazumevanje v tujem jeziku,
3. matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji,
4. digitalna pismenost,
5. učenje učenja,
6. socialne in državljanske kompetence,
7. samoiniciativnost in podjetnost
8. kulturna zavest in izražanje. [1]

Vse našteve kompetence so enako pomembne, večina pa se jih tudi prekriva in povezuje. V tem primeru sta to digitalna pismenost in učenje učenja.

Digitalna pismenost zajema kritično in varno uporabo digitalne tehnologije pri delu, za osebne potrebe v prostem času ter pri sporazumevanju. Vsekakor je pri tem pomembno temeljno računalniško znanje, kot je uporaba računalnika za iskanje, ocenjevanje, shranjevanje, proizvodnjo, predstavitev in izmenjavo informacij ter za sporazumevanje in sodelovanje v skupnih omrežjih na internetu. Ta znanja so zgolj podlaga, ki omogoča spoznavanje drugih, hitro razvijajočih se digitalnih orodij. Digitalno pismen posameznik pozna in uporablja informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, kot so na primer računalniki, pametni telefoni in spletna orodja, jih zna med seboj povezovati in posodabljati za svoje osebne potrebe. S pomočjo informacijsko-komunikacijske tehnologije išče in upravlja najrazličnejše informacije, na več načinov komunicira in izvaja različna opravila ter obvladuje različne mobilne in računalniške aplikacije. Prav tako zna izbrati pravo pot za doseg cilja in loči med resničnim in virtualnim. Razume zakonitosti digitalnega socialnega okolja in se znajde v njem. Digitalno pismen posameznik se posveča presoji, katere informacije so tehtnejše od drugih, in tudi kaj o sebi objavlja v svetovnem spletu. Opredeljuje se do vprašanj glede uporabe umetne inteligence,

dozdajšnjega razvoja, pričakovanj in razvoja v prihodnosti ter ohranja zdrav odnos do digitalnega sveta. [2]

„Učenje učenja“ je sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati lastno učenje, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in z informacijami, individualno in v skupinah. Ta kompetenca vključuje zavest o lastnem učnem procesu in potrebah, prepoznavanje priložnosti, ki so na voljo, in sposobnost premagovanja ovir za uspešno učenje. Pomeni pridobivanje, obdelavo in sprejemanje novega znanja in spretnosti ter iskanje in uporabo nasvetov. Z učenjem učenja učenci nadgrajujejo svoje predhodne izkušnje z učenjem in življenjske izkušnje v različnih okoliščinah: doma, v službi, pri izobraževanju in usposabljanju. Motivacija in zaupanje vase sta za kompetenco posameznika odločilni. [1]

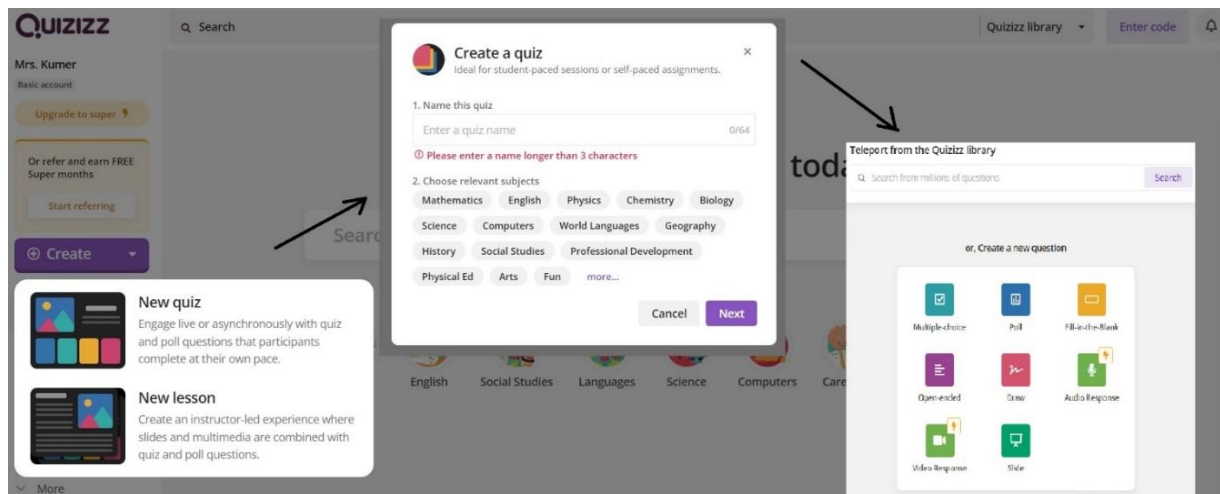
Ključne sestavine kompetence učenje učenja so znanje, spretnosti in vrednote. [3] Njihova povezanost je prikazana na sliki 1.



Slika 1: Sestavine kompetence.

3. APLIKACIJA QUIZIZZ

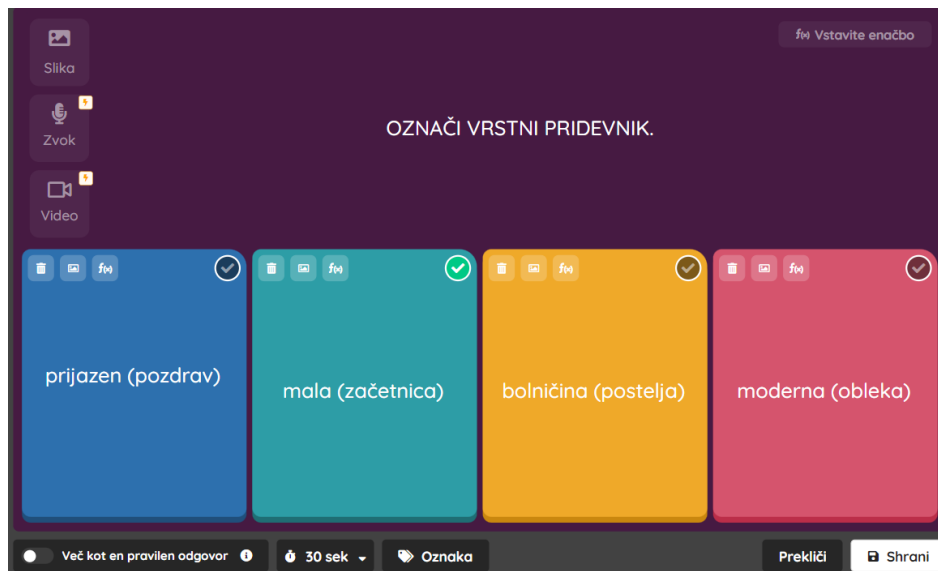
Quizizz [5] je spletna aplikacija, ki omogoča poučevanje in učenje različnih vsebin na vseh informacijsko-komunikacijskih napravah. Prijava v aplikacijo je zelo enostavna, saj se lahko registriramo z Google ali Microsoft računom. Aplikacija je brezplačna, nekaj funkcij pa lahko tudi doplačamo. Je pa brezplačna verzija ustrezna za potrebe pouka. V aplikaciji lahko izbiramo med že ustvarjenimi kvizi z različnih predmetnih področij, ki so tudi v slovenskem jeziku ali pa ustvarimo svojega. Ustvarjanje samega kviza je zelo enostavno, kar kaže slika 2.



Slika 2: Ustvarjanje kviza.

Na levi strani okna kliknemo na besedo *create* oziroma *ustvari* in izberemo *new quiz* oziroma *nov kviz*. Nato kviz ustrezno poimenujemo in izberemo predmetno področje. Zdaj lahko prebrskamo knjižnico že obstoječih kvizov in uvozimo kviz, ki bi lahko ustrezal našim potrebam ali pa izberemo ustvarite novo vprašanje in kviz oblikujemo sami.

Če izberemo že obstoječi kviz, ga seveda lahko oblikujemo po lastnih željah. Sama aplikacija nas zelo nazorno vodi skozi ustvarjanje kviza in nas opozarja, kaj moramo storiti. Pri ustvarjanju kviza lahko izbiramo med osmimi različnimi tipi vprašanj oziroma možnostmi odgovorov. Pri vsakem vprašanju lahko določimo tudi časovni okvir za odgovor. Na sliki 3 je prikazano oblikovanje odgovorov.

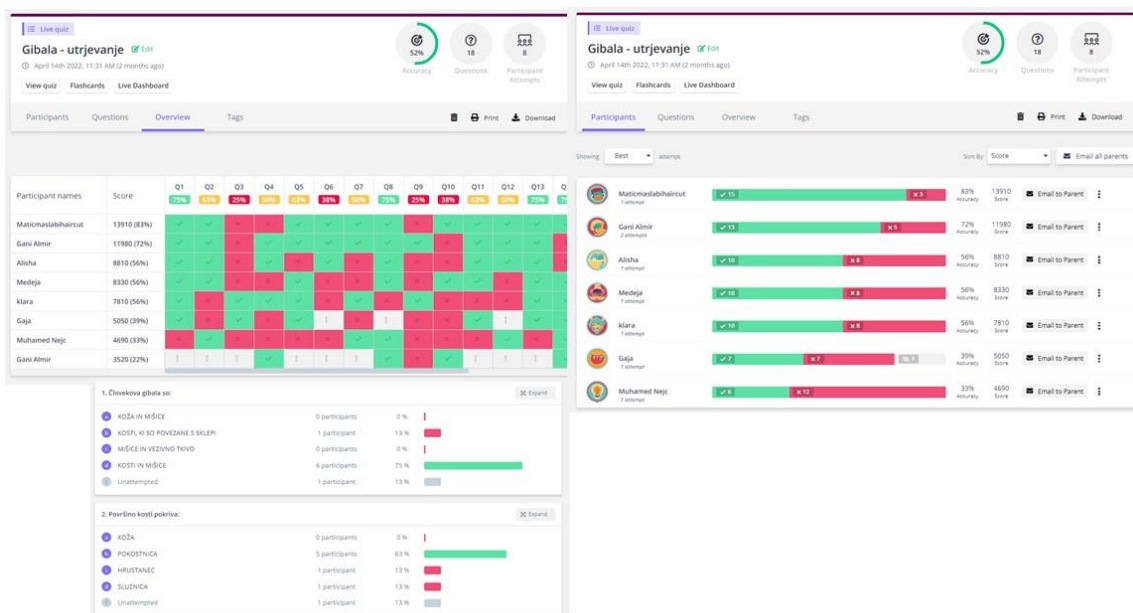


Slika 3: Oblikovanje odgovorov.

Učitelj lahko kviz dodeli kot domačo nalogo ali pa ga z učenci rešuje neposredno pri pouku in na ta način formativno spremlja znanje učencev. Aplikacija omogoča dve izvedbi kviza, in sicer s tempom učitelja, kar pomeni, da učitelj nadzoruje tempo reševanja in z učenci gredo skupaj od vprašanja do vprašanja ali pa se izvede s tempom učenca, kar pomeni, da vsak učenec kviz rešuje samostojno, v lastnem tempu.

Učenci v brskalniku poiščejo spletno stran *Quizizz join*, kjer vtipkajo kodo za pridružitve, ki se pojavi na učiteljevem zaslonu ob začetku kviza. Ko se prijavo vsi učenci in vpišejo svoje ime, učitelj začne kviz.

Po končanem reševanju kviza, dobi učitelj povratno informacijo o številu pravih odgovorov za posameznega učenca, času reševanja in tudi pri katerih vprašanjih se je zmotil. Te informacije lahko deli tudi s starši in z učenci. Primer analize kviza je prikazan na sliki 4.

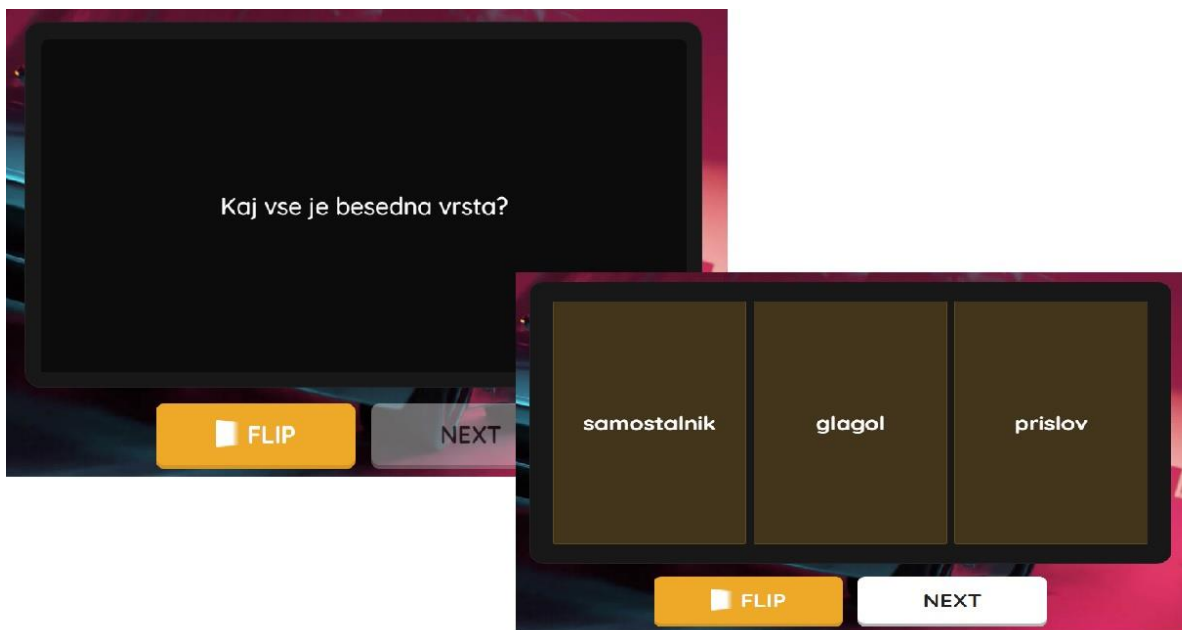


Slika 4: Analiza kviza po vprašanjih in po učencih.

4. RABA APLIKACIJE QUIZIZZ PRI URAH DODATNE STROKOVNE POMOČI

Odločila sem se, da bom aplikacijo Quizizz najprej vključila k uram dodatne strokovne pomoči, ki jih izvajam v času pouka slovenščine. Učni načrt za slovenščino prav tako predvideva vpeljevanje informacijsko-komunikacijske tehnologije v sam pouk. Vir [4] navaja, da se razvijanje digitalne zmožnosti povezuje z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku. Rabo informacijske-komunikacijske tehnologije naj učitelj oz. učiteljica načrtuje za uresničevanje učnih ciljev pri pouku slovenščine, za spodbujanje aktivnosti učencev in učenk, za njihovo motivacijo ter za digitalno opismenjevanje. Če so načini in oblike dela temu prilagojeni, lahko rabo informacijske tehnologije bistveno pripomore k učinkovitejšemu doseganju ciljev pouka slovenščine. Učence in učenke naj spodbuja k rabi računalnikov, pametnih telefonov, tablic ipd. tudi pri domačem delu. Sodobna informacijska tehnologija omogoča rabo raznih oblik in metod dela ter omogoča učitelju oz. učiteljici pripravo in prilagoditev besedil, nalog in drugega gradiva za doseganje raznih ciljev, zapisanih v tem učnem načrtu. Učenje s pomočjo sodobne tehnologije učence in učenke večinoma motivira, zato pouk, ki vključuje rabo informacijsko-komunikacijske tehnologije, omogoča hitrejše in kakovostnejše doseganje ciljev pouka slovenščine. Cilj takega pristopa je prilagoditi in uporabiti tehnologijo za spodbujanje učenja, zato naj bo raba pri pouku smiselna in učinkovita. Vključevanje kakovostnih e-vsebin in e-storitev omogoča večjo stopnjo diferenciacije in individualizacije/personalizacije pri pouku in učenju. Razne e-vsebine in e-storitve se razvijajo zelo hitro, hkrati pa tudi hitro zastarijo, zato je treba tehtno razmisliti in izbrati, kaj naj se v pouk vključi in kaj ne. Vodilo pri tem je, da je raba tehnologije in z njo povezanih e-vsebin in e-storitev smiselna in upravičena, če učencem in učenkam omogoča hitrejše in kakovostnejše doseganje učnih ciljev.

Aplikacijo Quizizz sem k uram dodatne strokovne pomoči vključila pri učencih devetih razredov. V drugem ocenjevalnem obdobju so veliko časa namenili utrjevanju besednih vrst, zato smo si s pomočjo aplikacije Quizizz še nekoliko olajšali delo. V obstoječi knjižnici smo najprej poiskali že ustvarjene kvize o besednih vrstah, ki smo jih nato prilagodili potrebam dotičnih učencev. Obstoječi in nato predelani kvizi niso zajemali vseh podatkov, ki smo jih z učenci želeli vključiti v preverjanje in utrjevanje znanja, zato so učenci, glede na potrebe, ustvarili svoje kvize. Najprej so snov utrjevali s pomočjo *flashcards* oziroma *didaktičnih kartic*, ki jih najdemo s klikom na *preview* oziroma *predogled*. Na karticah se nam izpiše posamezno vprašanje in odgovori. V mislih ponovimo pravilne odgovore, nato pa kliknemo *flip* oziroma *obrni* in se nam izpiše pravilen odgovor, kot je prikazano na sliki 5. Nato so svoje znanje preizkusili še s pomočjo kviza. Tako so učenci dobili povratno informacijo o svojem trenutnem znanju in tudi o tem, kaj morajo še utrjevati.



Slika 5: Učenje s pomočjo didaktičnih kartic.

Pred začetkom ustvarjanja kvizom smo z učenci naredili načrt, kako se bomo dela sploh lotili. Odločili smo se, da bomo najprej pripravili kvize za pregibne besedne vrste, nato pa še za nepregibne. Učenci so si delo razdelili in se s pomočjo učnega gradiva za slovenščino najprej lotili dela za samostalnik, glagol in pridevnik. Za delo so bili zelo motivirani, prav tako so bili nase ob končanem delu zelo ponosni. Takšno ustvarjalno delo jim je bilo zelo všeč, saj so se hkrati učili slovenščine in uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije. Skupaj so se nato lotili še izdelave kviza za nepregibne besedne vrste.

Učenci so delo z aplikacijo hitro usvojili in jo nato samoiniciativno uporabili kot pripomoček za utrjevanje in ponavljanje znanja pri drugih predmetih. Kvize, ki so jih sami ustvarili, so z veseljem delili tudi s sošolci.

5. SKLEP

Vsekakor drži, da je digitalna pismenost tudi v šolah postala stalnica. Čeprav so učenci večji igranja računalniških igrice in uporabe različnih socialnih omrežij, pa vse pogosteje ugotavljamo, da so jim različni računalniški programi in aplikacije, ki bi jim koristile tudi v vzgojno-izobraževalnem procesu, zelo tuje. Zato se mi zdi pomembno, da jim predstavimo in jih tudi naučimo delati z različnimi programi in aplikacijami, sami pa si nato »vzamejo«, kar jim je blizu.

Digitalna pismenost in učenje učenja sta kompetenci, ki sta med seboj zelo povezani. Učenci so pri delu z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo veliko bolj motivirani. Uporaba aplikacije Quizizz pri urah dodatne strokovne pomoči je učence spodbudila k samostojnemu delu, sodelovalnemu učenju in učinkovitejšemu utrjevanju znanja besednih vrst, prav tako pa so učenci spoznali nova spletna orodja, ki jim bodo koristila tudi pri učenju in utrjevanju znanja na drugih predmetnih področjih.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006/962/ES), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=PL> (dostop 1. 6. 2022).
- [2] P. Javrh et al., »Digitalna pismenost«, Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2018.
- [3] T. Ažman, »Kompetenca učenje učenja«, Učno gradivo projekta Izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev v izobraževanju odraslih od 2011 do 2014, Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, april 2012.
- [4] Učni načrt Slovenščina, posodobljena izdaja, Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, april 2018, https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf (dostop 10. 6. 2022).
- [5] Quizizz, spletna stran, <https://quizizz.com/?fromBrowserLoad=true> (dostop 15. 3. 2022).
- [6] T. Ažman, M. Brejc, A. Koren, »Učenje učenja«, Maribor: Filozofska fakulteta Maribor, 2014, <https://solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-61-9.pdf> (dostop 10. 6. 2022).
- [7] Slovar slovenskega knjižnega jezika: SSKJ 2, Ljubljana: Cankarjeva založba, 2015.
- [8] Slovenski pravopis, spletna izdaja, <https://fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=134&View=1&Query=%2A> (dostop 10. 6. 2022).

Z VPELJEVANJEM MEDIACIJE V RAZREDNO KLIMO GRADIMO BOLJŠE ODNOSE ŽE MED PRVOŠOLCI

POVZETEK

V strokovnem prispevku se bom opredelila do učiteljeve vloge h kreiranju pozitivnih medsebojnih odnosih v prvem razredu, kot ključni temelj za nadaljnjo rast in uspeh za sobivanja s šolskimi vrstniki in zaposlenimi. Kot orodje za reševanje konfliktov sem se v letošnjem šolskem letu odločila za izvajanje mediacije. Sama sem šolski mediator že nekaj let, kar mi omogoča drugačen pogled na reševanje konfliktov. Zavedam se, da je vsak udeleženec konflikta v neprijetnem položaju, zato je mediacija tista, ki mi omogoča, da učencem prikažem reševanje konfliktov na miren način. Pri procesu mediacije sta običajno vključena dva učenca in nevtralna oseba. Pomembno je poudariti, da mediacijo lahko izvajaš le, če oba učenca pokažeta interes za rešitev težave. Pri nastali situaciji je ključnega pomena tudi reševanje na umirjen način in govorjenje resnice. V tem procesu je mediator le oseba, ki jima pomaga poiskati rešitev/dogovor s pomočjo tehnik mediacije. Na ta način učenci krepijo razumevanje stališč drugih, zmožnost opravičila, priznanje, željo k odpuščanju in s tem ponovno prijateljstvo. [4] V prispevku bo poudarek na razlagi raznolikosti in pestrosti dejavnosti preko katerih kot učitelj uresničujem svoje poslanstvo v razredu. Primeri dejavnosti bodo obogateni s fotografijami.

KLJUČNE BESEDE: mediacija, pozitivna razredna klima, otrok in reševanje konfliktov.

BY INTRODUCING MEDIATION IN THE CLASS, WE ARE BULDING BETTER RELATIONS BETWEEN PRIMARY SCHOOL STUDENT

ABSTRACT

In this professional article, I will discuss the teacher's role in creating positive peer relationships in the first grade, as a base for further growth and success in coexistence with school peers and staff. This school year, I have chosen to use mediation as a tool for conflict resolution. I have been a school mediator for a few years now and this gives me an option to have a different perspective on conflict resolution. I am aware that everyone involved in a conflict is in an uncomfortable situation; therefore it is mediation that allows me to show students how to resolve conflicts in a peaceful way. The process of mediation usually involves two students and a neutral person. It is important to note, that mediation can only be used if both students show interest in solving the problem. Dealing with a certain situation in a calm manner, speaking the truth, is of key importance when conflicts appear. In the process of mediation, the mediator is just a person helping others find a solution/an agreement, by using mediation techniques. In this way, students strengthen their understanding of other peoples' points of view, their ability to apologize, acknowledgement and their willingness to forgive and preserve friendships by doing so. [4] This article will focus on explaining the variety and diversity of activities throughout which I, as a teacher, fulfil my mission in the classroom. Examples of activities will be enriched by photos.

KEYWORDS: mediation, positive classroom climate, children and conflict resolution.

1. UVOD

Biti otrok v današnjem svetu, prepletenemu z različnimi medijimi in na splošno drvečemu načinu življenja, ni enostavno. Posledično opažam, da otroci zaradi tega impulzivno reagirajo in se z nastajajočimi frustracijami težko soočajo. Kot učiteljica v prvem razredu sem se začela spraševati kaj lahko naredim, da bi jih usmerila na pravo pot. Pot, ki jih bo v odraslosti vodila v srečo in dobre medosebne odnose.

Večina otrok vstopa v šolo že iz vrtčevskega okolja, kjer so se soočili s prvimi težavami in konflikti. Ko prestopijo prag šole vse to postane veliko kompleksnejše. Zaradi tega je po mojem mnenju izrednega pomena, da že v začetku šolanja namenimo učitelji pozornost k vzpostavitvi takih odnosov, ki jih bodo medseboj povezali in jih pognali k razumevanju in sprejemanju vsakega posameznika v družbi.

Ko sem v letošnjem šolskem letu sprejela razred sem v mislih besedo RAZRED pomensko razširila. Iz njenih inicialk sem izpeljala besede **R**azumevanje, **A**similacija, **Z**relost, **R**azvoj, **E**dinstvenost, **D**obrosrčnost. Izpeljane besede so ključne za gradnjo pozitivnih medosebnih odnosov za vsakega izmed nas. Učitelj je tisti, ki je z vzpostavljanjem in graditvijo odnosov z učenci, starši, sodelavci in vodstvom šole ogledalo vsakemu učencu. Bistveno premalo se zavedamo kaj nam le – ti lahko prinesejo v naše življenje. Ker moja primarna poklicna usmerjenost izhaja iz umetnosti, sem kaj hitro našla pomembno povezavo tudi na tem področju. Razmišljati sem začela o harmoniji barv. Barve se medseboj povezujejo po sorodnosti in ob pravi kombinaciji tvorijo skladnost. Ko se sama zazrem v slike, ki so prepletene s harmonijo barv, se umirim in sprostim. Prav enako velja pri odnosih, če so harmonični. Za doseganje harmoničnosti je po mojem mnenju pomembna umirjenost.

Da sem začela o tem razmišljati in kot učitelj iskati drugačne izzive, me je spodbudilo Covid obdobje, katero je po mojem mnenju izredno prizadelo prav otroke in jih za nekaj časa postavilo pred drugačno življensko dogajanje. Za dlje časa so se srečevali in soočali z drugačno dinamiko socialnih stikov, ki so se tvorili v družinskem okloju. V šolsko okolje so vstopili razdraženi in nemirni. Tukaj sem si kot učitelj rekla, da je ključnega pomena to, da spremenim sebe in učencem ponudim drugačne dimenzije razmišljanja ter jim pomagam zgraditi drugačne odnose. Tiste, ki jih bodo krepili in iz njih naredili Človeka. V nadaljevanju se bom opredelila do celoletnih dejavnosti, ki jih izvajam v razredu, kot pomoč k uresničevanju zastavljenih ciljev.

2. POT DO POZITIVNIH MEDOSEBNIH ODNOSV IN REŠEVANJE KONFLIKTOV S POMOČJO MEDIACIJE V RAZREDU

Že več let sem šolska mediatorica in znanje, ki sem ga pridobila na usposabljanju, sem poskušala dodatno nadgraditi z letošnjim izzivom. V samem začetku mojega raziskovalnega dela sem si kot učiteljica zapisala nekaj ciljev, ki si jih v letošnjem šolskem letu želim doseči. Kot stroka smo nagnjeni k temu, da cilje dosegajo učenci. V tem primeru raziskovanja sem si obratno zastavila nalogo. Cilje sem namenila meni. In sicer:

- bodi razumevajoča in strpna do vseh učencev,
- upoštevaj individualnost in posebnost vsakega učenca,
- s svojim odnosom prispevaj k gradnji varne in spodbudne razredne klime,

- ustvari topel in prijazen odnos s starši.

Po težkih dveh letih Covidne situacije so učenci v naše klopi sedli nemirni, razdraženi ter občasno tudi čustveno obremenjeni. Razred obiskuje 22 učencev z zelo raznoliko karakteristiko. Da bi različne karakterje prikazala skozi zgodbo, sem si kot začetno izhodišče izbrala knjigo pisateljice Anje Štefan Gugalnica za vse.

Zgodba o Gugalnici predstavlja različne živali in s tem njihove različne značilnosti. Izhaja sem iz tega, da lahko gugalnica, na kateri so se gugale ponazori timsko sodelovanje in reševanje konflikta na miren način. Učencem sem zgodbo prebrala. Nato sem jim postavila vprašanja: Kako se je zajček počutil? Katera žival v zgodbi ni želela sodelovati z ostalimi? Kako misliš, da se je počutila lisica? Kaj je storil volk? Kaj so živali storile, da so se lahko skupaj gugale? Kako bi se lahko volk in lisica drugače vedla, da bi osrečila tudi druge živali?

Učenci so prepoznali vedenje, ki je vzpostavilo nemir in slabo voljo pri živalih. Skupaj smo iskali rešitve in načine primerne vedenja. Učenci so rekli, da bi lahko lisica sodelovala z zajcem tako, da bi tudi njemu pustila gugalnico, saj je bil zaradi tega žalosten. Zanimivo mi je bilo, da so opazili, da sta lisica in volk ostalim živalim predstavljali strah. Iz tega sem razgovor nadaljevala tudi na tematiko kdaj nas je strah in kaj lahko storimo, da to skupaj kot skupina premagamo. Ob zaključku diskusije smo ugotovili, da primeren način reševanja težav prinese srečo in zadovoljstvo vsakemu od nas.

Dejavnost sem nadgradila in povezala z likovno umetnostjo. Učence sem naključno razdelila v skupine. Na večji format so morali narisati svojo gugalnico. Poudarila sem, da pri načrtovanju in izvedbi sodelujejo vsi učenci. Naloge so se razveseli, saj jim je timsko delo všeč. Po skupinah so načrtovali izris gugalnice in njih, ki se na njej gugajo. Občasno je med člani skupine prihajalo do trenj. Postavila sem se v vlogo mediatorja, ki jim je le pomagal razrešiti nesoglasja. Na slikah 1, 2, 3 in 4 je razviden potek dela in rezultat narisane gugalnice.



Slika 1: Začetno načrtovanje in sprejemanje dogovorov.



Slika 2: Potek dela in aktivnost članov skupin.



Slika 3: Posvet s člani skupine.



Slika 4: Zaključna slika.

Ob zaključku dejavnosti sem učence vprašala kako so se počutili ob tej dejavnosti. Večini je bila všeč, saj so opazili, da lahko skupaj nalogo dobro opravijo in da lahko nesoglasja v skupini na miren način rešijo. Učenci, ki imajo težave s komunikacijo in vključevanjem v skupino so s pomočjo in spodbudo pogumnejših učencev nalogo opravili. Po zaključku te dejavnosti sem se odločila, da bom še naprej načrtovala timsko delo, saj sem opazila s strani učencev zanimanje in posledično možnost sodelovanja vsakega izmed njih. Poleg tega niso bili izpostavljeni učno šibkejši učenci.

Delo v razredu sem nato nadaljevala tako, da sem ob nastalem konfliktu učencem pomagala iskati rešitev. V ta namen so učenci sošolcu, ki so na kakršen koli način užalili in prizadeli narisali risbico, na katero so narisali nekaj, kar je njim lepo. Z njo so poskušali razveseliti sošolca. Pri tej dejavnosti sem se osredotočila na obrazno mimiko obeh otrok. Opazila sem, da sta bila oba učenca/učenki zadovoljni in se je njuna obrazna mimika zelo spremenila. Iz tega sem dejavnost nadaljevala tako, da so učenci dobili nalogo narisati in napisati nekaj tistemu sošolcu, s katerim se ne veliko družijo. Na risbo so narisali nekaj lepega o njem. V začetku jim je naloga predstavljala težavo in so potrebovali mojo dodatno razlago. Razlago sem podkrepila s konkretnimi primeri. Temu je sledilo ustvarjanje. Ponovno sem se bolj osredotočala na počutje učencev in njihove obrazne mimike. Opazila sem, da so začeli ob ustvarjanju uživati in se veseliti. Razredna klima je to šolsko uro bila pozitivna in prijetna. Ob zaključku risanja smo si skupaj ogledali nastala likovna dela. Poleg tega sem čas med ustvarjanjem izkoristila za to, da sem vsakemu učencu povedala eno lepo lastnost. Videla sem, da jim je bilo to zelo všeč in je na njihovo delo pozitivno učinkovalo. Ob zaključku dejavnosti je vsak učenec dobil manjši listek, na katerega je zapisal nekaj pozitivnega, lepega. Listek je nalepil na plakat. Plakat sem obesila na njim dostopno mesto v učilnici. Nanj lahko tudi dnevno dodajajo lepe misli, besede, risbe, ki jih osrečujejo. Dogajanje pri dejavnosti prikazujejo slike 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 in 12.



Slika 5: Prijatelji.



Slika 6: Sošolci.



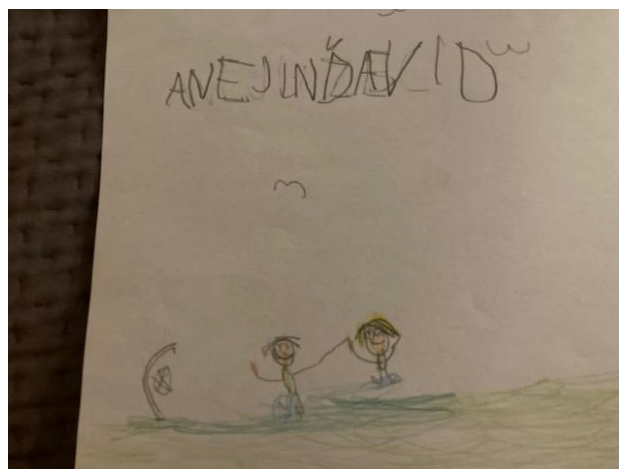
Slika 7: Igra



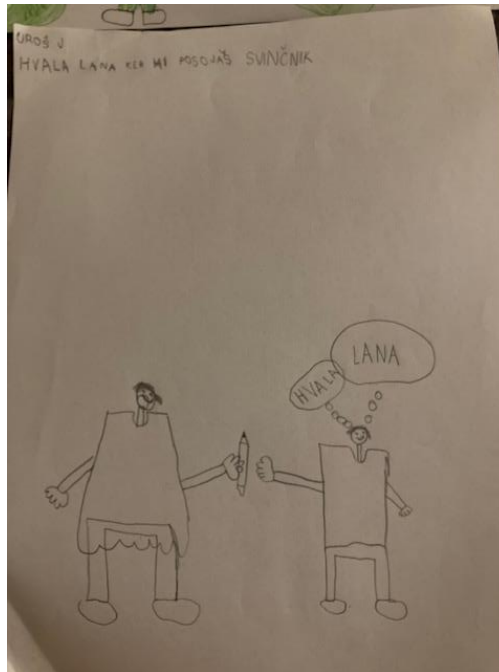
Slika 8: Igra.



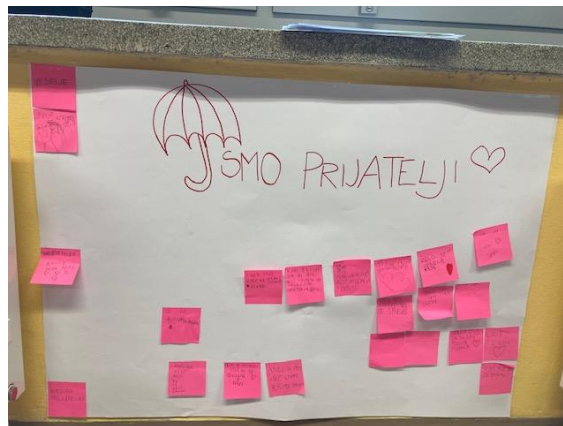
Slika 9: Si pomagamo.



Slika 10: Prijatelji.



Slika 11: Si pomagamo.



Slika 12: plakat za pozitivne misli/besede.

Pri nastajanju teh risb sem opazila, da so se učenci veliko bolj potrudili kot pri običajni likovni nalogi. Mislim, da so s svojimi čustvi dodali risbi večji pomen. Kljub temu, da se že bližamo konec šolskemu letu, bom pomen mediacije in mirnega reševanja sporov ter oblikovanju pozitivne razredne klime, namenila veliko pozornosti.

3. ZAKLJUČEK

Skozi načrtovane dejavnosti lahko rečem, da sem delno uresničila svoje zastavljene cilje. Potrebovala bi veliko več časa in prostora za uresničenje le teh. Med raziskovanjem sem se še veliko bolj začela zavedati o pomenu mirnega reševanja sporov. Učiti učence teh vrlin pripomore k razvoju empatije, umirjenosti in čustvene stabilnosti. Odrasli v poplavah številnih informacij izgubimo stik z realnostjo, takrat bi se morali umiriti, zadihati in ponuditi učencu ramo, na katero se lahko opre in gradi svojo identiteto.

Med prebiranjem raznolike literature sta dve knjigi name pustili močan vtis. To sta knjigi Vzgoja po dansko in in search of courage, strength and happiness te Finnish way FINDIN SISU. V času študija sem bila na Erasmus izmenjavi na finskem, kjer me je navdušil njihov način

učenja in poučevanja, zato ga še naprej raziskujem in želim delček umirjenosti in pozitivnega mišljenja prenašati v moje delovno okolje.

V knjigi Vzgoja po dansko me je navdušil stavek: »Srečni otroci odrastejo v srečne odrasle, ki vzgojijo srečne otroke...in tako iz roda v rod.« [2] Menim, da je v šolah premalo prostora, kjer bi posvečali pozornost vzgoji srečnih otrok. Pozornost velikokrat usmerjamo k podajanju informacij, kar nas vodi v slepe ulice. Ulice, kjer se nahajajo na eni strani nemirni in razočarani otroci ter na drugi starši upanja polnih pričakovanj. Zato si želim postati ta, ki jim pomaga prepoznati konflikte in vstopiti kot odrasla oseba, ki v danem trenutku samo razume vsakega posameznika.

Med mojih raziskovanjem sem opazila, da so se učenci vedno bolj začeli obračati name za pomoč pri reševanju težav. To me je razveselilo, saj smo na ta način uspeli preprečiti večje spore in večja razočaranja.

Vsak izmed nas je bitje, ki si zasluži, da čustva, ki jih doživlja kot neprijetna, zamenja s tistimi prijetnimi, ki bodo v njemu rodila pot ljubezni. Zavedam se, da je šola prostor, v katerem moramo učitelji poskrbeti za razvoj dobrih in pozitivnih medosebnih odnosov, saj je to za človekov obstoj nujno in potrebno. Dobro počutje vsakega od nas krepi tudi družbo, v kateri živimo.

LITERATURA IN VIRI

- [1] A. Hatch, »Čuječnost za starše«
- [2] J. Joelle Alexander, Iben Dissing Sandhal, »Vzgoja po dansko«
- [3] K. Pantzar, »in search of courage, strength and happiness the Finnish way FINDING SISU«
- [4] J. Pergić, »Šolska in vrstniška mediacija; Vse kar morate vedeti o mediaciji v šoli«
- [5] J. Pergić, »Mediacija za otroke; Konstruktivno reševanje konfliktov za otroke od 4. do 9. leta«
- [6] A. Štefan, »Gugalnica za vse«

VKLJUČEVANJE UČENCEV IZ DRUGIH JEZIKOVNIH OKOLIJ V EKSPERIMENTALNO DELO

POVZETEK

Ljudje se danes vedno pogosteje selimo. Vedno več je učencev iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij, ki se zaradi nepoznavanja slovenščine težje vključijo v učni proces. Namen prispevka je predstaviti poučevanje naravoslovja, ko se otrok še uči jezika. Učenci lahko spoznavajo in usvajajo znanje tudi s poslušanjem naravoslovno primernih zgodb. Izvedena je bila delavnica ob pripovedovanju vznemirljive zgodbe o nastanku Zemlje, na kateri živimo. Učenci se naučijo, da je vse uravnoteženo in v soodvisnosti. Postanejo zavestni aktivni udeleženci. Učenci celostno, z vsemi čuti, raziskujejo in spoznavajo okolje, ki jih obdaja. Radi imajo naravoslovne poskuse. Nad njimi so navdušeni in obenem radovedni. Zanima jih, zakaj se je nekaj zgodilo. Zelo radi sodelujejo, raziskujejo in si med seboj pomagajo. Učenci iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij se v sam proces takšnega učenja dobro vključijo in si snov bolje zapomnijo, čeprav je še ne znajo ubesediti. Moj doprinos: Po pogovoru z učiteljicami v tretjem vzgojno izobraževalnem obdobju sklepam, da je učna snov na tak način dobro utrjena in da ti učenci kasneje dosegajo zelo dobre rezultate.

KLJUČNE BESEDE: učenci iz drugih jezikovnih okoljih, eksperimentalno delo, poskusi ob zgodbi.

INTEGRATING STUDENTS FROM OTHER LANGUAGE ENVIRONMENTS IN EXPERIMENTAL WORK

ABSTRACT

People are moving more and more today. There are more and more students from other linguistic and cultural backgrounds who find it more difficult to get involved in the learning process due to their lack of knowledge of Slovene. The purpose of this paper is to present the teaching of science while the child is still learning the language. Students can also learn and acquire knowledge by listening to science-relevant stories. A workshop was conducted while telling an exciting story about the origin of the Earth on which we live. Students learn that everything is balanced and interdependent. They become conscious active participants. Pupils explore and get to know the environment around them holistically, with all their senses. They love science experiments. They are enthusiastic and curious about them. They wonder why something happened. Love to collaborate, explore and help each other. Pupils from other linguistic and cultural backgrounds are well involved in the process of such learning and remember the material better, even though they do not yet know how to articulate it. My contribution: After talking to the teachers in the third educational period, I conclude that the teaching material is well consolidated in this way and that these students later achieve very good results.

KEYWORDS: students from other language environments, experimental work, story experiments.

1. UVOD

V razredu imam kar nekaj učencev iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij, ki se zaradi nepoznavanja slovenščine težje vključijo v učni proces. Soočam se z izzivom, kako poučevati naravoslovje, ko se otrok še uči jezika. Kako jih vključiti v sam proces učenja, da bodo vsi učenci v razredu dobili dovolj informacij. Zelo rada se poslužujem Montessori materialov in pristopa, ki vključuje veliko konkretnih učnih pripomočkov. Učenci celostno, z vsemi čuti, raziskujejo in spoznavajo okolje, ki jih obdaja. Učenci lahko spoznavajo in usvajajo znanje tudi s poslušanjem naravoslovno primernih zgodb. Poskuse sem učencem predstavila ob pripovedovanju vznemirljive zgodbe o nastanku Zemlje, na kateri živimo.

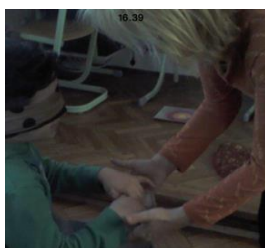
2. BESEDILO

PRIPOVEDOVANJE ZGODBE O NASTANKU ZEMLJE OB POSKUSIH:



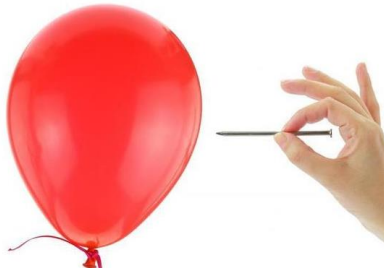
Slika 1: Učenci sedijo v hladnem in temnem prostoru.

Na začetku je bila povsod popolna tema. Neskončna praznina, prostor brez začetka in brez konca. Nepopisno hladen in temen. Si lahko zamislite to neverjetno temo in hlad?



Slika 2: Nosim posodo z ledom.

Ko pomislimo na temo, pomislimo na noč. Ampak v primerjavi s to temo, je noč samo mrak, ko Sonce zahaja. Ko pomislimo na hlad, pomislimo na led. Ampak ta mraz je bil bolj leden od najbolj ledenega ledu.



Slika 3: Pok balona.



Slika 4: Veliki pok.

V tej neskončni temi je nastala svetloba.



Slika 5: Prižig svečk.

Nastalo je nekaj, kar je spominjalo na čudovit ognjen oblak, v katerem so bile zvezde, ki jih lahko danes vidimo na nebu. Celo vesolje je bilo v tem oblaku in med najmanjšimi zvezdami se je nahajala naša Zemlja. Vendar takrat to še niso bile zvezde. Takrat tam ni bilo nič razen svetlobe in teme. Vročina je bila tako močna, da so vse snovi, ki jih poznamo: železo, zlato, zemlja, skale, voda, obstajale kot plini. (Prižgem luči.)

Vse te snovi, iz katerih sta sestavljeni Zemlja in zvezde, so se stopile skupaj kot ogromna moč svetlobe in vročine.

Besneč ognjen oblak nič je bil prevelik, da bi si ga predstavljali. Premikal se je v ogromnem, ledeno mrzlem vesolju. Bil je nič, vendar veliko obsežnejši od oblaka. Ognjena masa ni bila večja kot kapljica vode v oceanu vesolja. Pa vendar je ta kapljica vsebovala Zemljo in vse zvezde. (V vodo dam kapljico barve.)

Medtem ko je goreči oblak plaval, lebdel, so se iz njega odcepljale in iz njega padale majhne kapljice. Ko iz kozarca izlijemo vodo, se del vode drži skupaj, ko pada, preostanek pa se razleti v manjše kapljice. Številne zvezde na nebu so iste kot te kapljice vode. Samo da one ne padajo, ampak se premikajo po vesolju in to tako, da se med seboj ne zadevajo. Druga od druge so oddaljene milijone kilometrov. Nekatere zvezde so od nas tako oddaljene, da bi lahko njihova svetloba prišla do nas šele čez milijone let.

Tako je, tudi svetloba potuje. In to s hitrostjo 300.000 km v sekundi. To pomeni, da zaokroži svet 7x v času, ko ti tleskneš s prsti. (Tlesknem s prsti.)

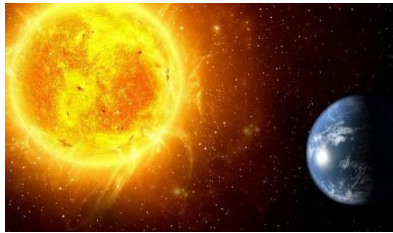
Še vedno ne vemo, koliko je zvezd. Znanstveniki ocenjujejo, da je toliko zvezd, da bi lahko z njimi, če si zamislimo, da je vsaka zvezda zrno peska, prekriili Slovenijo in veliko sosednjih držav v višini 200 m.

Zvezde so svobodne, vsaj tako se zdi. Nič jih ne ustavi, ampak med seboj so povezane.



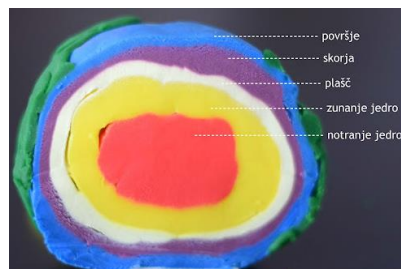
Slika 6: V vodo kapljam barvo in mešam.

Iz dveh takšnih kapelj sta nastala Sonce in naša Zemlja.



Slika 7: Pokažem sliko Sonca in Zemlje.

S svojima vnaprej določenima smerema, sta se gibala po vesolju. Zemlja se je vrtela okrog Sonca in tako je še danes. Zemlja se vrti tudi sama okrog sebe - okrog svoje osi in to z vedno isto hitrostjo. Naenkrat so iz žarečih plinov nastali: voda, kamen in zrak. Zemljina masa je bila sestavljena iz neskončno mnogo delčkov iz kamenja, vode in zraka.



Slika 8: Zgradba Zemlje.

Delci snovi so se hladili zaradi hladnega prostora. Gibali so se počasneje, močnejše so se povezovali in zavzemali manj prostora.

Oblika, ki so jo dobivali, je bila odvisna od tega, koliko so bili vroči ali hladni. Od začetka so se ti majhni delci gibali z nepredstavljivo hitrostjo, potem pa so se vse bolj upočasnili in dobivali določeno obliko. Obliko, ki je zavzemala vedno manj in manj prostora. Nastale so tri vrste snovi. Vse kar poznamo je: trdno, tekoče in plinasto.



Slika 9: Kamen, voda, plin – pihnem na rob kozarca.

Vprašali se bomo, zakaj obstaja milijone različnih delcev, ki se med seboj razlikujejo, privlačijo in odbijajo. Tako kot obstajajo ljudje, ki so si ali pa si niso simpatični, tako tudi stvari oblikujejo različne skupine - tako kot družine.

V trdnem stanju so delci močno povezani in jih je skoraj nemogoče razddvojiti. Oblikujejo neko telo, ki ne spreminja oblike, razen, če to naredimo s silo.



Sliki 11 in 12: Kamen razbijem na manjše delce.

Če na primer razbijamo kamen, bodo delci kamna še vedno ostali pripojeni drug na drugega - kot manjši koščki kamna. Tudi tekoči delci so ostali skupaj, vendar ne tako tesno povezani kot trdni delci. Ko se nahajajo v neki posodi, to posodo napolnijo in zavzamejo njeno obliko.



Slika 13: Tri različne steklene posode v katere nalijem vodo.

Ko tekočina priteče iz posode, teče, se preliva in se širi. Na svoji poti izpolni vsako vdolbino.



Slika 14: Prikaz polnjenja vode v vdolbine.



Slika 15: Prikaz polnjenja vode v vdolbine.

Tekoči delci niso tako močno povezani kot trdni delci, ampak se lahko gibajo in vrtijo eden okrog drugega. Iz tega razloga lahko roko držimo v vodi.



Slika 16: Roko lahko pomočim v vodo, ne morem pa v kamen.

Lahko se gibljejo navzdol in na stran, ne pa tudi navzgor. Lahko pritiskajo navzdol in na stran, ne pa tudi navzgor. Ker molekule niso tako trdno povezane kot trdni delci, potrebujejo več prostora. V plinastem stanju pa delci sploh niso povezani med seboj. Lahko se premikajo v vse smeri.



Slika 17: Posprejam s sprejem.

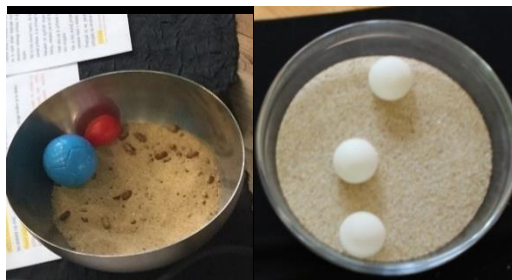
Tako so se oblikovali plini, tekočina in trdne snovi. Snovi ne morejo biti istočasno plinaste, tekoče ali trdne. Ob določeni temperaturi postanejo plinaste, tekoče ali trdne in potem obdržijo takšno obliko. Če se temperatura viša, bo to kar je bilo trdno postalo tekoče, a tekoče bo postalo plinasto in se bo pomešalo z ostalimi plini.



Slika 18: Ledeno kocko raztopim v ponvi na grelniku.

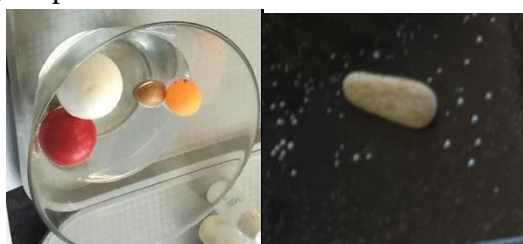
Vse trdne snovi se ne raztapljajo pri isti temperaturi. Snovi so to kar so in to pri svoji temperaturi. Potem pa je tukaj še en zakon: » Vsaka snov bo imela svojo težo, ampak ne bodo vse imele enake teže. Težji delci bodo privlačili lažje. Podrejena tem zakonom, se je gibala majhna kaplja, iz katere je nastala naša Zemlja. Vrtela se je okrog Sonca in okrog svoje osi. Zemlja, Sonce in zvezde so bile plinaste žoge, vroče plinaste žoge, ki so lebdele skozi nič, ki je bil bolj hladen od samega ledu. Ko potopimo roko v hladno vodo, tudi roka postane hladna. Iz istega razloga je Zemlja postajala vse bolj hladna zaradi hladu, ki jo je obdajal. Male plinaste žoge so se hladile hitreje od velikih. Zemlja, ki je tako majhna v primerjavi s Soncem, je postala relativno hladna na površini, medtem ko je Sonce še vedno izžarevalo svojo vročino. Ko so se plini, ki so oblikovali in tvorili Zemljo ohladili, so se tudi oni obnašali po teh zakonih. Delček za delčkom so zavzemali svoje mesto. Od neke določene temperature naprej so bili trdni, potem so postajali tekoči in na koncu plinasti. Ko se je to dogajalo, so se oblikovale nove snovi. Težje

so privlačile lažje. Tako so se težki materiali namestili bližje srcu zemeljske krogle, lažji pa so ostali na površini, nad njimi. Vsaka stvar ima svojo težo.



Slika 19: Pesek s plastičnimi žogicami in vijaki.

Če vržemo kamen v vodo, bo potonil na dno.



Sliki 20 in 21: Kamen potone, platične žogice pa plavajo na vodi in ne potonejo.

Tako so se težke zemljine snovi naložile in umestile v središču, lažje pa na površini Zemlje. Lažje mase so ležale na težjih, tako kot olje počiva na vodi.

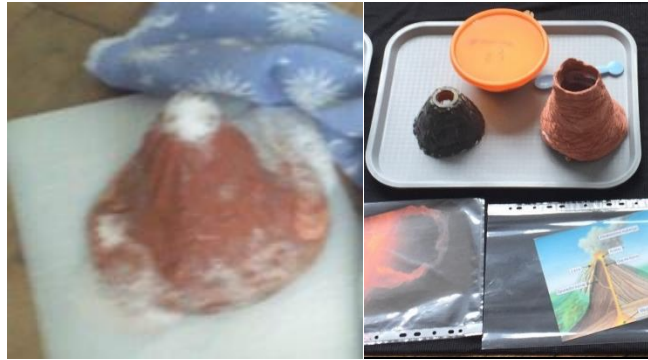


Slike 22, 23, 24: Različna gostota tekočin.

Sloji Zemlje so se razporedili po svoji teži, tisti najtežji del, ki se nahaja v središču Zemlje, privlači vse ostale sloje.

Ko so se plini ohladili, so se ohladile tudi ognjeno-vroče tekočine na površju. Spremenile so se v gosto kašo. Tekoče snovi v središču Zemlje so ostale vroče, a so iz vseh strani dobivale močne udarce, zaradi zelo močnega pritiska, ki je prihajal iz zgornjih slojev. Nič ni bilo dovolj hladno, da bi prešlo v trdno stanje, zaradi pritiska, ki je prihajal iz vseh strani. Nekateri od zgornjih slojev so že bili v poltrdnem stanju, nekateri so bili še vedno tekoči, vsak sloj pa je pritiskal na druge, kolikor močno je bilo mogoče.

Ker ni bilo dovolj prostora za širjenje, so se morali nekateri delci v skladu s svojim planom prebijati. Prebijali so se, parali Zemljino kožo in pri tem je prihajalo do strašne borbe.



Sliki 25 in 26: Ponazorim izbruh vulkana.

Voda, ki se je zbrala na površini, je izparevala v najkrajšem možnem času in se dvigala v zrak, medtem ko je vroča masa prebijala iz notranjosti Zemlje. Pri tem je prihajalo do vulkanskega dežja iz pepela. Okrog Zemlje pa so lebdele temne koprane oblakov, tako da nihče od zunaj ni mogel videti, kaj se dogaja na Zemlji.

Včasih je bila neka masa z obeh strani tako stisnjena, da se je naenkrat znašla na sosednji masi. Tako so nastajale razpoke, votline, ki so se takoj napolnile s tekočino. Nad vsem tem pa se je razprostiralo morje gorečih plinov. Zunanji prstan Zemlje je začel svoj ples - ples različnih elementov. Ali si sploh lahko predstavljate ta neverjeten ples elementov?



Slika 27: Prikaz razmer na Zemlji.

Delci so potovali gor in dol. Počasi so se delci ohladili, postajali so vse težji in so se potopili v ogenj, ki so ga pred tem zapustili. Tam so se ponovno segreti in postali tako vroči in lahki, da so zopet zaplesali na višini, kjer so se ohladili in zopet padali. Vročina jih je nosila navzgor, mraz pa navzdol. Ta ples se je nadaljeval v brezskončnost, na Soncu pa traja še danes. Vročina, toplota, ki nam jo daje Sonce - to je toplota, ki jo Sonce ne more zadržati za sebe. Delci so tisti, ki nam prinašajo toploto in nam jo dajejo. V tistih časih je bilo tako na naši Zemlji.

Ti delci opravljajo dvojno nalogo. Prinašajo toplino, istočasno pa vračajo mraz. Kako je krasen ta zakon! Ko se nekaj segreva, se povečuje oz. se širi, ko se širi, postaja lažje in lebdi in odplava navzgor – balon se širi.



Slika 28: Širjenje in vsrkavanje balona.

Ko se nekaj ohlaja, se zmanjšuje, postaja težje in pada tako kot zrno peska na dno vode – vsrkavanje balona.

Tako plesoči so delci oblikovali Zemljo. Ta ples je trajal milijone let. Vse več plinov je prehajalo v tekoče stanje, vse več tekočin je prehajalo v trdno stanje in trdne snovi so postajale še trše in bolj čvrste. Vendar je povsod okrog Zemlje še vedno vladal neverjeten hlad. Zemlja se je krčila in postala zakrnela, nagubana kot jabolko, ki ga je nekdo pozabil na polici. (Pokažem nagubano izsušeno jabolko.)

Gube so bile planine, doline med gubami so danes napolnjene z oceani in morji. Nad vsem tem pa je zrak, ki ga dihamo.

Takoj, ko so se stene Zemlje ohladile, se je voda preko Zemlje lahko vračala nazaj v oblake in začelo je deževati, deževati, deževati,...

Voda kot tekočina je napolnila vsako vdolbino in kotanjo. Tako so nastala morja in oceani, žareča žoga pa je postala Zemlja, kot jo poznamo danes. Ta Zemeljski vrt je bil takrat velika celina brez mej in narodov. (Pokažem globus.)

Kamen, voda, zrak - trdne snovi, tekočine in plini. Vse je to, kar je glede na temperaturo, ki jo ima. Zemlja se vrti okrog svoje osi in okrog Sonca - vse ima svoj namen.

3. REZULTATI

Po pripovedovanju zgodbe ob poskusih, je za učence pripravljena delavnica v kateri poskuse izvajajo tudi sami in vsa spoznanja ob poskusih sproti beležijo.

4. SKLEP

Učenci se naučijo, da je vse uravnoteženo in v soodvisnosti. Postanejo zavestni aktivni udeleženci. Učenci celostno, z vsemi čuti, raziskujejo in spoznavajo okolje, ki jih obdaja. Radi imajo naravoslovne poskuse. Nad njimi so navdušeni in obenem radovedni. Zanima jih, zakaj se je nekaj zgodilo. Ko z vprašanji usmerjam njihovo razmišljanje, razvijam naravoslovno mišljenje. Znanje povežem s konkretno izkušnjo. Na ta način otroci razvijajo boljše razumevanje in pomnjenje. Poskuse ob zgodbi sem že velikokrat izvajala. V delavnico, ki sem jo izvajala v okviru Sobotne šole, so se prijavili učenci romske skupnosti, učenci priseljenci in ostali učenci. Vsi so z zanimanjem sodelovali in izvajali poskuse. Poskuse ob zgodbi sem izvedla še pri krožku Mali učenjaki ter pri pouku spoznavanja okolja v prvem vzgojno izobraževalnem obdobju. V drugem izobraževalnem obdobju sem te aktivnosti izvedla medpredmetno pri družbi in naravoslovju. Otroci zelo radi sodelujejo, raziskujejo in si med

seboj pomagajo. Učenci iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij se v sam proces takšnega učenja dobro vključijo in si snov bolje zapomnijo, čeprav je še ne znajo ubesediti.

Moj doprinos: Po pogovoru z učiteljicami v tretjem vzgojno izobraževalnem obdobju sklepam, da je učna snov na tak način dobro utrjena in da ti učenci kasneje dosegajo zelo dobre rezultate.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Maria MONTESSORI, *Kosmische Erziehung*, Freiburg, 1988.
- [2] Marija Fernežir, *Kozmički odgoj, predavanja v Zagrebu*, 2015.

KAKO DO GLASOVNEGA ZAVEDANJA S KONKRETNIMI MATERIALI V 1. RAZREDU

POVZETEK

Dobro glasovno zavedanje je pomembna faza učenja, s katero razvijamo predopismenjevalne zmožnosti v prvem razredu osnovne šole. Je predpogoj za branje in pisanje, ki temu sledi. Prispevek predstavlja pristop, kako učencem približati abstraktne pojme, kot so beseda, zlog in glas, na čim bolj konkreten način – s konkretnimi materiali, z aktivnostjo učencev, risanjem, didaktičnimi igrami in s sodelovalnim učenjem. Znanje, pridobljeno na konkretnem nivoju in z dejavnostmi, v katere so učenci aktivno vključeni, je trajnejše in trdnjše. S tem znanjem in zavedanjem o glasovih učenci lažje vstopajo v svet branja in pisanja. Rezultati dela se namreč kmalu pokažejo v naslednji fazi opismenjevanja – učenju branja in pisanja. Učenje branja poteka sočasno s pisanjem, zato imajo učenci posledično manj težav tako pri pravilnem zapisu besed kot tudi pri samem branju besed.

KLJUČNE BESEDE: začetno opismenjevanje, glasovno zavedanje, konkretni materiali, didaktične igre, slovenščina.

HOW TO ACHIEVE VOICE AWARENESS WITH CONCRETE MATERIALS IN THE FIRST GRADE

ABSTRACT

Good voice awareness is an important phase of learning, where we develop pre-literacy skills in the first grade of primary school. It is a precondition for reading and writing which follow. This paper presents a concept how to make abstract concepts closer to students, such as a word, a syllable and a voice in the most concrete way – with concrete materials, a students' activity, drawings, didactic games and a collaborative learning. The knowledge acquired at a concrete level and through activities in which students are actively involved is more lasting and firm. With this knowledge and awareness of voices it is easier to enter the world of reading and writing. The results of the work will soon be shown in the next phase of literacy – learning to read and write. Learning to read takes place at the same time as writing, so students have less problems with spelling words as well as reading words.

KEYWORDS: initial literacy, voice awareness, concrete materials, didactic games, Slovene.

1. UVOD

Začetno opismenjevanje traja celotno prvo vzgojno-izobraževalno obdobje ter poteka individualizirano, postopoma in sistematično. Učenci prehajajo skozi različne faze oz. dejavnosti začetnega opismenjevanja. Ena izmed zelo pomembnih faz začetnega opismenjevanja je razvijanje predopismenjevalnih zmožnosti, ki zajema: vidno razločevanje, slušno razločevanje in razčlenjevanje, grafomotoriko, orientacijo na telesu, v prostoru in na papirju, držo telesa in pisala ipd. Šele ko so predopismenjevalne zmožnosti pri učencih ustrezno razvite, lahko začnejo sistematično razvijati tehniko branja in pisanja besed ter enostavnih povedi (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt, 2018). [1]

V prvem razredu učenci postavljajo temelje za branje in pisanje. Da bi zgradili trdne temelje, veliko časa posvetimo slušnemu razločevanju in razčlenjevanju. Glasovno zavedanje je namreč eden najpomembnejših napovedovalcev uspešnosti poznejšega razvoja bralne zmožnosti (Brumen, D., 2012). [2] V prid temu govorijo tudi izsledki raziskav, ki jih je opravila Zalka Radovič, saj potrjujejo, da je treba fonološkemu zavedanju otrok v procesu začetnega opismenjevanja posvetiti posebno pozornost. Še posebej je pomembno, da pravočasno prepoznamo morebitne težave učencev pri učenju branja in pisanja, ki izhajajo iz težav na fonološkem področju (Radovič, Z., 2013). [3] Ker se sposobnosti glasovnega zavedanja oblikujejo že pred vstopom v šolo, je smiselno razvijanje teh že v predšolskem obdobju.

Sonja Pečjak navaja ugotovitve raziskovalcev, ki kažejo na to, da poteka razvoj glasovnega zavedanja v smeri, da se otrok najprej zaveda dolžine besed, nato se prične zavedati zlogov v besedi in šele na koncu glasov v besedi (v Pečjak, S., 2004) [4]

V enakem vrstnem redu poteka proces glasovnega zavedanja tudi v mojem razredu. V pouk vključujem tudi veliko didaktičnih iger, rabo konkretnih materialov in sodelovalno učenje (v paru ali manjših skupinah). V nadaljevanju bom največ pozornosti namenila konkretnim dejavnostim in materialom, ki so v pomoč pri učenju.

2. OD KONKRETNEGA K SIMBOLNEMU ZA LAŽJE RAZUMEVANJE POJMOV

Prvošolci se že kmalu srečajo s pojmi beseda, zlog, glas, črka, poved. Vsi ti pojmi so za njih zelo abstraktni, zato sem jih želela otrokom čim bolj približati in predstaviti na konkretni ravni, da bi jih lažje razumeli. Da ne bi glasovno zavedanje temeljilo le na tem, kar učenci slišijo, smo v vsakem koraku učenja tudi prikazali, kar se učimo. Konkretne materiale in dejavnosti sem poskušala vključiti v vse stopnje glasovnega zavedanja – od poslušanja besed do zaznavanja glasov.

Po opravljeni konkretni dejavnosti smo postopoma prešli še na simbolno raven. Večina otrok še na začetku 1. razreda ne zna pisati besed, zato smo namesto tega risali enostavne znake. S črto smo prikazali besedo, pika je bila znak za glas in s krogom smo ponazorili zlog.

A. Dolge in kratke besede

Učenci so poslušali in izgovarjali besede. Dve besedi so primerjali po dolžini. Na začetku sem izbirala besede, ki so se po dolžini precej razlikovale. Dolžino besed so učenci prikazali z

odmikanjem dlani narazen. Bolj ko sta se dlani odmaknili druga od druge, daljša je bila beseda. Konkretno smo dolžino besed prikazali z dolgo paličico modre barve za dolgo besedo in s kratko paličico rdeče barve za kratko besedo (Slika 1). Učencem sem povedala besedo, učenci so jo ponovili in pokazali paličico. Če so vadili v paru, so k sličicam postavljali paličice ustrezne barve in dolžine. V zvezku so znanje in razumevanje pokazali tako, da so pod sličico narisali dolgo modro ali kratko rdečo črto.



Slika 1: Rdeča paličica prikazuje kratko besedo, modra paličica dolgo besedo.

B. Zlogovanje besed in število zlogov v besedi

Zloge so učenci spoznali preko ploskanja. Pojem zlog je zanje zelo abstrakten, zato ga vedno uporabljam skupaj z besedo plosk. Ploskanje ritma je otrokom blizu, saj to večkrat počnejo povsem spontano ob petju, ko petje spremljajo z lastnimi ali Orffovimi glasbili.

Učence izzovem, kako bi ploskali določeno besedo, npr. RO-ŽA. Vprašam jih, koliko ploskov so naredili. Hitro povedo, da so naredili dva ploska. Število zlogov povežemo tudi z dolžino besed. Učenci ugotovijo, da je beseda z enim zlogom ali dvema kratka, medtem ko je beseda s tremi zlogi ali več dolga. Za vsak plosk na mizo položijo krožec. Na koncu krožce preštejejo. V zvezek narišejo pod sličico toliko krožcev, kot je zlogov. Narišejo še črto za dolgo ali kratko besedo.

C. Začetni in končni zlog v besedi

Ko znajo zloge prešteti, usmerimo pozornost na prvi plosk oz. zlog in ga poudarimo, povemo glasneje. S prstom se dotaknemo prvega krožca. Nekateri učenci imajo težave pri orientaciji levo-desno, zato se dogovorimo za barvo prvega krožca. Prvi krožec je na levi strani in je rdeče barve, tako kot piktogram za levo stran na tabli (rdeče jabolko).

Nekoliko težje je otrokom določiti zadnji zlog. Ravno zato jim je v veliko pomoč konkreten prikaz s krožci. Z dotikom krožcev povedo vsak zlog posebej in na koncu še enkrat ponovijo zlog, ki so ga izgovorili ob dotiku zadnjega krožca.

D. Začetni in končni glas v besedi

Razčlenjevanju besed na večje enote – zloge, sledi razčlenjevanje zlogov na manjše enote – glasove. Otroke vprašam, kaj slišijo na začetku prvega zloga in poudarim začetni glas. Izberem

primerno besedo, da lahko ta glas vlečem (npr. **SSSSO-VA**). Zdaj znotraj prvega krožca postavimo rdečo piko, ki predstavlja prvi glas v besedi.

Na enak način se lotimo tudi določanja zadnjega glasu v besedi. Pomembno je, da je ta glas zelo slišen (npr. **MO-TORRRR**). Zanimivo je, da najtežje slišijo samoglasnike, čeprav jih lahko vlečemo. Konkretno prikažemo zadnji glas s piko v zadnjem krožcu.

E. Mesto glasu v besedi

V naslednji fazi določamo mesto glasu v besedi. Izberemo si določen glas. Med izgovarjanjem besede smo pozorni na to, kje se ta glas nahaja – ali se nahaja čisto na začetku besede, čisto na koncu ali nekje vmes. Učenci to prikažejo s piko, ki jo položijo na paličico – na začetek, konec ali na sredino paličice (Slika 2). Svoje znanje v zvezku dokažejo z grafičnim prikazom tako, da narišejo črto in piko na tej črti.



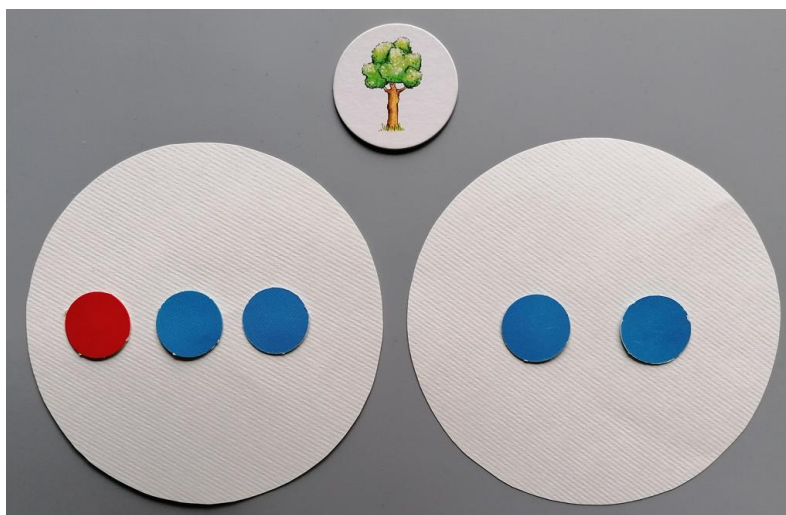
Slika 2: Paličica predstavlja besedo, pika predstavlja mesto izbranega glasu v besedi.

F. Glaskovanje besed – glasovna analiza besed

Zadnja in najtežja faza glasovnega zavedanja je razčlenjevanje besed na glasove. Seveda uporabljamo na začetku kratke besede – enozložne ali dvožložne, kasneje tudi večžložne.

Najprej se vrnemo nekaj korakov nazaj, na zlogovanje besede. Določimo število zlogov v besedi. Učenci položijo na mizo enako število krogov, učitelj pa za frontalni prikaz pritrdi kroge na tablo. Osredotočimo se na začetni zlog. Izgovorimo prvi zlog in določimo glasove znotraj njega. Za vsak glas učenci položijo piko na krog, učitelj pritrdi magnetno piko na krog na tabli. Dotaknemo se vsake pike in izgovorimo vsak glas posebej.

Enako naredimo na naslednjih zlogih (Slika 3). Učenci, ki že poznajo črke, lahko namesto pik postavljajo črke iz stavnice.



Slika 3: S krogi so prikazani zlogi, s pikami glasovi.

Znanje utrjujejo v parih ali manjših heterogenih skupinicah (po trije učenci). Tako jim omogočim, da se učijo drug od drugega in pri tem sodelujejo.

Ko je znanje utrjeno s konkretnim prikazom, začnemo uporabljati simbolno sliko. Za zloge rišejo kroge, glasove v njih pa ponazorijo s pikami (Slika 4). Učenci, ki že znajo pisati, nad pikami napišejo črke (Slika 5).



Slika 4: Simbolni zapis zlogov in glasov.



Slika 5: V simbolni zapis je vključena pravilna raba črk.

Na ta način znanje večkrat preverimo na učnih listih in spremljamo njihov napredek.

3. DIDAKTIČNE IGRE ZA GLASOVNO ZAVEDANJE

Učenje preko igre je otrokom blizu in v zadovoljstvo, zato se hitreje in raje učijo. Didaktičnim igram namenjamo v 1. razredu pomemben delež, predvsem v času, ko razvijamo predopismenjevalne zmožnosti. Z vajami glasovnega zavedanja razvijamo zmožnost slušnega

zaznavanja - razločevanja in razčlenjevanja, pozornega poslušanja in pomnjenja pravilnega zaporedja (2004, v Grginič, M.) [5]

Didaktične igre največkrat vključujem v zaključni del ure. Kadar je celotna ura namenjena utrjevanju snovi, jih vključim v osrednji del ure in delo organiziram po različnih kotičkih. Igre lahko izdelamo sami, lahko pa uporabimo že preizkušene in kvalitetno narejene didaktične igre.

Sama pri pouku veliko uporabljam didaktični komplet ABC-igralnica, s katerim lahko učenci skozi igro vadijo glasovno razločevanje in razčlenjevanje. Z igrami lahko zasledujemo mnogo ciljev: določanje začetnega in končnega glasu v besedah, dolžine besed, štetje zlogov, določanje dolgih in kratkih besed, iskanje besed z enakim začetnim ali končnim glasom, sestavljanje verige besed, glaskovanje ali zlogovanje besed ipd.

4. SKLEP

V svojem prispevku sem se omejila predvsem na glasovno zavedanje, ki je pomemben temelj za pisanje in branje v 1. razredu. Sama namenim temu vsaj prvo polovico šolskega leta. Če bomo tej fazi namenili premalo časa, bodo imeli učenci več težav kasneje pri branju in zapisovanju besed.

Kako bodo učenci uspešni in kako hitro bodo napredovali, ni odvisno le od njih in njihovih sposobnosti, ampak tudi od izbire dejavnosti ter metod in oblik dela, ki jih učitelj vključuje v svoj pouk. Učitelji iščemo različne načine, kako učenje približati otrokom. Z gotovostjo lahko trdim, da je to mogoče doseči z vključevanjem različnih didaktičnih iger in uporabo konkretnih pripomočkov, s katerimi bomo naredili pojme (beseda, zlog, glas) bolj oprijemljive in učencem lažje razumljive. Kljub temu da imam s poučevanjem v 1. razredu precej izkušenj, se vsako leto še kaj novega naučim. Veliko idej in prebliskov se rodi tudi med samim delom v razredu.

Dejavnosti, ki sem jih predstavila v tem prispevku, so se izkazale za uspešne in jih bom zagotovo uporabljala tudi v prihodnjih letih. Dobro usvojeno glasovno zavedanje namreč omogoča otroku lažje in uspešnejše usvajanje začetnega branja in pisanja.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt (posodobljena izdaja). (2018). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf
- [2] Brumen, D. (2012). Glasovno zavedanje v prvem razredu. Revija za elementarno izobraževanje. Letnik 5, številka 4. Univerza v Mariboru: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-VKSFS9DC/b9c32e51-4ac7-4cf0-a418-9324396a8059/PDF>
- [3] Radovič, Z., (2013). Fonološko zavedanje v procesu začetnega opismenjevanja. Razredni pouk. Letnik 15, številka 2/3. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-0SDY5XZY/3ef918b3-9325-4653-92c9-e299dca4a011/PDF>
- [4] Grginič, M., Zupančič, M. (2004). ABC-igralnica, priročnik za učitelje. V S. Pečjak, Teoretična izhodišča. Domžale: Izolit.
- [5] Grginič, M., Zupančič, M. (2004). ABC-igralnica, priročnik za učitelje. Domžale: Izolit.

VKLJUČEVANJE DIJAKOV V ORGANIZACIJO TURNIRJA E-ŠPORT

POVZETEK

Srednja poklicna in tehniška šola Murska Sobota je bila organizator turnirja v sklopu programa Erasmus+, in sicer v projektu "eSports". Projekt je sestavljen iz različnih oblik mobilnosti, v strokovnem prispevku pa bo predstavljena izkušnja pri organizaciji turnirja v Sloveniji, ki so jo lahko izkusili tudi dijaki. Priprava takšnega dogodka je zahtevna, v organizacijo pa smo vključili tudi naše dijake in dijakinje, ki so dobili svoje naloge in projekte. V sklopu projekta dijaki in mentorji igrajo računalniško igro League of Legends, saj želimo ugotoviti, kako lahko igranje računalniških iger pozitivno vpliva na dijake z učnimi težavami. Dijaki so na ta način pridobili nova znanja in izkušnje, kar jim bo koristilo v zasebnem in strokovnem okolju. Za učitelja mentorja pa taka dejavnost pomeni začasno razbremenitev od ur rednega pouka, hkrati pa daje možnost za pridobivanje novih izkušenj in spremljanje napredka dijakov. Ko dijaki in dijakinje prevzamejo opravila, ki se navezujejo na njihovo strokovno področje, se lahko tudi učitelj skozi to izkušnjo nauči veliko novega in zanimivega.

KLJUČNE BESEDE: igra, e-šport, dijaki, organizacija.

INVOLVING STUDENTS IN THE ORGANIZATION OF AN E-SPORT TOURNAMENT

ABSTRACT

The Secondary Vocational and Technical School Murska Sobota was the organiser of the tournament as part of the Erasmus+ project "eSports". The project consists of different forms of mobility and the expert contribution will present the experience of organising a tournament in Slovenia, which the students were able to experience. It's a demanding event to organise and we involved our students, who were given their own tasks and projects. As part of the project, students and mentors play the computer game League of Legends to see how playing computer games can have a positive impact on students with learning difficulties. The students have gained new skills and experience that will benefit them in their private and professional lives. For the mentor teacher, this activity provides a temporary relief from regular lessons, but it also gives the opportunity to gain new experiences and monitor the progress of the students. When students take on tasks related to their field of expertise, the teacher can also learn new and interesting things through the experience.

KEYWORDS: game, e-sport, students, organization.

1. UVOD

Srednja poklicna in tehniška šola Murska Sobota že veliko let sodeluje v raznih mednarodnih projektih. Od leta 2019 skupaj z Latvijo, Španijo, Portugalsko, Italijo in Češko sodelujemo v okviru projekta Erasmus+ K2 v projektu »eSports«. Vsem udeležencem, tako dijakom kot učiteljem, takšni projekti prinesejo nepozabne življenjske in strokovne izkušnje. Projekt »eSports« je prvi takšen projekt za našo šolo, v katerem dijaki sodelujejo z igranjem računalniške igre.

V nadaljevanju strokovnega prispevka bo podanih več informacij o samem projektu ter o organizaciji turnirja, ki obsega številne dejavnosti: dogovarjanja, priprava slikovnega in video materiala, priprava pretočnega predvajanja v živo, fotografiranje in snemanje dogodka, nagradne igre ipd.

2. PROJEKT

Glavno vodilo projekta »eSports« je, da se dijake z učnimi težavami spodbuja k vključevanju v šolski proces, spodbuja njihovo zavzetost do šolskih obveznosti in samega šolanja. Vse sodelujoče organizacije želijo pridobiti čim več različnih izkušenj o tem, kako lahko e-sport pomaga dijakom, na kakšen način lahko vzpodbudijo svoje dijake ter zakaj lahko igranje računalniških iger pozitivno vpliva na dijake. Projekt je sestavljen iz treh mobilnosti, delovnih srečanj in videokonferenc. Na delovnih srečanjih so največkrat prisotni koordinatorji projekta iz posameznih držav, na videokonferencah sodelujoči učitelji, na mobilnostih pa sodelujoči učitelji skupaj z dijaki.

V sklopu Erasmus+ (Slika 1) v projektu »eSports« (Slika 2) je 6 sodelujočih držav, in sicer: Slovenija, Latvija, Španija, Portugalska, Italija in Češka. Prva mobilnost je bila meseca marca 2020, ko nas je Latvija gostila v mestu Riga. Mobilnost je sestavljena iz različnih dejavnosti, in sicer: spoznavanja, uvodne predstavitve, delovni sestanki, različna strokovno usmerjena predavanja, delavnice dijakov in učiteljev, ogledi znamenitosti, osrednji del projekta pa je, v našem primeru, turnir v igranju računalniške igre League of Legends.

V sklopu projekta smo izvedli več mobilnosti. V mesecu marcu 2020 smo bili v Rigi v Latviji, v mesecu oktobru 2020 smo izvedli »on-line« turnir pod našim okriljem, v mesecu oktobru 2021 smo gostili turnir v Mariboru v Sloveniji, zadnja mobilnost pa nas je čakala v mesecu marcu 2022 v Pragi na Češkem.



Slika 1: Logotip projekta Erasmus+



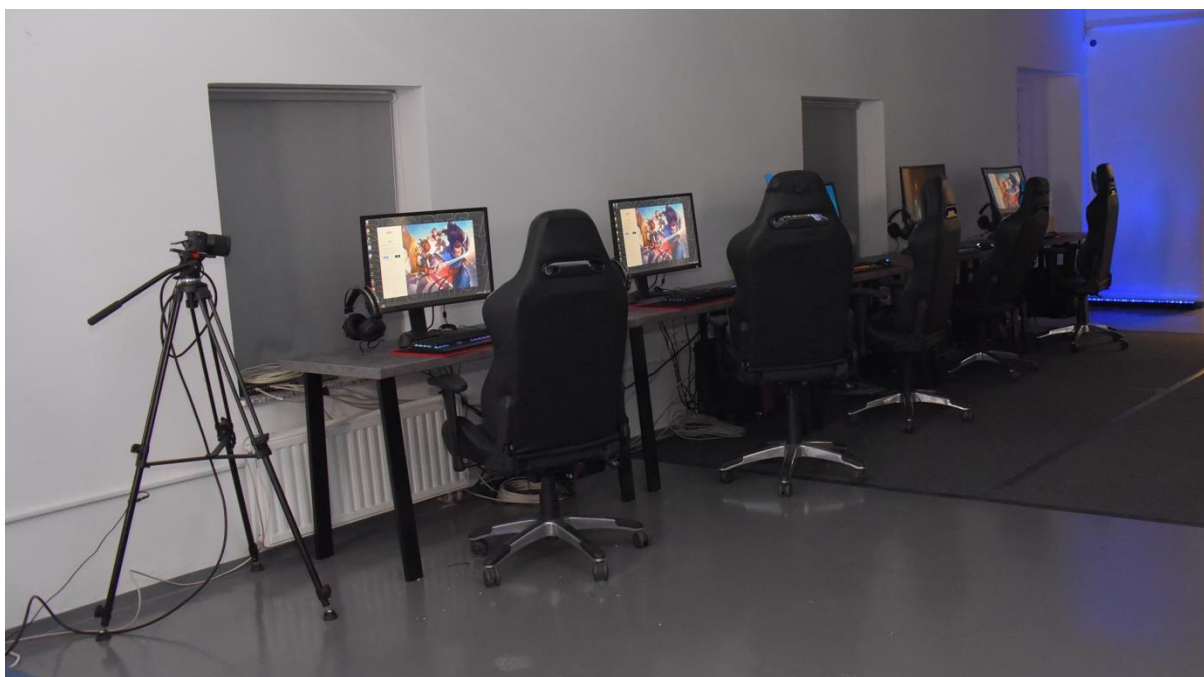
Slika 2: Logotip projekta eSports

3. ORGANIZACIJA TURNIRJA E-ŠPORT

V mesecu oktobru 2020 smo zaradi koronavirusa morali prestaviti organizacijo turnirja v živo v Sloveniji, kjer bi se nam pridružili še ostali partnerji iz projekta. Močno smo si želeli, da ostanemo povezani z vsemi sodelujočimi v projektu, zato smo se odločili za pripravo »on-line« turnirja. V organizacijo »on-line« dogodka smo vključili tudi naše dijake in dijakinje, ki so nam z veseljem priskočili na pomoč in opravili svoje zadolžitve, ki pa niso bile tako zahtevne, kot če bi srečanje potekalo v živo.

S pričetkom sproščanj ukrepov pa smo lahko končno izvedli turnir v živo, in to v mesecu oktobru 2021. Sliši se zelo preprosto, a gre za precej zahteven dogodek, Vsi si želimo, da je vse na čim višji ravni in da stvari tečejo gladko in uspešno. Za organizacijo dogodka, ki je potekal dva dni, sem bil odgovoren sam, zato sem hitro navezal stik z Društvom za elektronske športe Spid.si. Potrebovali smo prostor, ki lahko sprejme več kot 30 ljudi, in primerno računalniško »gaming« opremo, ki so nam jo lahko tudi ponudili. V nadaljevanju so stekli tudi pogovori o ostalih podrobnostih, ki seveda sodijo k takšnemu dogodku, in to so: kamere za igralce, motilci zvoka, prostor za komentatorje in komentatorji, prostor za spremljanje iger v živo, igralne konzole za sprostitev v času čakanja, pretočno predvajanje v živo (t. i. »livestream«), različni reklamni panoji, televizije za spremljanje rezultatov, okrepčilo itd.

Imeli smo še nekaj posebnih želja glede postavitve opreme (Slika 1) in ko smo se tudi o tem uspešno dogovorili ter našli skupne cilje, se je delo šele začelo. Potrebno je bilo pripraviti tudi slikovni in video material, ki je bil uporabljen v času dogodka. Pri tem so nam na pomoč priskočili naši dijaki in dijakinje, več o tem je zapisano v naslednjem poglavju.



Slika 1: Postavitev opreme v enem prostoru.

Še pred izvedbo turnirja smo izvedli tudi žreb in določili osnovna pravila za igranje igre. Tekmovalci so na tem tekmovanju igrali računalniško igro League of Legends, ki se je igrala na vseh mobilnostih projekta. Pri tem smo določili pravilo, da se izločanje karakterjev izvede

pred samo igro s pomočjo specifične spletne aplikacije, določili smo tudi način igranja domačih in gostujočih ekip ter definirali skupine in izločitvene boje. Za finale pa smo se odločili, da je potrebno odigrati t. i. »Best of 3«.

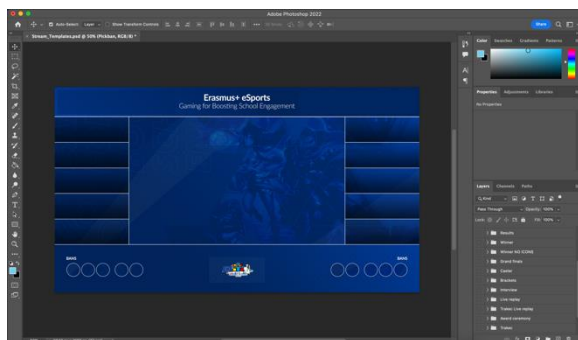
Zanimanje in spremljanje takšnega dogodka je pri mladih zelo veliko, zato smo šli še korak naprej in vzpostavili stike z različnimi pokrovitelji, kot so: Logitech, ESET, Lenovo, Elrad Electronics, Vizual ipd., ki so nam prispevali različne nagrade. Prejete nagrade smo razdelili v dve kategoriji, in sicer nagrade za igralce na turnirju ter nagrade, s pomočjo katerih smo poskrbeli za večjo promocijo dogodka in smo jih podelili v obliki nagradnih iger na socialnih omrežjih ter v času predvajanja v živo, ko so gledalci imeli možnost sodelovati v realnem času.

Pripraviti je bilo potrebno tudi izročke o projektu, predstavitveno besedilo o naši šoli in o ostalih sodelujočih organizacijah, da so lahko komentatorji v času pretočnega predvajanja v živo povedali kaj več o samem projektu in organizacijah, ki sodelujejo. Poskrbeli smo tudi, da smo od tekmovalcev pridobili nekaj informacij o njih samih, na primer: katero pozicijo najraje igrajo v tej igri, kateri karakterji so jim všeč itd. Tako je bilo predvajanje v živo veliko kakovostnejše in zanimivo.

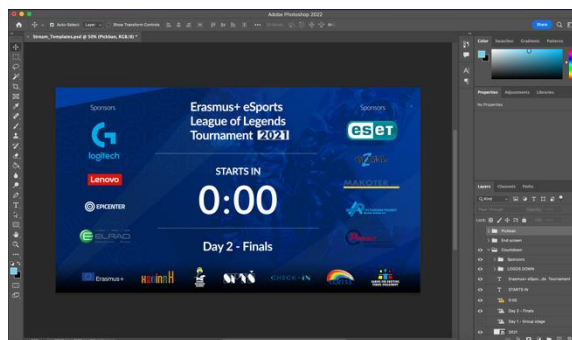
4. VKLJUČEVANJE DIJAKOV IN NJIHOV PRISPEVEK

Potem ko je bila organizacija dogodka dorečena, je bilo potrebno pripraviti še veliko različnega materiala, da bi bila izvedba turnirja res na čim višji ravni. Na naši šoli izobražujemo tehnike računalništva, ki so z veseljem priskočili na pomoč in se želeli dokazati ter naučiti še kaj več. Kot organizator turnirja sem v tem primeru postal še mentor, ki je dijakom in dijakinjam razdelil naloge, tj. majhne projekte, ki so jih izdelovali približno 1 mesec pred samim dogodkom. Kot mentor sem deloval zelo profesionalno in nenehno nudil pomoč, vodil in spremljal napredek, nadzoroval potek dela, pregledoval in predlagal popravke, tako da smo na koncu pripravili izvrsten in unikaten material za dogodek.

Dijak Nejc se je lotil več različnih projektov, in sicer je začel s pripravo slikovnega in video materiala za pretočno predvajanje v živo. Izdelal je različne načine postavitve in pripravil vse za posamezni segment oz. zaslon pretočnega predvajanja v živo (Slika 2 in Slika 3). Za ozadje pretočnega predvajanja v živo je pripravil še video animacijo, da slika ni statična.



Slika 2: Postavitev za segment izločanja karakterjev.



Slika 3: Postavitev za začetek pretočnega predvajanja v živo s sponzori.

Nejc pa s tem še ni zaključil s svojim delom, saj je v nadaljevanju poskrbel še za slikovni material za socialna omrežja. Slikovni material smo tako lahko uporabili že pred turnirjem, ko smo objavljali informacije in povečevali zanimanje za dogodek (Slika 4), pripravil je tudi slikovni material za nagradne igre (Slika 5 in Slika 6) za posamezni dan turnirja ipd. Prevezel je tudi pripravo panojev z organizacijami in sponzorji, ki so bili namenjeni fotografiranju (Slika 7) in vidni na pretočnem predvajanju v živo (Slika 8). Nejcu je bil izziv, da je lahko nadgradil svoje znanje v pripravi in oblikovanju različnih slikovnih materialov in da je spoznal občutek, kako je, ko ti nekdo piha za vrat in neprestano zahteva nove ideje in od tebe zahteva še več. Nenehno pregledovanje, izmenjava mnenj in izboljševanje so pripeljali slikovne izdelke do visokega nivoja in odličnega izgleda.



Slika 4: Slikovni material za socialna omrežja – napovednik turnirja.



Slika 5: Slikovni material za socialna omrežja – nagradna igra s sponzorjem Logitech.



Slika 6: Slikovni material za socialna omrežja – nagradna igra za gledalce pretočnega predvajanja v živo na platformi Twitch.tv.



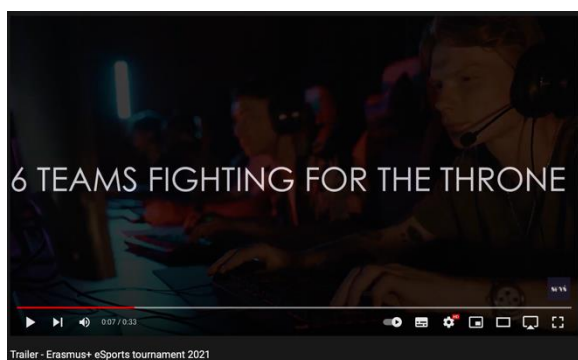
Slika 7: Pano z organizacijami in sponzorji – skupinsko fotografiranje.



Slika 8: Pano z organizacijami in sponzorji – v času pretočnega predvajanja v živo.

Na pomoč nam je priskočil tudi nekdanji dijak Blaž, ki je prevzel pripravo različnih video materialov. Pripravil je napovednik (t. i. »trailer«) z osnovnimi informacijami o dogodku, kje in kdaj je možno spremljati dogodek, ki smo ga objavili na različnih socialnih omrežjih (Slika 9). V času pretočnega predvajanja v živo pa je bil predviden tudi čas za krajši odmor komentatorjev, zato smo poskrbeli še za nekaj komercialnih reklam. Kot organizator sem najprej vzpostavil stik s pokrovitelji, ki so nam poslali kratke komercialne reklame, a ker je še

vedno ostalo nekaj časa, smo to izkoristili za promocijo naše šole. Blaž je tako iz različnega šolskega materiala izdelal še video reklamo, ki je na kratko predstavila našo šolo in izobraževalne programe, ki jih izvajamo (Slika 10).



Slika 9: Napovednik za turnir – zaslonski posnetek socialnega omrežja YouTube.



Slika 10: Predvajanje reklame za SPTŠ Murska Sobota med pretočnim predvajanjem v živo – zaslonski posnetek arhiviranega predvajanja iz socialnega omrežja YouTube.

Blaž je sprejel izziv in nalogo uspešno opravil. V sklopu priprave in izdelave video reklam je tako spoznal različne pristope, še poglobil svoje pridobljeno znanje skozi izobraževanje na naši šoli in pridobil še več dragocenih izkušenj. Izboljševal in nadgrajeval je video, tako da je na eni strani presenečal sebe, na drugi strani pa ustregel mojim željam.

Za pretočno predvajanje v živo smo potrebovali še animacijo (t. i. »stinger video transition«), ki se pojavlja, medtem ko se zamenjujejo prikazane informacije (npr. zamenja se prikaz igre s komentatorji v živo). Dijak Niko se je srečal z zanj še neznanim področjem, a je izziv sprejel. Na začetku sva si skupaj ogledala različne ideje in primere, nato pa s skupnimi idejami prišla do zaključka, kakšna bi naj bila animacija. Po izdelavi prve animacije, ki je vključevala logotip projekta (Slika 11), sva razširila željo tako daleč, da je Niko na koncu izdelal še eno animacijo z logotipom naše šole (Slika 12). V času pretočnega predvajanja v živo smo tako imeli na voljo več različnih načinov in prikazov zamenjevanja aktualnih informacij in s tem še dodatno popestrili prenos. Niko je osvojil osnove za izdelavo preprostih animacij, pridobil nove izkušnje, se naučil, kako lahko pristopi in ustvarja na neznanem področju, in čutil zadovoljstvo ob uspešno opravljenem delu.

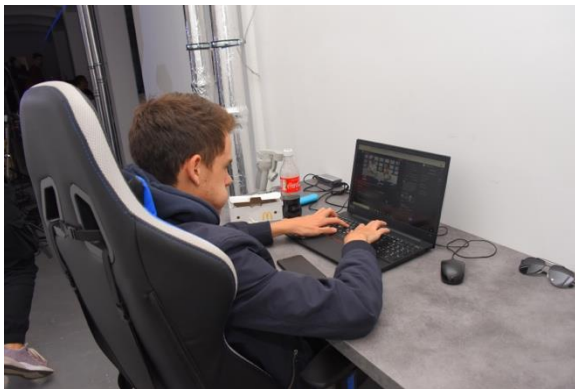


Slika 11: Animacija z logotipom projekta.



Slika 12: Animacija z logotipom šole SPTŠ Murska Sobota.

S pomočjo dijakov smo tako pripravili vse potrebne slikovne in video materiale, ki smo jih potrebovali za izvedbo dogodka. Za namene brežhibnega pretočnega predvajanja v živo in za izvedbo nagradnih iger pa smo potrebovali še moderatorja klepeta, saj v času prenosa gledalci lahko komentirajo. Dijak Nik je imel že nekaj izkušenj z moderiranjem, tako da je hitro sprejel izziv, da bo dva dni v času turnirja skrbel in nadzoroval klepet (Slika 13). Pretočno predvajanje v živo smo imeli na različnih spletnih platformah, in sicer Twitch.tv, YouTube ter Facebook. K sodelovanju na dogodku smo kot komentatorja povabili tudi nekdanjega dijaka Gabriela, ki je že v času »on-line« turnirja opravljal to nalogo. Gabriel je z največjim veseljem sprejel priložnost in se prvič v življenju preizkusil kot komentator računalniške igre v pravem komentatorskem studiu, v živo, obdan s kamerami in računalnikom in v super družbi profesionalnega komentatorja (Slika 14).



Slika 13: Nik je skrbel za moderiranje klepeta.



Slika 14: Gabriel, ki je opravljal vlogo komentatorja v družbi s profesionalnim komentatorjem.

Da pa je bil dogodek ovekovečen tudi s fotografijami in posnetki, sta poskrbeli dijakinji Eva in Silvija. Eva se zelo rada ukvarja s fotografiranjem in snemanjem, tako se je lahko preizkusila še s slikanjem in snemanjem specifičnega dogodka. Ker je dogodek živ in delo fotografa obsežno, je Evi priskočila na pomoč Silvija, ki se je preizkušala v novi vlogi in s tem razširila svoj spekter znanj. Skupaj sta ustvarili veliko fotografij in video posnetkov ter poskrbeli za nekaj izjemnih kratkih izsekov, ki smo jih sproti objavljali na socialnih omrežjih Instagram in Facebook. Eva je po dogodku izdelala krajši video, ki je zajel najpomembnejše trenutke celotnega dogodka (Slika 15).



Slika 15: Zaključni video dogodka (YouTube – SPTŠ Murska Sobota).

5. SKLEP

Turnir je zaključen, vsi navdušeni in zadovoljni zapustijo prostor, za nas pa sledi veliko analiz, kako in na kakšni kakovostni ravni smo izpeljali turnir. Vsi sodelujoči so podali tudi povratne informacije, svoje občutke, ki so jih doživljali v času tekmovanja. Menim, da smo turnir pripravili in izvedli na visokem nivoju. Kar smo si zadali, smo tudi izpeljali. V času pretočnega predvajanja v živo so se pojavile težave z zastavami sodelujočih držav, z napisi, a jih je bilo zanemarljivo malo.

Glavna spoznanja so, da smo skupaj z dijaki in dijakinjami izpeljali res zelo dobro in kakovostno organiziran turnir, od začetka do konca. Materiali, ki so bili pripravljene za turnir, so dobro služili svojemu namenu. Po mnenju velike večine udeležencev smo turnir izvedli izjemno dobro, kar je bila najlepša možna zahvala za ves vložen trud. Vsi tekmovalci so prejeli nagrade, za slabša mesta sicer zgolj simbolične, a so se razveselili tudi tega. Ko potegnem črto, ugotavljam, da je bil turnir izpeljan zelo dobro, nekaj drobnih napak pri izvedbi pa pomeni, da imamo še rezerve za prihodnost.

Kot učitelj in mentor dijakom in dijakinjam sem zelo ponosen, da so vztrajali, da smo kot ekipa skozi celotni proces sodelovali, da so sprejeli moje besede morebitne kritike kot motivacijo in da so sami v sebi našli tisti del sebe, da so iskali popolnost v vsaki najmanjši stvari. Zadovoljstvo in nasmeh dijakov je največje poplačilo zame kot mentorja. Osrečuje me dejstvo, da niso bili prisiljeni v dodatno delo, ampak so v sodelovanju videli in na koncu našli izziv in veselje.

Kot učitelj sem nadgradil svoj osebni razvoj, saj sem bil sposoben nadzorovati delo, voditi pripravo na dogodek, hkrati pa sem uspel skupaj z dijaki zaključiti tudi njihove naloge. O tem, koliko časa je potrebno vložiti, je brezpredmetno govoriti, saj obrazi vključenih dijakov in dijakinj po zaključku dogodka izbrišejo spomin na vse težave in ti izrišejo nasmeh na obraz.

Dogodka se bomo vsi skupaj spominjali, ohranili bomo kognitivne sposobnosti, kot so medosebne veščine, komunikacija, vodenje in analiza. Sam, če bo še le možnost, se bom ponovno lotil takšnega izziva, saj ti povrne vložen čas in se ti skozi zadovoljstvo vseh udeležencev poplača v največji možni meri. Sodelovanje v različnih projektih in projektih Erasmus+ bi priporočil vsem učiteljem in učiteljicam, saj lahko na ta način obogatijo svoje strokovno delo in pripevajo tudi k osebni rasti.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Spletna stran projekta »eSports«. Dostopno na: <http://gaming-erasmus.eu/> (6. 6. 2022)
- [2] Fotografije dogodka – Eva Berke (arhiv šole, SPTŠ Murska Sobota)
- [3] Osebni arhiv

DAN ZA SPREMEMBE 2021 NA OŠ MUTA

POVZETEK

Prispevek predstavlja dejavnost učencev, in sicer pisanje pisem stanovalcem Doma Hmelina, ki je potekala na vseslovenski prostovoljski akciji Dan za spremembe. Namen dejavnosti je, da v učencih razvijamo občutek in smisel za zdrav odnos in povezanost s starejšo populacijo tudi v času karantene, ki so se je morali stanovalci doma strogo držati. Pomembna je ugotovitev, da imajo učenci posluh in sočutje za prostovoljno delo starimi ljudmi tudi v času težkih razmer v državi in kako so pripravljene posredno vstopiti v kontakt s stanovalci doma. Z učenci je bila izvedena posebna oblika medgeneracijskega sodelovanja, ki je potekala tako, da so učenci v šoli pisali pisma stanovalcem doma. Učenci so dejavnost izpeljali z velikim veseljem, zanimanjem in interesom. Stanovalci doma so pisma zaradi covidnih razmer prejeli preko delovne terapevte, ki je pisma razdelila in pomagala pri branju tistim, ki so onemogli. Pokazalo se je, da so učenci naše šole našli poti medgeneracijskega sodelovanja tudi v času epidemije Covida-19. Učenci z omenjeno dejavnostjo udeležujejo vrednote, saj so mlada človeška srca vir energije starim ljudem v domovih. Pisanje pisem učence spodbuja k prostovoljstvu ter hkrati spodbuja različne oblike solidarnosti in sožitja med generacijami.

KLJUČNE BESEDE: medgeneracijsko sodelovanje, vrednote, prostovoljno delo, Dan za spremembe.

A DAY FOR CHANGES 2021 AT OŠ MUTA

ABSTRACT

The article presents how students were involved in the volunteer program A Day for Change. Students wrote letters to the residents of the retirement home Dom Hmelina. The purpose of the activity was to develop a healthy relationship between students and the elderly population, especially during quarantine, which the residents of the home had to strictly adhere to. It was interesting to find that the students had a compassion to volunteer for the elderly, even during those difficult conditions in the country, they were willing to indirectly interact with the residents of the home. A special form of intergenerational cooperation was carried out with students in the form of writing letters in school to the residents of a retirement home. The students carried out the activity with great joy and interest. Residents of the home received letters through an occupational therapist, who distributed the letters and helped those who were disabled to read. It turned out that the students at our school found ways of intergenerational cooperation even during the Covid-19 epidemic. Pupils realized their values through this activity, as young human hearts are a source of energy for old people who live in retirement homes. Writing letters encourages students to volunteer, and at the same time, encourages them to involve themselves in various forms of solidarity and coexistence exchanges between generations.

KEYWORDS: intergenerational cooperation, values, volunteering, A Day for Changes.

1. UVOD

Slovenska filantropija že vse od leta 2010 vabi ljudi, da za en dan v letu postanejo prostovoljci in se pridružijo različnim akcijam, ki potekajo v posameznih občinah. Zaradi ukrepov, povezanih z epidemijo Covida-19, so se v domovih za starejše trdno držali vseh ukrepov, vendar so učenci naše šole iskali poti, da najdejo stik z njimi.

Učenci prostovoljci, ki jih na naši šoli imenujemo Junaki našega časa, so v šolskem letu 2020/2021 sodelovali na vseslovenski prostovoljski akciji Dan za spremembe. Prostovoljske aktivnosti so bile ob tem dnevu namenjene pisanju pisem stanovalcem Doma Hmelina Radlje ob Dravi. Ta se je odvijal 10. aprila 2021 na OŠ Muta, prav tako so ta dan v različnih krajih po Sloveniji potekale številne prostovoljske akcije, ki so jih organizirali mentorji v sodelovanju na vseslovenski prostovoljski akciji Dan za spremembe. Učencem prostovoljcem so se na naši šoli pridružili tudi ostali učenci od 4. do 9. razreda.

Cilji dejavnosti so bili:

- Krepitev medgeneracijskega sodelovanja in spodbujanje socialnega dialoga.
- Zavzemanje za solidarnost med generacijami z medsebojno podporo.
- Prenos znanja in izkušenj na učence.
- Krepitev prostovoljnega dela med učenci.
- Odgovorno in kreativno preživljanje prostega časa.
- Učenci ob pisanju pisem razvijajo srčnost in sočuten odnos do starih ljudi.
- Širjenje prostovoljcev.
- Spodbujanje ostalih učencev na šoli, da se pridružijo.
- Razveselitev stanovalcev doma in pomoč pri premagovanju osamljenosti.
- Razvijanje sočutja in posluš za potrebe soljudi.
- Razvijanje osebnostnih vrednot.
- Sodelovanje in razvijanje pozitivnih vrednot ostalih učencev na šoli, ki ne obiskujejo interesne dejavnosti Razveselimo starejše.

Učencem prostovoljcem, ki so vključeni v interesno dejavnost Razveselimo starejše, so stanovalci doma zaupali različne zgodbe iz svojega življenja. Nekateri so tudi povedali, da so v domu našli SVOJ NOVI DOM. Vse te zgodbe so učencem pustile različne spomine, na katere niso pozabili. Učenci so komaj čakali dneva, da so lahko napisali pisma, saj so v preteklosti razvili pozitiven odnos s stanovalci, zato so jim resnično želeli v času karantene polepšati dan in jim povedati, da jih imajo radi.

2. MEDGENERACIJSKO SOELOVANJE

Pri medgeneracijskem sodelovanju pokažejo učenci veliko dobre volje in pozitivne energije, prav tako stanovalcem doma podelijo svoj prosti čas. Kristančič (2007, str. 67) ugotavlja, da aktivno preživljanje prostega časa v dejavnosti, ki jo z veseljem opravljamo, ali sprostitve ublažita vse napetosti in povrneta nasmeh na ustnice. Lepota se prikaže v nas samih. Skrbi, napetosti, žalosti in bolečine se kaj hitro pokažejo na našem videzu.

Medgeneracijsko sodelovanje daje priložnost otrokom in stanovalcem doma, da lahko preživijo prosti čas na kakovosten način. Ramovš (2017, str. 468) ugotavlja, da je pomembno, da svojo prosti čas uporabljamo za gojenje medčloveškega sožitja, torej za rast svoje osebnosti, za krepitev telesnega, duševnega, socialnega in duhovnega zdravja.

V medsebojnih oblikah medgeneracijskega sodelovanja je veliko ustvarjalnosti, pozitivne energije in volje. Stanovalci doma imajo možnost, da v različnih skupinah pokažejo svojo ustvarjalnost in identiteto. Prav tako imajo možnost, da se tudi veliko pogovarjajo ter tako na mlajše prenašajo izkušnje in znanje, ki so ga pridobili v svojem življenju.

Učenci s sodelovanjem v obliki prostovoljstva pridobijo veliko pomembnih veščin, novih spoznanj, pomembnih življenjskih modrosti. Posebej se naučijo strpnosti, sprejemanja drugačnosti in spoznanja, da je življenje v starosti zlasti v domovih za stare zelo zanimivo in pestro. Učenci so veseli, da jim stanovalci doma zaupajo, delijo z njimi svoje izkušnje, zgodbe iz svojega življenja. Učenci so presenečeni nad dobro voljo stanovalcem in življenjsko energijo, ki jo nosijo v sebi, kajti posebej so jo začutili ob medsebojnem sodelovanju na različnih delavnicah, saj so stari ljudje z navdušenjem pokazali interes za vse delavnice v domu. Ramovš (2003) ugotavlja, da je človek družbeno bitje, za katero so medčloveške povezave temeljnega pomena na socialnem področju, nujno jih potrebuje za preživetje, podobno kot na telesnem področju hrano in zrak. Medčloveška razmerja in odnosi (tako imenovane površinske in globoke povezave) so za človeka socialna mreža, v katero je vpleten vse življenje. So razmerja, kjer ljudje lahko zadovoljujejo svoje potrebe, opažajo svoje konkretne možnosti in opravljajo svoje življenjske naloge.

Pri medgeneracijskem sodelovanju gre za povezovanja med generacijami, predvsem gre za medčloveški odnos in uresničevanje medgeneracijske solidarnosti v današnjih družbenih razmerah. Ko govorimo o sožitju generacij, imamo v mislih sožitje med mladimi, srednje starimi in starimi, vendar tudi sožitje različnih generacij starih med seboj. Medgeneracijsko sodelovanje je zavestna odločitev in v družbi, ki se stara, družbena nuja. Razumemo jo kot izmenjavo izkušenj in spoznanj, druženje, učenje, pomoč ene generacije drugi, ustvarjanje, ohranjanje in širjenje socialne mreže.

3. PRIMERI DOBRIH PRAKS

Tudi v času epidemije so bili učenci OŠ Muta aktivni na področju medgeneracijskega sodelovanja. Del naše poti vam želim predstaviti v primeru dobre prakse, ki je pred vami. V vseslovenski prostovoljski akciji Dan za spremembe je naša šola sodelovala z dejavnostjo pisanje pisem stanovalcem Dom Hmelina. Najprej sem učiteljskemu zboru predstavila povabilo Slovenske filantropije z naslovom Dan za spremembe, nato sem predstavila svojo idejo in dejavnost pisanja pisem delovni terapevtki doma. Učenci, ki sodelujejo v interesni dejavnosti Razveselimo starejše, in ostali učenci od 4. do 9. razreda so bili povabljeni, da so na šoli napisali pisma za stanovalce doma.

Nato sem sklicala sestanek interesne dejavnosti Razveselimo starejše, ki jo na šoli vodim že vrsto let, in učencem predstavila akcijo Dan za spremembe. Učenci prostovoljci so se predloga zelo razveselili, saj je minilo že precej časa od dne, ko so nazadnje obiskali dom. Na zadnjem srečanju so skupaj aktivno telovadili – podajali so si žogice, metali kroge, razgibavali roke ... Obljubili smo si, da se kmalu srečamo, vendar nihče od nas ni pričakoval, da bo to srečanje drugačno kot do zdaj. Medgeneracijsko druženje je zaznamovalo tako učence kot stanovalce doma.



Slika 1: Skupaj telovadimo.



Slika 2: Sprehod po parku.



Slika 3: Družabne igre.

Pisanje pism je bila v trenutni situaciji zaradi epidemije edina možnost, da so lahko stanovalcem doma sporočili, da se velikokrat spomnijo na njih. Potek dejavnosti je potekal tako, da so učenci bili razdeljeni v dve skupini, in sicer na učence prostovoljce, ki so vključeni v interesno dejavnost Razveselimo starejše in na ostale učence, ki so se na dan dejavnosti pridružili pisanju pism stanovalcem doma. Učenci, ki so vključeni v interesno dejavnost Razveselimo starejše, so pisma pripravili sami, in sicer tako, da so pripravili trši papir, iz katerega so oblikovali pisma. V skupini smo se pogovorili, kaj bi sporočili stanovalcem doma. Ideja je bila, da bi zapisali krajše stavke, kot na primer: Želim vam lep dan, Velikokrat se spomnimo na vas, Želimo vam veliko zdravja, Upamo, da se kmalu vidimo, Radi vas imamo. Povedi so bile zapisane razločno in z veliko pisavo, saj so le tako stanovalci doma pismo lahko prebrali sami. Prostovoljci so pripravili 3 plakate. Na prvi plakat so napisali povabilo ostalim učencem na šoli, in sicer učencem od 4. do 9. razreda. Zapisali so tudi čas in prostor dogajanja.

Na plakat Dan za spremembe smo stanovalcem zapisali:

Dragi stanovalci Doma Radlje ob Dravi!

Glede na to, da je bolezen še kar prisotna med nami in se ne moremo videti,
smo se učenci Osnovne šole Muta odločili, da vam napišemo pismo.

Zelo vas že pogrešamo in komaj čakamo, da se ponovno vidimo.

Upamo, da ste zdravi, da ste še vedno nasmejani.

VAŠI UČENCI IZ OŠ MUTA

Po navodilih prostovoljske akcije smo plakate izobesili v šoli, v občini na oglasni deski in v Domu Hmelina. Program pisanja pisem: Pisanje pisem je sledilo v dveh odmorih, učenci so bili razdeljeni po mehurčkih. Učenci od 4. do 9. razreda so izziv takoj sprejeli in se v veliki večini pridružili pisanju pisem. Učenci so v pismo narisali tudi sonce, metuljčke, rožice ... S pismi smo napolnili več košaric pisem. Učenci prostovoljci so se po pouku dobili v skupini, da so pisma pregledali. Pomembno je bilo, da so vsa pisma lepo berljiva, čista, prisrčna in lepa. Le nekaj pisem je bilo treba zaradi nerazločne pisave izločiti. Svetovalna delavka je nato pisma predala delovni terapevtki doma, ta pa jih je izročila stanovalcem doma.

Na naši šoli smo uresničili in udejanjili pomembno vrednoto, in sicer spoštljiv odnos do starejše populacije in medgeneracijsko sodelovanje. Takšne akcije dajejo šoli in mladim generacijam priložnost, da lahko zapisane vrednote realizirajo in uresničijo. Musek (2000, str. 329) navaja, da imajo vrednote nedvomno pomembno vlogo v našem življenju. Upravičeno jih označujemo kot življenjska vodila.



Slika 4: Plakat za stanovalce doma



Slika 5: Priprava pisem

Učenci so se pisanju pisem pridružili v veliki večini. Vse prisotne sta na dejavnosti ganila prijetno vzdušje učencev in delovna vnema ob pisanju pisem. Nekateri učenci so napisali tudi več pisem in ob tem pripovedovali različne zgodbe o svojih babicah in dedkih. Vsi so se trudili, da je bila pisava čitljiva in lepa. Nekateri učenci so pisma nesli tudi domov in jih tam dokončali, saj so želeli še kaj lepega narisati. Pisanje pisem je bila za učence priložnost, da so dodali svoj kamenček topline preko pisma in jim na ta način povedati, da jih imajo radi, da jim želijo zdravja in lep dan. Nekateri so svetovalni delavki povedali, da imajo svoje babice v domu, da jih zaradi covidnih razmer že dalj časa niso videli in da jim je zaradi tega zelo hudo. Zaradi covidnih razmer pa je pisma stanovalcem doma izročila delovna terapevtka doma.



Slika 6: Pisanje pisem



Slika 7: Pisma



Slika 8: Ostanite zdravi!



Slika 9: Želim vam veliko veselja!



Slika 10: Radi vas imamo!



Slika 11: Lep dan vam želim!

4. UTRINKI UČENCEV

»Zelo sem vesela, da sem napisala pismo.« Žana, 9. razred

»Učiteljica me je povabila, da napišem pismo stanovalcu doma. Takoj sem se spomnil, da imam tudi sam babico v domu. Pisanje pisma v dom me je zelo razveselilo. Vesel sem, da lahko na ta način pomagam starejšim ljudem.« Tadej, 7. razred

»Že dve leti obiskujem interesno dejavnost Razveselimo starejše. Spoznala sem že veliko stanovalcev doma. Želim, da moje pismo stanovalce razveseli in jim polepša dan. Upam, da so zdravi in da se kmalu spet srečamo. Velikokrat se spomnim, kako smo pripravljali sadno kupo. Gospe sem pomagala olupiti jabolko.« Ema, 7. razred

»Učenci, ki redno sodelujejo z domom in so vključeni v interesno dejavnost Razveselimo starejše, so povedali, da se veselijo vsakega trenutka, ki ga preživijo skupaj z njimi. In tudi pisanje pisem je bilo za njih posebej zanimivo in nepozabno.«

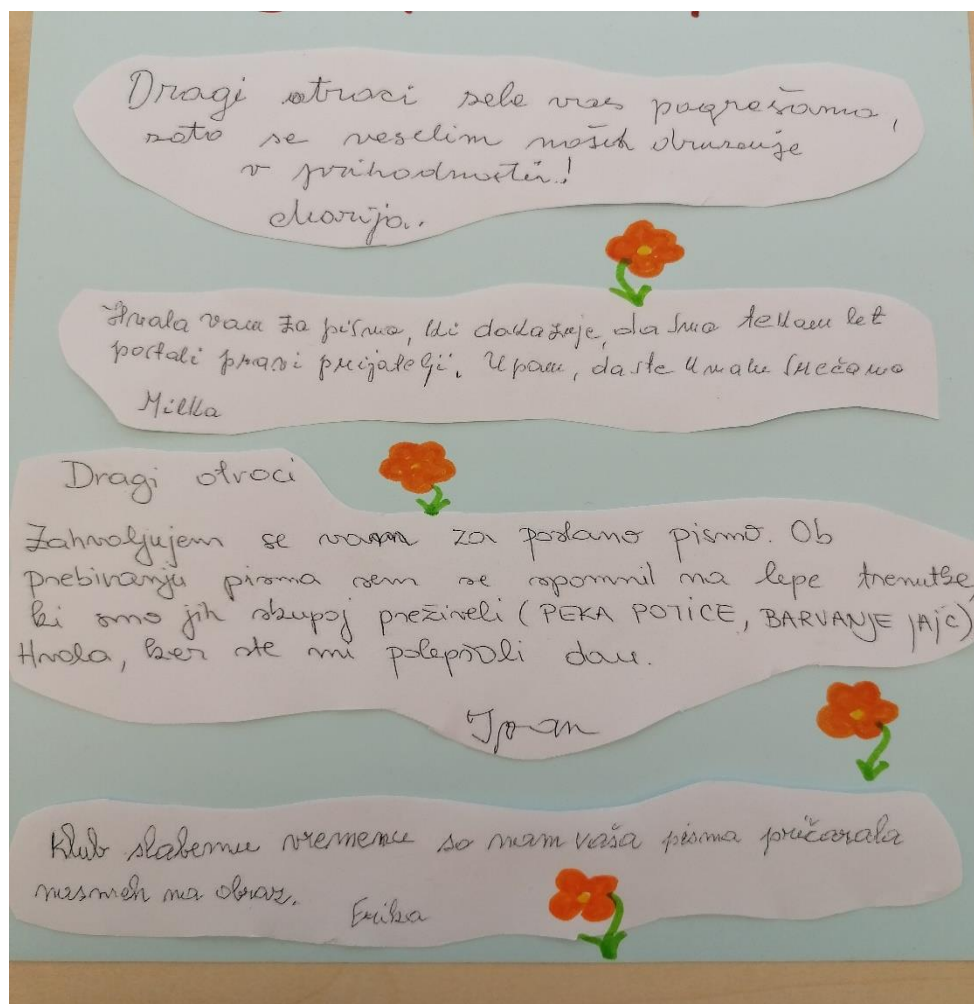
»Učenci od 4. do 9. razreda so povedali, da bodo ostali povezani z Domom Hmelina tudi v prihodnje ter tako pomagali starejšim ljudem zapolniti čas, ki ga preživijo v domu, mnogi daleč stran od svojih najdražjih.«

5. SKLEP

- Namen pisanja pisem je bil, da v času covidnih razmer stanovalcem doma pomagamo, da v teh težkih časih premagajo osamljenost in jim preko pisem povemo, da jih pogrešamo, jih imamo radi in jim želimo, da ostanejo zdravi.
- Učenci so se pisanju pisem pridružili z navdušenjem, prostovoljno in z velikim veseljem. Ob tem se pokazali sočutje do starih ljudi, ki so osamljeni in potrebujejo podporo toplih medsebojnih odnosov med generacijami.
- S pristrčnim pozdravom in s spodbudnimi in sočutnimi besedami v pismu, so učenci stanovalcem doma popestrili dan in jim pregnali trenutke osamljenosti.
- Izobraževanja o značilnosti staranja in dobri odnosi med učenci in stanovalci doma gradijo dobre prijateljske vezi in nepozabne trenutke.
- Učenci za opravljanje svojega dela potrebujejo podporo in spodbudo. S skupnimi močmi in pozitivnim zgledom drug drugega nam je uspelo.
- Sklepamo lahko, da imajo učenci posluš za graditev kakovostnih medsebojnih odnosov in s svojim odnosom in dobrosrčnostjo pomagajo graditi kakovostno starost posameznikom.
- Sodelovanje učencev v prostovoljski akciji pomembno vpliva na osebno rast učencev in hkrati prinaša razvijanje kvalitativnih osebnostnih vrednot posameznika.
- Aktivnosti so učence in stanovalce povezale.
- Dejavnost pisanje pisem v dom smo zaznamovali na poseben način in v njem pustili pečat sodelovanja in iskrenosti. Dokazali smo, da je medgeneracijsko sodelovanje pot, po kateri je vredno stopati.

Izziv pisanja pisem stanovalcem doma mlade spodbuja k različnim oblikam prostovoljnega dela, zlasti na področju medgeneracijskega sodelovanja. Zelo je pomembno, da se učenec že v zgodnjem obdobju odraščanja sreča s prostovoljnim delom, saj se vrednote in empatija do sočutja pomoči ljudem razvija že v zgodnjem obdobju odraščanja. Dobra naložba v mladosti bo vsekakor rodila dobrosrčne prostovoljce, ko postanejo odrasle osebe.

Ob zaključku prostovoljske akcije so učenci povedali, da so bili veseli, da so napisali pisma stanovalcem doma. Nekaj dni za tem pa jih je čakalo presenečenje, in sicer pismo zahvale stanovalcev doma, kar pa je presenetilo učence, mene in ostale učitelje, ki so spremljali našo dejavnost. Pomembna je tudi ugotovitev, da bi bilo treba zagotoviti dovolj organiziranih struktur za sožitje generacij, saj se ljudje najbolj povežejo med seboj takrat, ko se za nekaj zavzemamo ali ko nekaj ustvarjajo skupaj. Medsebojno sodelovanje zvišuje kakovost bivanja starih ljudi v domu, širi socialne mreže in je most do kakovostne starosti.



Slika 12: Pismo učencem. Zahvala stanovalcev Doma.

ZAHVALA

Za sodelovanje v dejavnosti Dan za spremembe se iskreno zahvaljujem učencem Osnovne šole Muta in stanovalcem Doma Hmelina Radlje ob Dravi. Zahvaljujem se delovni terapeutki Doma Hmelina, ki je z veseljem sprejela mojo idejo in razdelila pisma stanovalcem doma in posnela čudovite fotografije. Posebna zahvala tudi naši ravnateljici, saj je podprla naše delo na Osnovni šoli Muta. Posebna zahvala velja moji družini za podporo in spodbudo pri delu ter vsem neimenovanim drugim, ki so mi bili zgled na področju prostovoljnega dela.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Kristančič, A. (2007). *Svoboda izbire: moj prosti čas*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije. A. A. Inserco – svetovalna družba.
- [2] Musek, J. (1993). *Osebnost in vrednote*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- [3] Ramovš, J. (2003). *Kakovostna starost. Socialna gerontologija in gerontagogika*. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka.
- [4] Ramovš, J. (2017). *Sožitje v družini*. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka.
- [5] Slike 1-12: Lastni arhiv.

PLESNO-GLEDALIŠKE DELAVNICE – VKLJUČEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

POVZETEK

Gibalno ustvarjanje s sovrstniki zagotovo vpliva na področji človekovega kreativnega mišljenja in komunikacije. Ples in gledališče kot veji umetnosti v praksi delujeta tudi terapevtsko ter tako pripomoreta k razvoju osebnih značilnosti in skupinski dinamiki. Plesno-gledališke delavnice so ključnega pomena pri pripravi vsakega posameznika znotraj plesne ali gledališke skupine za skupni cilj – to je javni nastop. Omogočajo neposredne izkušnje, doživljanje sveta, ustvarjalno reševanje problemov, medsebojno komuniciranje, sodelovanje in samopotrjevanje. V prispevku želimo poudariti pomen celostnega pristopa v procesu priprave skozi delavnice ter opisati orodja – vaje, ki so lahko koristno dopolnilo in podpora inkluziji tudi na ostalih predmetnih področjih. Po več kot dveh desetletjih prakse na področju plesa in gledališča na posameznih primerih ugotavljamo, da smo z opisanimi vajami skozi učno-vzgojni proces uspeli opolnomočiti otroke s primanjkljaji na intelektualnem, emocionalnem in socialnem področju ter s tem pozitivno vplivati na njihovo vključevanje v vsakdanje življenje.

KLJUČNE BESEDE: plesno-gledališke delavnice, inkluzija, učenci s posebnimi potrebami.

DANCE THEATER WORKSHOPS – THE INCLUSION OF SPECIAL NEEDS CHILDREN

ABSTRACT

Creation through movement undoubtedly influences an individual's creative thinking and communication. Dance and theater, as two branches of art, can act therapeutically in real life and therefore support the development of an individual's character as well as the development of group dynamics. Dance theater workshops are crucial for the proper introduction and preparation of an individual to and for a dance or theater group, with the end goal being a group public performance. They support the children gaining personal experiences, positively influence their experience of the world and enable them to find creative solutions as well as develop interpersonal communication skills, learn to work with others and raise their own sense of self-assurance. The aim of this paper is to emphasize the importance of a holistic approach to the process of learning to socialize through dance theater workshops, as well as explain the tools used. The exercises described have proven to be a beneficial addition to the children's lives beyond the scope of our workshops and have shown to support inclusivity of special needs children across different school subjects and areas. Over two decades of practical experience has proven the effect of these exercises and the role they played in empowering children and developing their intellectual, emotional and social skills, consequently positively influencing the way they are included in their everyday lives.

KEYWORDS: dance theater workshops, inclusion, special needs children.

1. UVOD

Na OŠ Koroški jeklarji sem že vrsto let zaposlena kot športna pedagoginja. Ob uvedbi devetletke in prenovljenega kurikula sem ob dodatnem izobraževanju pridobila kompetence za poučevanje nekaterih izbirnih predmetov na družbeno-humanističnem področju, in sicer ples, ljudski plesi ter starinski in družabni plesi. Izobraževanja na področju gledališke režije so mi omogočila, da sem se na šoli začela z gibanjem skozi gledališko dejavnost ukvarjati bolj kreativno. Različne plesne in gledališke delavnice, ki smo jih izvajali v zadnjih dveh desetletjih znotraj interesne dejavnosti plesno gledališče oz. izbirnih predmetov starinski in družabni plesi ter ples, so pomenile velik izziv in odgovornost, hkrati pa globoko zavedanje, da lahko mladini ponudimo spoznavanje novega, predvsem lastnega sveta. V učno-vzgojni proces smo vključevali tudi otroke s posebnimi potrebami, ki so jih tovrstne delavnice podprle pri opolnomočenju, tako v igri na odru ali v plesnem nastopu kot v življenju nasploh. Gibalno ustvarjanje namreč krepi predstavljanje, zaznavanje, zavedanje sebe in okolja, spomin, čustva, misli in akcijo. Na podlagi našega primera smo spoznali, da je skozi igro, interakcijo in premišljene uvodne vaje možno posegati na več dimenzij biopsihosocialnega statusa posameznika. Tovrstne vaje v interakciji s sovrstniki so lahko dobra podpora za celosten razvoj otrok in mladine. Opisane in v praksi preizkušene metode lahko ugodno vplivajo na razvoj otrok s posebnimi potrebami. Skozi določeno gibanje, ritmiziranje, govor ali petje omogočamo hitrejše in učinkovitejše dojetanje učne snovi na vseh predmetnih področjih. Takšno učenje lahko postane privlačno in zabavno, ob sozvočju večdimenzionalnega učenja pa se znanje mimogrede utrjuje ali celo trajno usvaja. »Kroflič [2] pravi, da je danes mogoče dokazati nevrofiziološko osnovo duševno-telesne in telesno-duševne povezave, kar je pomembno tudi pri dokazovanju smiselnosti vključevanja telesnega gibanja v vzgojno-izobraževalni proces v preventivne, terapevtske in izobraževalne namene. Prav gibno-plesna terapija temelji na holističnem pristopu, ki pojmuje človekovo percepcijo, procesiranje in reagiranje kot neločljivo povezanost telesa in duha v funkcionalno celoto«.

2. DELAVNICE

Z dejstvom, da je gib v ustvarjalno-gibalnih dejavnostih osnovno izrazno sredstvo, se zavedamo pomena tega univerzalnega komunikacijskega sredstva, s katerim se sproščata energija in napetost in s katerim se lahko otroci igrajo, ga preizkušajo ter oblikujejo [2]. Plesni oz. ustvarjalni gib izraža tudi našo osebnost, z njim izražamo čustva, doživljanje notranjega in zunanjega sveta [6]. Z vajami, ki so podobne otroški igri, učenci pridobivajo in razvijajo občutek za ritem, za težkost in lahkost ter refleks [4]. Uvodne delavnice so priložnost, da se v skupini ustvari prijetno vzdušje in oblikuje pripadnost skupini. Namenjene so predvsem sproščanju, spoznavanju, premagovanju ovir in sramežljivosti [1].

Skozi plesne in gledališke delavnice (uvodne vaje) za različne starostne skupine otrok se prepleta veliko metodskih pristopov in didaktičnih možnosti. Pred opisom bomo navedli njihov prispevek k razvoju otrok s posebnimi potrebami in vseh ostalih, vključenih v plesno-gledališke delavnice. Opisane vaje so primer dobre prakse in so izvleček zapiskov permanentnega izobraževanja, delno tudi literature in pridobljenega znanja na Fakulteti za

šport, velikokrat pa so plod naključij, izkušenj in kreativnosti pri delu z učenci, ki so se vključevali v plesne ali gledališke dejavnosti na šoli.

A. GLEDALIŠKE DELAVNICE

"Spoznavanje v krogu" – Ta vaja omogoča rast samozavesti, izgubo strahu in sramu, razvoj pozornosti in koncentracije, očesnega kontakta, govora. Otroci, predvsem tisti, ki se še ne poznajo, sedijo v krogu in se predstavijo z imenom. Najprej v zaporedju vsak pove svoje ime, nato svoje in ime naslednjega, potem ime predhodnjega, svojega in naslednjega, nazadnje pa v pomešanem vrstnem redu. Cilj vaje je ugotoviti imena vseh prisotnih na način, da je namesto kazanja s prstom treba imenovanega učenca pogledati v oči.

"Spoznavanje v prostoru" – Vaja prispeva k razvoju avditivnega in taktilno-kinestetičnega zaznavanja, dojetja prostorskih odnosov, položaja telesa v prostoru, senzorne motorike – občutenje dotika, kognicije oz. spomina. Učenec z zavezanimi očmi ugotavlja osebe po imenih. Za varnost je lahko poskrbljeno tako, da "slepega" na razdalji obkrožajo ostali in se oglašajo na nevsakdanji način.

"Klobčič" – Ta vaja razvija orientacijo v prostoru, sodelovanje, podrejanje, produktivno mišljenje in strateško načrtovanje, taktilno-kinestetično zaznavanje, samokontrolo in spoštovanje dogovorov. Učenci se v krogu držijo za roke in se brez preprijemanja zapletajo v klobčič in nato po obratni poti razpletajo v krog. Isto vajo ponovijo z zaprtimi očmi.

"Daj naprej" – Je vaja, ki prispeva k razvoju vizualne koncentracije in pozornosti, očesnega kontakta, sodelovanja. Učenci si v krogu "podajajo" ploske; najprej sosedom po levi in desni strani, nato ostalim čez krog. Pogoj za predajo in prevzem je kontakt z očmi obeh sodelujočih. Na podoben način si lahko v parih ali v krogu mečejo poljubčke.

"Moj-moj" – Gre za razvoj emocionalno-socialnih veščin, obnašanja do soljudi, empatije, taktilno-kinestetičnega zaznavanja – občutenje dotika, spoštovanja sebe in drugih. Otroci ob igrivi ali nežni glasbeni spremljavi hodijo po prostoru. Ko glasba utihne, obstojijo in se s prekrižanimi rokami na prsih objamejo. Pri tem si na svoj način rečejo: »Moj, moj.« Nalogo ponovimo in nadgradimo z objemom tistega, ki ga srečajo ob prekinitvi glasbene spremljave.

"Obiranje jabolka" – Vaja pripomore k razvoju orientacije in zaznavanja prostora, lateralnosti, položaja telesa, prilagajanja in sodelovanja, splošne spretnosti, vizualno-motorične koordinacije, natančnosti gibanja, hitrosti in tempa gibanja, pozornosti in koncentracije, občutenje telesa v gibanju. Namenjena je lahko ogrevanju, gibi se namreč ponavljajo, hitrost izvedbe pa narašča ali upada. Učenci stojijo v krogu in navidezno obirajo jabolka v zaporedju. Najprej z visoke veje na levi in desni (vzpon na prste – visoko gibanje), nato z nižje veje na levi in desni (izpadni korak na levo oz. desno – srednje visoko gibanje), nato pobirajo s tal na levi in desni (predklon v izpadnem koraku na levo oz. desno – nizko gibanje), zaključijo na srednjem nivoju in nadaljujejo s ciklom gibanja. Vsi se gibljejo istosmiselno in v isti smeri.

"Skupaj gradimo" – Vaja, ki je pomembna za razvoj prostorske orientacije in dojemanja prostorskih odnosov, sodelovanja, neverbalne komunikacije, podrejanja, produktivnega mišljenja, strateškega načrtovanja, razumevanja navodil, vizualne diferenciacije, koncentracije oz. usmeritve na nalogo. Po navodilih učitelja se učenci brez dogovarjanja in vodenja uskladijo in s svojimi telesi uprizorijo nek negibljiv objekt iz žive ali nežive narave (hiša, gozd, sončnice, črke, številke, ravne ali krive linije, geometrijski liki ...).

"Vaje imaginacije" – Vplivajo na razvoj pozornosti in koncentracije, vizualne diferenciacije, produktivnega mišljenja, domišljije, strateškega načrtovanja, samopodobe, finomotorične spretnosti, vizualne motorične koordinacije, zaznavanja prostora in položaja telesa, kinestetičnega občutka, emocionalnega doživljanja. Učenci gibalno uprizarjajo neko dejanje (točenje peska, podajanje balona, opeke, piščančka, igranje tenisa, namiznega tenisa, nogometa ...), predstavljanje je dobesedno. Ko gre za uprizarjanje občutkov oz. čustvenega sveta, je imaginacija lahko tudi zelo individualna. Vaje lahko izvajamo individualno v frontalni obliki ali pa v dvojicah ter skupinah, ko gre za skupni dogovor o tematiki predstavljanja. Cilj vaje je vživljanje v situacijo (konkretno dejanje ali občutenje).

"Kinogram" – Igra omogoča razvoj produktivnega mišljenja, strateškega načrtovanja, vizualne koncentracije in diferenciacije, motorične koordinacije, kinestetičnega občutka, usmeritve na nalogo, razumevanja prostorskih odnosov, položaja telesa, finomotorike, samokontrole. Igra je podobna pantomimi. Prvi učenec prične z gibalnim uprizarjanjem nekega dejanja, ostali pazorno opazujejo in ugibajo, kaj uprizarja. Kdor najde rešitev, reče: »Stop!« Prvi zamrzne, drugi pa ponovi njegovo frazo gibanja in dodaja svojo, dokler ga ne ustavi tretji. Fraze se tako nizajo do zadnjega učenca, ki zaključi akcijo. Vsak učenec pa do konca vztraja v zamrznjenem položaju. Skupna zaključna slika daje vtis kinograma oz. razvoja celega dogodka po sekvencah.

"Bibiti-bibiti-bob!" – Govorno-gibalna vaja poskrbi za razvoj pozornosti in koncentracije, očesnega stika, avditivnega zaznavanja, vizualne diferenciacije, motorične koordinacije, orientacije, lateralnosti, občutka za položaj telesa, refleksov, usmeritve na nalogo, razumevanja navodil, govorne pripravljenosti, artikulacije govora, spomina. Učenci tvorijo krog, na sredini je učenec, ki s pogledom in kazalcem brez vrstnega reda cilja v izbranega učenca. Ob tem izgovori: »Bibiti-bibiti-bob!« Tarča se lahko ubrani tako, da pred njim izgovori: »Bob!« V nasprotnem primeru je izločena iz igre. Učenec na sredini pa lahko reče samo: »Bob!« V tem primeru mora učenec, ki ga cilja, ostati tiho, sicer je izločen. Sredinski učenec ima še tretjo možnost, da izreče frazo, ki pomeni, da se morajo učenec, ki je ciljan, in oba soseda v krogu vsak s svojo gibalno nalogo v desetih sekundah sestaviti v naučeno figuro (npr. slon, kamikaze, Tarzan ...). Če se ne uspejo, so vsi trije izločeni. Učenec, ki ostane zadnji, je v naslednji igri tisti, ki cilja iz sredine kroga.

B. PLESNE DELAVNICE

"Od glave do pet" – Pri tej vaji razvijamo prožnost, koordinacijo, finomotorično koordinacijo, občutenje telesne sheme, zaznavanje položaja telesa, lateralnosti, taktilno-kinestetično zaznavanje, ravnotežje, koncentracijo, samokontrolo, samozavedanje, razumevanje navodil.

Vaje so osnova vsakega začetka plesne učne enote. Učence privajamo na sistematično pripravo na dejavnost, saj po segmentih razgibamo telo v celoti, ga hkrati napenjamo in sproščamo ter ob tem vključujemo pomen pravilnega dihanja. Gibi so včasih tudi minimalistični, imajo manjšo amplitudo in vsebujejo elemente finomotorike (s prsti, z zapestji, gležnji, obraznimi mišicami ...). Z različno intenziteto in načini gibanja (krčenja, iztezanja, stresanja, nihanja, sukanja, valovanja ...) ozaveščamo sproščenost in prebujamo telo.

"Ritmiziranje v hoji" – Poskrbi za razvoj splošne spretnosti, koordinacije, reakcijske sposobnosti, vizualno-motorične koordinacije, lateralnosti, avditivnega zaznavanja, občutka za ritem in trajanje, matematičnega mišljenja, pozornosti, koncentracije, razumevanja navodil, prilagajanja. Učenci v krogu hodijo po dogovorjenem ritmu ali pa mu sledijo. Ob hoji uporabimo različne variacije ploskanja, topotanja, tleskanja ..., sinkope in pavze, ki jim dodamo karakter (npr. čustveno stanje, kip živali ali predmeta ...). Za večjo zahtevnost vključimo še različne smeri izvedbe (naprej, nazaj, levo, desno). Najprej je vodja učitelj, učenci mu sledijo, nato se ta vloga v zaporedju, kakor stojijo v krogu, predaja učencem. Ob uspešnem sledenju s ponavljanjem istega vzorca ustvarjajo učenci skupinsko ritmiziranje v istih časovnih intervalih.

"Slepec" – Igra vpliva na razvoj zaznavanja prostora in položaja telesa, kinestetičnega občutka, občutka dotika, ravnotežja, samokontrole, samozaupanja, zaupanja drugim, odgovornosti. Učenci izvajajo nalogo v dvojicah po prostoru med množico. Prvi hodi z zavezanimi očmi, drugi ga vodi tako, da ga drži za rame, za roko, za prst, se dotika hrbta ... Med hojo se ne zaletavajo v druge pare, ampak iščejo prazen prostor.

"Vaje kalibracije" – Razvijajo kinestetični občutek, zaznavanje lastnega telesa in telesa drugega učenca, občutenje dotika, položaj telesa, lateralnost, samokontrolo, prilagajanje, očesni stik, dolgotrajno aktivnost. V prvem primeru učenci izvajajo vajo v parih in se natančno ter neprekinjeno opazujejo. Pri drugi vaji si učenci neprekinjeno zrejo v oči in tekmujejo, kdo vztraja dlje. Učenci lahko sedijo naslonjeni na hrbet drugega, poskušajo najti isti ritem dihanja. Lahko stojijo z obrazom drug proti drugemu, z zaprtimi očmi in naslonjeni na dlani drugega s počasnimi kretnjami rišejo v čelni ravnini (brisanje šipe).

"Gibalna sinhronizacija" – Omogoča razvoj kinestetičnega občutka, vizualno-motorične koordinacije, reakcijske sposobnosti, zaznavanja položaja telesa, lateralnosti, koncentracije, pozornosti, sposobnosti sodelovanja in prilagajanja. Učenci v parih gibalno uprizarjajo različne aktivnosti: žaganje, vlečenje vrvi, veslanje, viteški dvoboj, cirkuško gugalnico ... Gibanje je smiselno, če je usklajeno. Pri vaji inercije gre za akcijo in reakcijo. Prvi učenec se s prstom dotakne dela telesa drugega, to povzroči kretnjo tega dela telesa, ta pa verižno gibanje drugih delov telesa (učinek plazju, vala).

"Vaje komunikacije" – Vplivajo na razvoj socialnega vedenja, prilagajanja, čustvenega sveta, očesnega stika, kinestetičnega občutka, koncentracije, razumevanja navodil. Učenci se v hoji po prostoru v plesni drži srečujejo s pogledom, poklonom, pozdravom, z obkroženjem po levi ali desni strani, obkroženjem z držo za roke pokrčeno, stegnjeno, z obema rokama, pod komolcem, s kombinacijo vsega naštetega. Načinu gibanja dodamo razpoložensko vrednost,

karakter gibanja, čustva (preprosto, igrivo, hudomušno, žalostno, veselo, vihravo, obremenjujoče, počasi, zanosno ...). Te vaje krepijo neverbalno in verbalno komunikacijo ter vživljanje v situacije.

"Vaje za reakcijo" – Razvijajo koordinacijo oz. timing, reflekse, zaznavanje položaja telesa in prostora, lateralnost, avditivno zaznavanje, koncentracijo, razumevanje navodil, samokontrolo, strateško načrtovanje. Učenci se med tekom po prostoru na dogovorjen znak odzovejo s skokom, sedom, počepom, z zaustavljanjem pred navideznim prepadom, s preskokom ovire ali več ovir, postavljanjem kipa ... V parih reagirajo na navidezni udarec v trebuh – odiranje nazaj s kontrakcijo in krikom, z udarcem z nogo ob tla – drugi se zgrudi, ciljanjem z roko v noge – odziv, ciljanjem v glavo – počep, v trojicah z zamahom z roko med dva – odziv na zunanjo stran ...

"Vaje imitacije" – Poskrbijo za razvoj gibalnega spomina, vizualno-motorične koncentracije, pozornosti, zaznavanja položaja telesa, kinestetičnega občutka, lateralnosti, opazovanja, strateškega načrtovanja, sodelovanja, sledenja. Učenci v parih oponašajo gibalno frazo s poznejšo ponovitvijo, sledenjem, zrcalno. Učencu lahko istosmiselno ali zrcalno sledi tudi skupina učencev.

"Gibalna improvizacija" – Je vaja za razvoj motorične koordinacije, finomotorike, zaznavanja prostora in položaja telesa, kinestetičnega občutka, občutenja telesa v gibanju, lateralnosti, koncentracije, govora, produktivnega mišljenja in strategij, samostojnosti, sodelovanja, vodenja. Učenci individualno, v parih ali skupinsko improvizirajo z gibanjem. Vključujemo lahko tudi govor. Primeri vaj: kiparjenje – eden je kipar, ki postavlja drugega v izbrano pozicijo; eden besedno vodi drugega v izbrano pozicijo kipa; eden je kip, na katerega se z dotikom v zaporedju priključujejo ostali v skupinski kip; učenci se na znak postavijo v pozicijo za »fotografijo«, pri tem spreminjajo razpoloženje; gibalno uprizarjanje živali ...

"Vaje sproščanja in dihanja" – Z njimi razvijamo taktilno-kinestetični občutek, ravnotežje, pozornost, samokontrolo. Z vajami dosegamo osvobajanje telesne napetosti in duha: pozibavanja v vse smeri stoje; pozibavanja drže se za roke v krogu z zaprtimi očmi; balansiranja z rokami, nogami, glavo in trupom; ondulacije – valovanja s trupom in z rokami v predklonu, v sedu ali stoje; vdihovanje skozi nos, izdihovanje skozi usta stoje, sede ali leže; kontrolirano dihanje na štetje; izvajanje odprtih ali širokih gibov ob vdihu, zaprtih ali ozkih gibov ob izdihu; samomasaža; indirektna masaža z žogo ali žogico.

3. SKLEP

Po klasifikaciji otrok s posebnimi potrebami, ki je zapisana tudi v šolski zakonodaji, so se v naše delavnice vključevali otroci z govornimi motnjami, otroci z motnjami vedenja in osebnosti, učenci z učnimi težavami in posebej nadarjeni otroci. Po načinu ocene razvoja otroka po področjih [3], lahko ugotovimo, da smo s pomočjo orodij za inkluzijo znotraj delavnic lahko opazili pomembne premike na področjih motorike, zaznavanja, govora in na emocionalno-socialnem področju.

Devetošolka z MAS je bila ob koncu šolskega leta sposobna brez ovir nastopiti v plesni skupini za starinske plesne. Izboljšal se je njen očesni stik, privadila se je na dotik in bila uspešna v neverbalni komunikaciji. Osmošolka z motnjami ADHD, sicer posebej nadarjena in velikokrat v vlogi vodje, se je pričela bolj kontrolirano vesti tako v vsakdanjem življenju kot pri pouku. Začela je spoštovati omejitve in pravila za uspešno funkcioniranje v družbi s sovrstniki. Med vpisanimi v IP ples je bila tudi sedmošolka z učnimi težavami, ki je do šestega razreda zelo poredko spregovorila. Med plesno-gibalnim ustvarjanjem se je njena introvertiranost, plašnost in nekomunikativnost pričela izgubljati in starši so še danes prepričani, da ji je ples omogočil vstop med vrstniško družbo. V gledališko dejavnost so se pogosto vključevali tudi fantje. V nekaj primerih so bili to fantje z lažjimi ali težjimi vedenjskimi motnjami. Dogovorjena pravila in red so jim bila nepomembna, dokler niso ugotovili, da je njihov delež pri soustvarjanju odvisen tudi od odgovornosti do sebe in skupine. Vključno z igralsko vlogo smo jim zaupali še ostala opravila, kot so priprava scene, rekvizitov, asistenca pri tehniki. Tako so dobili občutek večvrednosti in pomembnosti. Postali so nepogrešljiv člen gledališke zasedbe.

S plesno-gledališkimi delavnicami smo prispevali k čustveni stabilnosti in razpoloženju otrok in mladostnikov ter k pozornosti in koncentraciji, motivaciji za delo in razmišljanju, domišljiji, iskanju rešitev, socialnim veščinam, emocionalni komponenti, razvoju osebnih vrednot, razvijanju prijateljstva, rasti pozitivne samopodobe, spoštovanju pravil in prilagajanju. Pozitivna skupinska dinamika udeležencev je omogočila demokratizacijo različnosti in vključevanja. Najboljši dejavnik inkluzije so bili vedno otroci sami, saj so v vodenem procesu drug drugemu pomagali iskati samega sebe in sebe v odnosu do okolice.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Korošec, »Radost gledaliških delavnic«, samozaložba, Celje, 1996.
- [2] Kroflič, »Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka«, Znanstveno publicistično središče, Ljubljana, 1999.
- [3] Opara, »Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah«, Centerkontura d.o.o. Ljubljana, 2005.
- [4] Otrin, »La la bum: plesna abeceda za otroke in začetnike«, CIP kataložni zapis o publikaciji, Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana, 2000.
- [5] M. Sardoč, »Pravice otrok s posebnimi potrebami do inkluzivnega izobraževanja», Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija / [urednik Božidar Založnik], Nova Gorica: Educa, Melior, 2006.
- [6] M. Vogelnik, »Tehnika gibanja v plesu: priročnik plesne tehnike«, Zveza kulturnih organizacij Slovenije, Ljubljana, 1994.

POMEN ELEMENTOV NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA PRI OBŠOLSKIH DEJAVNOSTIH, NA PRIMERU KULTURNEGA KROŽKA

POVZETEK

Izobraževanje je proces, s pomočjo katerega posamezniki vstopamo v družbo, v kateri soustvarjamo in vplivamo na okolje, družbo ter institucije v njej. Učimo se s pomočjo formalnega in neformalnega izobraževanja ter priložnostnega učenja; kombinacija vseh treh pa omogoča vseživljenjsko učenje. Neformalno izobraževanje je načrtovan in strukturiran učni proces, temelječ na prostovoljni udeležbi, potrebah vključenih, učni cilji pa so zastavljeni tako, da udeležencem omogočajo razvoj kompetenc, za katere imajo znotraj formalnega izobraževanja manj priložnosti, t. i. mehke veščine. Značilnost neformalnega izobraževanja je, da so posamezniki, ki se udeležujejo učnega procesa, akterji v procesu učenja, rezultati pa so ovrednoteni kvalitativno, pri čemer je glavna metoda samoevalvacija udeležencev. Cilj članka je preko teoretskih izhodišč prepoznati glavne elemente neformalnega izobraževanja in njihovo umeščanje v uporabo pri obšolskih dejavnostih na primeru kulturnega krožka, ter pomen kulture, s pomočjo katere vzpodbujamo kritično razmišljanje in oblikovanje vrednot, znotraj katerih je urejeno naše družbeno življenje. Z metodo refleksije, ki je pri neformalnem izobraževanju ključna za samoevalvacijo učnih izidov, vključujoč telesno, socialno, čustveno-motivacijsko, razumsko, duhovno in moralno dimenzijo, smo z dijaki spodbujali prepoznavanje dimenzij neformalnega učenja v obšolskih dejavnostih v srednješolskem izobraževanju. Ugotavljamo, da udejstvovanje v kulturnem krožku z uporabo elementov neformalnega izobraževanja pri dijakih omogoča razvoj vseh treh razsežnosti kompetence, in sicer pridobivanje novega znanja, osvajanje novih veščin ter krepitev vrednostnega okvirja posameznikov oziroma odnosa do kulture. Z uporabo elementov neformalnega izobraževanja učitelji tako vzpostavljamo stimulativen prostor učenja, temelječ na izkušnji, interesih in potrebah dijakov, s čimer dolgoročno spodbujamo njihovo osebno in družbeno emancipacijo.

KLJUČNE BESEDE: izobraževanje, neformalno izobraževanje, kultura, obšolske dejavnosti, samoevalvacija.

THE IMPORTANCE OF NON-FORMAL EDUCATION ELEMENTS IN EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES, USING THE EXAMPLE OF A CULTURAL CLUB

ABSTRACT

People learn through formal and non-formal education as well as through informal learning, and the combination of all three makes lifelong learning possible. Non-formal education is a planned and structured learning process based on voluntary participation, the needs of those involved and learning objectives designed to enable participants to develop competences for which they have fewer opportunities in formal education, the so-called soft skills. A characteristic feature is that the individuals involved in the learning process are actors in the learning process itself, and the results are evaluated qualitatively, the main method being self-evaluation of participants. The aim of this article is to identify: a) the main elements of non-formal education and their application in extra-curricular activities, using the example of a cultural club; b) the importance of culture in encouraging critical thinking and formation of values within which our social life is organised. Using the method of reflection, which is in non-formal education the key for the self-evaluation of learning outcomes including physical, social, emotional-motivational, intellectual and moral dimensions, participants promoted the identification of these dimensions of non-formal learning in extra-curricular activities in upper secondary education. It has been concluded that the participation in a cultural club using the elements of non-formal education gives students the opportunity to develop all three dimensions of competence. By using the elements of non-formal education,

teachers thus create a stimulating learning space based on the experience, interests and needs of students, thus promoting their personal and social emancipation in the long run.

KEYWORDS: education, non-formal education, culture, extra-curricular activities, self-evaluation.

1. UVOD

Učni procesi potekajo pri človeku celo življenje, predvsem pomembno pa je obdobje, ko pridobivamo nova znanja in se oblikujemo v posameznika oziroma posameznico, ki bo predstavljala temelje za nadaljnje učenje v svojem življenju. S pomočjo izobraževanja se ljudje socializiramo, prepoznavamo lastne vire moči in lastnosti, nadgrajujemo obstoječe znanje in ustvarjamo novega. Sama poučujem v srednji šoli, ki je del formalnega izobraževanja, vendar zraven formalnega prepoznavamo tudi neformalno izobraževanje, ki se je v Sloveniji začelo veliko bolj prepoznavati v zadnjem času, pa vendar metode obstajajo že dalj časa. Vsi izobraževalci namreč z uporabo različnih metod med izobraževanjem omogočamo mladim (in tudi drugim), da se učijo. Pa vendar ni vedno pomembno samo, da se učijo, temveč tudi, kaj se naučijo. Ena izmed pomembnih področij je tudi kultura, ki je prav tako odvisna od dolgotrajnega učenja in preizkušanja, ter je izredno pomembna za kritično presojanje posameznika, kar moramo posamezniki vzpodbujati in obnavljati celo življenje.

2. VRSTE IZOBRAŽEVANJA

Izobraževanje je proces, skozi katerega prehajamo celo življenje in s pomočjo katerega se kot posamezniki lažje vključujemo v družbo. S svojim znanjem, lastnostmi, zmožnostmi, viri moči, talenti, namreč posamezniki oblikujemo družbo, v kateri živimo, vplivamo na okolje in seveda institucije, ki v družbi delujejo. Izobraževanje torej nima pomembne funkcije samo v vidiku individualnega, temveč tudi družbenega, saj obenem lahko pripomore k boljšemu razumevanju in spodbujanju gospodarske rasti, izboljšanju socialne kohezije in zmanjševanju družbenih neenakosti ter s tem k večji družbeni blaginji. [1]. Vendar pa je posameznikov razvoj in družben razvoj kljub temu še odvisen od drugih dejavnikov, prav tako recimo stališča in vrednote posameznika, ki pa se razvijajo tekom življenja, predvsem pa v srednji šoli. K boljši integraciji v družbo posameznik stremi skozi celo življenje, pa vendar je pomembno, da so temelji, na podlagi katerih se razvija, dodobra prepoznani in potekajo celo življenje. Temu lahko rečemo tudi vseživljenjsko učenje, katerega splošna definicija pravi, da je vseživljenjsko učenje prostovoljna in samo-motivirana dejavnost učenja posameznika iz osebnih ali poklicnih razlogov, učenje in izobraževanje pa poteka s pomočjo formalnih in neformalnih poti do pridobitve znanja. [4] Izobraževanje delimo na formalno in neformalno izobraževanje, ter priložnostno učenje. Pomembno je, da prepoznavamo razlike vsakega in da so vsi načini pridobivanja znanja, veščin, nujno potrebni za celostno učenje. Formalno izobraževanje je strukturiran izobraževalni sistem, ki poteka od osnovne šole do univerzitetne ravni, vključuje pa tudi sistem tehničnega in poklicnega izobraževanja; je organiziran, načrtovan in strukturiran učni proces, temelječ na učnih ciljih, ki so postavljeni od zunaj, na neki višji ravni, kot je državni kurikulum ali ministrstvo, pristojno za izobraževanje; zaključi pa se s splošno priznano diplomom ali kvalifikacijo. [2]

Na drugi strani pa neformalno izobraževanje predstavlja organiziran, načrtovan in strukturiran učni proces, temelječ na učnih ciljih, ki daje mladim (in drugim) priložnost, da razvijajo svoje kompetence, predvsem tiste, katerih nimajo priložnosti razvijati znotraj formalnega izobraževanja, ki jih pogosto imenujemo mehke veščine. Posebnost neformalnega izobraževanja je, da so posamezniki, ki se udeležujejo učnega procesa, akterji v samem procesu izobraževanja, so arhitekti lastnega učenja. Uporabljene metode so namenjene temu, da

ponudijo mladim orodja za razvijanje kompetenc, saj je učeča se oseba sama arhitekt razvoja veščin, znanja in odnosa. Neformalno izobraževanje načeloma poteka izven formalnih sistemov izobraževanja in usposabljanja in pogosto ne vodi do formalno priznanih rezultatov. Uporabljene metode so bolj raznolike, pogosto temelječe na izkušenjskem učenju in potrebah udeležencev, odnosi med izobraževalci oz. trenerji in učečimi se osebami oz. udeleženci pa težijo k nehierarhičnosti. Pomemben vidik je, da se osebe vanj vključujejo prostovoljno, končni rezultati pa so ovrednoteni kvalitativno, pri čemer glavno vlogo odigra samoevalvacija s strani udeleženca. [2]

Priložnostno učenje pa je neorganizirano, ni načrtovano in ni vnaprej strukturirano, je spontano in se odvija v vsakdanjih situacijah in interakcijah z ljudmi. Rezultat priložnostnega učenja predstavljajo znanja in spretnosti, ki jih pridobimo kot t.im. stranske učinke življenja in delovanja. Odvija se znotraj družine, socialnih omrežij, v vsakdanjem življenju, preko medijev ipd. V veliki meri temelji na izkustvu, kot npr. učenje na napakah. Prepoznavamo sicer tudi informalno izobraževanje, kjer se posameznik odloči, da se želi nekaj naučiti, vendar se učenja loti sam brez klasičnega učitelja, načrtno se uči iz okolice. [2]

Če bi uporabili prisposobe, bi formalno izobraževanje lahko ponazorili s sliko vgrajenega stopnišča znotraj stavbe, ki se jih ne da premikati; so del zgradbe in imajo točno določeno funkcijo – torej da se človek povzpne iz točke A v točko B, za predružačenje tovrstnega stopnišča pa je potrebna temeljita prenova, ki zna zamajati tudi temelje zgradbe in traja. Neformalno izobraževanje po drugi strani pa lahko ponazorimo z delavsko lestvijo, ki jo lahko primemo in zlahka premikamo po potrebi, jo prislonimo na zid ali postavimo pod strop, lahko jo upognemo, predružačimo v delavski oder, skrajšamo ali podaljšamo... Skratka lestev prilagodimo našim potrebam, pri tem ves čas ohranjamo njeno funkcijo, da nam pomaga priti iz ene točke v drugo ali nas podpreti v neki drugi potrebi (delavski oder). Preko prisposob pa bi priložnostno učenje lahko ponazorili s simboliko plezalne stene, ki je del nekega okolja, s katerim se človek sreča, samoiniciativno se želi po njej povzpeti, morda se odloči za plezanje, ker mora priti iz doline na vrh, sproti odkriva njene danosti in se jim prilagaja. Pri plezanju si lahko pomaga z orodji; če jih zna uporabiti, je odvisno od predhodnih izkušenj oziroma ali mu ob tem kdo pomaga itd. [2]

3. POMEN NEFORMALNEGA IZOBRAŽEVANJA

Koncept neformalnega izobraževanja se je kot termin prvič pojavil leta 1968, ko se je začelo kritizirati izobraževalne sisteme, tako v državah v razvoju kot tudi v državah razvitega zahoda, poskušalo pa se je najti v neformalnem izobraževanju magično formulo za ozdravitev problema. V tem obdobju pa se je veliko programov razvojne pomoči osredotočalo na podpiranje neformalnega izobraževanja, to pa je bilo razumljeno na različne načine, in sicer kot nadomestni sistem za formalno izobraževanje, kot podsistem formalnega izobraževanja ali pa kot povsem inferiorna oblika izobraževanja. [2] Velik razcvet so programi neformalnega izobraževanja doživeli v po letu 1980. Danes razumevanje neformalnega izobraževanja in njegovega pomena v veliki meri narekujejo zahodne postindustrijske družbe v povezavi z razvojem koncepta vseživljenjskega učenja, ki z vidika držav služi za pomoč ekonomijam rasti in promocijo aktivnega državljanstva. Neformalno izobraževanje pa ostaja primarno orodje, ki

se uporablja in razvija v polju civilne družbe, kot recimo mladinsko delo, nevladne organizacije, mladinske organizacije, organizacije za delo z mladimi. [2]

Neformalno izobraževanje je definirano skozi različne definicije, ki izhajajo iz določenega zgodovinskega in družbenega konteksta. Če neformalno izobraževanje primerjamo s formalnim na eni strani in priložnostnim učenjem na drugi, lahko zaključimo, da zaseda neko vmesno mesto med tradicionalnim šolskim sistemom in učenjem skozi vsakdanje situacije in izkušnje. Neformalno izobraževanje je načrtovan proces učenja oz. pridobivanja znanja [2], ki temelji na učnih ciljih, zasnovanih na potrebah udeležencev (učečih se oseb) tako na ravni posameznika, kot na ravni skupine. V učni proces se udeleženci vključujejo povsem prostovoljno. Metode neformalnega izobraževanja so v primerjavi z metodami v formalnem izobraževanju bolj raznolike, usmerjene v skupinsko učenje, participativno zastavljene in večinsko temeljijo na izkušnjskem učenju. Odnosi med učitelji in učenci so interaktivni, poglobljeni in nehierarhični. Učni proces je zastavljen fleksibilno, saj omogoča sprotno prilagajanje učnim potrebam udeležencev. Neformalno izobraževanje omogoča razvoj kompetenc pri posamezniku v vseh treh razsežnostih kompetence, se pravi da omogoča pridobivanje novega znanja, osvajanje novih veščin in krepitev vrednostnega okvirja posameznikov ter njihov odnos do predmeta učenja. Pri načrtovanju posamezne izobraževalne aktivnosti se upošteva različne tipe posameznikov, teorije o učenju in druge karakteristike, ki nam narekujejo zelo poglobljen pristop do tega, kako najbolje spodbujati posameznika in skupino, da se uči, razmišlja kritično, ustvarja. Bistven poudarek pri neformalnem izobraževanju je v samemu procesu učenja, ki je zasnovan tako, da vzpodbuja dejavnost in samoiniciativnost udeležencev. Pri tem je vloga trenerja, da načrtuje, spremlja, vodi in skupaj z udeleženci nenehno vrednoti učni proces. Tudi trener je učeča se oseba, ki se uči od udeležencev in s tem vsak izmed udeležencev nastopi v vlogi »učitelja«, ki s svojim znanjem in izkušnjami doprinese k učenju drugih. Udeleženci nosijo veliko večjo odgovornost za lastno učenje in globino naučenega kot v formalnem izobraževanju, kjer sta veliko večja odgovornost in vloga pripisani učitelju. Neformalno izobraževanje teži k temu, da bi si posameznik zgradil pozitiven vrednostni okvir – v odnosu do sebe, drugega in družbe. [2]

Pri vsem tem pa je eden izmed ključnih mehanizmov vrednotenja refleksija. Refleksija, preverba, vrednotenje, evalvacija in monitoring so besede, ki so se med sabo bolj ali manj podobne, vse pa nam po navadi pridejo na misel, ko govorimo o vrednotenju. Z vsemi se srečamo v okviru vzgojnega, projektnega ali strateškega načrtovanja ter pri presojanju uspešnosti organizacije. Potrebno je dalje razložiti pojem refleksija, ki ponuja takojšen in zato tudi spontan odziv. Pri refleksiji gre za subjektivno mnenje udeleženih, saj po navadi opisujejo svoje počutje oz. kako jim je (ni) bila kakšna stvar všeč. Časovno refleksija ne vzame veliko časa, omogoča nam predvsem pogled nazaj. Po SSKJ je refleksija premišljanje oz. razglabljanje. [6] Z vrednotenjem namreč ozaveščamo, kaj se je tekom aktivnosti dogajalo, damo vrednost svojemu delu in krepimo prisotnost vrednot, ki jih z delom dosegamo. Interpretacija rezultatov vrednotenja omogoča lažje sprejemanje odločitev v prihodnosti. Prav tako pa tudi omogoča pridobivanje povratne informacije o svojem delu, izboljšanje kakovosti nadaljnjega dela, učenje, tako za skupino kot tudi posameznika, promocijo vrednot, zaznavanje sprememb v okolju, spodbujanje in ohranjanje sodelovanja med posamezniki ter spodbuja in

promovira participacijo. [2] Refleksija je prav tako tudi ključna pri tem, da se krog učenja posameznika sklene.

4. KULTURA IN UDEJSTVOVANJE DIJAKOV

Kultura je pomembno področje na vseh ravneh družbenega življenja; najprej se s kulturo srečamo v primarni skupnosti (družina), kasneje pa se otroci srečujejo s kulturo predvsem tudi v vzgojno izobraževalnih institucijah. Kultura ni nekaj kar je prirojeno, ampak jo pridobivamo z učenjem in izkušnjami življenja. Pomemben je stik s kulturnimi vsebinami, s katerimi pri učencih vzgajamo razmišljujočega, kritičnega človeka. Pomembno vlogo v srednješolskem izobraževanju imamo učitelji, ki dijakom ponujamo raznolike kulturne dejavnosti, s katerimi le-ti prepoznavajo pozitivne učinke kulture; kultura pa dijakom poleg kritičnega razmišljanja omogoča lažjo in bolj uspešno integracijo v družbo. Pomembna kulturna dejavnost v naši šoli je kulturni krožek, ki je preplet formalnega učenja s poudarkom na neformalnem učenju, s katerim se dijaki kulturno ozaveščajo na vseh ravneh družbenega življenja. Edvard T. Burnett Taylor (1871), v knjigi Primitivna kultura, navaja kulturo kot kompleksno celoto, ki vključuje znanje, vero, umetnost, moralo, pravo, šege, in vsakršne sposobnosti in navade, ki jo človek pridobi kot družbeno bitje. [7] Kultura v sociološkem smislu vključuje človekov duhovni svet in materialne dobrine, govorimo o materialni in duhovni kulturi; v stvarnosti sta ta dva dela neločljivo povezana. Človekove ideje so pogosto opredmetene; materialne stvaritve pa imajo tudi sporočilno vrednost. [5] Človek podobno kot druga živa bitja zaznava svet s svojimi čutili, vendar pa samo on daje dogajanju in stvarjem pomen in tako oblikuje simbole. S simboli lahko razumemo vse, kar nosi nek pomen, ki ga ljudje, ki si delijo skupno kulturo, lahko prepoznajo. Ob skupnih simbolih ljudje vzpostavljajo medsebojno povezanost in ločenost od drugih. Človekova sposobnost simboliziranja se pa posebej kaže v zmožnosti komuniciranja s pomočjo jezikovnih znakov. Iznajdba jezika je dala človeku moč natančnega, bolj analitičnega razmišljanja. Z jezikom je mogoče opisati psihična stanja in procese, prenašati izkušnje in usklajevati različne dejavnosti. Jezik je temelj estetskega izražanja [5] Pomemben del kulture so vrednote, ki so niz idej o tem kaj ljudje poimenujemo kot željeno, lepo in primerno. Določajo okvir, znotraj katerega je urejeno naše družbeno življenje, in so pomemben del kolektivnega življenja. Na njihovi osnovi si razlagamo svet okoli sebe, oblikujemo različna stališča in prepričanja in se usmerjamo k (za nas) pomembnim ciljem. [5]

Vzgojno izobraževalne institucije imamo pomembno vlogo pri razvijanju kulturne zavesti. Šolanje je formaliziran proces, ki ga opredeljujejo določeni predmeti, snov, ki jo je treba obvladati, postopki preverjanja in ocenjevanja znanja itd. Z vidika socializacije je pomembno delovanje šole kot prenašalke znanja, vendar pa nič manj tudi kot posredovalke norm in vrednot. Šola ima namreč svoj ritem dela in življenja, svoj hišni red, ki ga opredeljuje kopica formalnih in neformalnih pravil, svoj način, kako vzpostavlja odnose med učitelji in učenci itd. [5] Kot pravi Durkheim, predstavlja šola v moderni družbi model družbenega sistema. Po Durkheimovem mnenju učenci pridobivajo veščine, kako sodelovati z drugimi v okviru vnaprej določenih formalnih pravil prav v šoli. Pomembno je tudi, da posameznik ali posameznice, s šolanjem pridobivajo posebne spretnosti, ki so potrebne za opravljanje določenega poklica. [5] Talcott Parsons pa je kot Durkheim prepričan, da šola deluje kot most med družino in širšo družbo in pripravlja mlade na njihove odrasle vloge. Sodobna družba namreč danes zahteva

visoko motivirano in k dosežkom usmerjeno delovno silo. Šola pa z ocenjevanjem znanja, veščin in spretnosti spodbuja učence k dosežkom in s tem pripomore k uveljavljanju vrednote dosežka. [5]

Kulturni krožek v srednji šoli je dejavnost, pri katerem dijaki razvijajo kulturo tako v umetnostnem področju, kot tudi širše na vseh področjih družbenega življenja. Pomembno je, da dejavnost vključuje preplet formalnega in neformalnega učenja, kjer dijaki pridobivajo znanje, socialne in druge veščine. Cilj kulturnega krožka spleta kulturo kot kompleksno celoto, ne vključuje samo jezikovno umetniškega področja, ampak tudi družboslovna področja, posebej pa področja medosebnih odnosov, kulture, poznavanje književnosti, poznavanje zgodovine, glasbeno znanje, sposobnost gledališke igre in oblikovanje socialnih veščin itd. [3]

5. PRIMER DOBRE PRAKSE – KULTURI KROŽEK

Kulturni krožek v naši šoli deluje kot dejavnost, s katero obeležujemo pomembne državne praznike in dogodke na naši šoli. Učitelj mentor s pisno okrožnico obvesti in povabi dijake k sodelovanju, lahko pa jim svetuje, glede na njihove sposobnosti, ki jih prepozna pri pouku, da se vključijo v kulturne dejavnosti. Poudariti moramo, da je njihova udeležba prostovoljna, kar je seveda najpomembnejša vrednost neformalnega izobraževanja. Na prvem sestanku šolskega leta oblikujemo skupino in dijaki se samostojno glede na svoje sposobnosti in veščine, tudi preteklega znanja, odločijo za svojo vlogo in delo v skupini; lahko interpretirajo umetnostna besedila, so voditelji in sovoditelji kulturne prireditve, igrajo vloge, so avtorji ali soavtorji besedil, režiserji, tehnični vodje, organizatorji. Posebno vlogo pa imajo glasbeniki, ki po navadi v začetku šolskega leta oblikujejo svojo glasbeno skupino s pevcem. Dijaki pa se glasbeno lahko povezujejo tudi z drugimi glasbeniki, ki nastopajo kot gostje skupaj z našimi dijaki. Vseskozi pa naše delo spremlja humor, ki ga ne odigramo samo v igri vlog, ampak je stalnica v našem timskem delu, kar nam omogoča sproščeno vzdušje in motiviranost za delo. Ob vsaki prireditvi si zastavimo določene kompetence, ki temeljijo na pridobivanju novega znanja, novih veščin in krepitev vrednostnega okvirja posameznika in njegovega odnosa do predmeta učenja. Učne cilje zastavimo okvirno ob vsaki prireditvi in se spreminjajo na ravni potrebe posameznika in skupine. Metode učenja so raznolike in temeljijo na izkušnjskem učenju, katerega osnova je prilaganje učnim potrebam udeležencev, saj je cilj spodbujanje posameznika k učenju, kritičnem razmišljanju in oblikovanju različnih veščin.

Posebna vloga je dodeljena tudi mentorju učitelju, ki v skupini postane soudeležen, v vlogi trenerja, ki se med drugim uči od svojih dijakov v skupini. Po zaključku prireditve oblikujemo v skupini refleksijo in samorefleksijo našega dela in na podlagi le-te vsi udeleženci dajo vrednost svojemu delu in krepijo prisotnost vrednosti v timskem delu; interpretacija rezultatov, načrtovanje in analiza preteklega dela pa nam omogoči, da lahko v prihodnje spremenimo, dodamo, izboljšamo, prav tako pa nam pomaga kot izziv za prihodnje delo oziroma za naslednjo prireditev, odvisno od tematike dela. Ključnega pomena evalvacije je pa seveda, da dijaki lahko prepoznajo vrednost svojega dela in doprinos k šolskemu delu nasploh.

6. REZULTATI

Učinki dela z dijaki s pomočjo elementov neformalnega izobraževanja se predstavljajo preko kvalitativnega raziskovanja, večinoma opisno z besedami. Tudi pri dijakih, ki so sodelovali v

kulturnem krožku, sem želela vzpodbuditi refleksijo in tako zaključiti krog učenja ter učnim izidom podati vrednost. To sem storila z anketo, ki je imela vse tipe vprašanj, da so omogočala prepoznavanje elementov neformalnega izobraževanja, prav tako pa tudi lastno oceno učnih izidov in občutkov, ki jim jih je doprinesel kulturni krožek. Vzorec ankete predstavlja 7 dijakov/dijakinj, ki so sodelovali pri kulturnem krožku v tem šolskem letu, nekateri izmed njih celo dlje. 100% vprašanih se je kulturnega krožka udeležilo prostovoljno. Kot razlog za odločitev po vključitvi v kulturni krožek navajajo svoje lastne potrebe in interese, med katere prištevajo: želja po organizaciji prireditev, po javnem nastopanju, želje po timskem delu, po izboljšanju svojih interesov. Na vprašanje, ali so razvijali oziroma raziskovali svoje interese in talente, je 71% vprašanih odgovorilo pritrdilno, med katerimi so izpostavili predvsem igranje ter učenje novih pesmi na diatonično harmoniko, petje, javno nastopanje, spoznavanje drugih, zanesljivost, interpretacijo umetnostnega besedila ipd. Prav tako vprašani prepoznavajo, da so se med kulturnim krožkom naučili oziroma okrepili različne veščine, in sicer: svoje delovanje v timskem delu, učenje, uporabo mikrofona, govoriti bolj razločno in glasno ter počasneje, večja sproščenost med samim nastopanjem, izboljšana mimika in drža telesa, organizacija dogodka itn. Prav tako me je zanimalo, kako so se dijaki med samim kulturnim krožkom počutili v skupini in koliko so se počutili slišane. Kar 5 od 7 dijakov (71%) je na premici označilo, da se je počutilo odlično in slišano; 1 dijak (14%) pa je označil zelo dobro in dobro slišan, 14% dijakov je odgovorilo z povprečno dobro in slišan. Vsi vprašani prepoznavajo, da so se veliko naučili od drugih prisotnih v skupini, prepoznavajo pa v večini (86%) svojo višjo aktivnost med kulturnim krožkom v primerjavi z aktivnostjo med poukom, razloge pa prepoznavajo predvsem v tem, da so delali, kar jih veseli, da so lahko izrazili svoje ideje, da so lahko delali na svojih interesih. Vsi navajajo, da si želijo, da bi učenje v večji meri temeljilo na izkušnji. Dijaki prav tako izpostavijo lastno izkušnjo pri sodelovanju v kulturnem krožku, kot razlog izpostavitve pa prepoznavajo to, da se jim je vtisnila v spomin zaradi tega, ker je bila za njih neka nova ter drugačna izkušnja, ker so ob tem zelo uživali, odkrivali glasove drug drugega, ker so našli v izkušnji svojo korist drugim, prepoznali nove načine ustvarjanja s tehnologijo, itd. Dijaki, ki so sodelovali v kulturnem krožku navajajo, da so med kulturnim krožkom spoznali veliko novega tako o sebi, kot tudi o drugih, da so spoznali druge dijake na šoli, ki imajo podobne interese kot oni sami in s katerimi so postali prijatelji, da je svet majhen in zanimiv, prepoznali so pa tudi pomen kulturnih dogodkov, ki jih prej niso poznali.

7. SKLEP

V kulturnem krožku prepoznavamo elemente neformalnega izobraževanja, ki pri dijakih vzpodbudijo večjo aktivnost in motivacijo za učenje, saj se za sodelovanje (in učenje) odločijo samoiniciativno in prostovoljno, na podlagi svojega predhodnega znanja, interesov, talentov, ipd. Kulturni krožek omogoča okolje učenja, kjer je učenje vzajemno in poudarja sodelovanje z drugimi; omogoči prostor v sproščenem vzdušju, kjer se kot posamezniki lahko izražajo, prepoznavajo lastno vrednost, s pomočjo kulturne dejavnosti pa vrednotijo in ohranjajo kulturo na vseh ravneh družbenega življenja in postajajo odgovorni posamezniki. Učitelji tako postanemo v odnosu z dijaki zgolj trenerji, kjer smo tudi mi učeča se oseba v skupini in omogočamo posamezniku prostor za njegove lastne ideje. Neformalno izobraževanje je ključno v kombinaciji s formalnim izobraževanjem, saj se znanje, izkušnje, veščine, sposobnosti oblikujejo le v kombinaciji obeh. Pomembna ob zaključku kulturnih dejavnosti pa je refleksija

in samorefleksija, pri kateri vsi udeleženci prepoznamo svojo vrednost in doprinos v skupini in na podlagi tega lahko boljše načrtujemo svoje nadaljnje delo.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Barle, A. in Trunk Širca, N. (2010). Pomen izobraževanja v družbi prihodnosti. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za management.
- [2] Cepin, M., Kronegger, S., Muršec, S., Oblak, A. in Milenković Kikelj, N. (2014). *Priročnik za trenerje v mladinskem delu*. (2. prenovljena izd.). Ljubljana : Mladinski svet Slovenije.
- [3] Matijašič, N. P., & Bucik, N. (2008). Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja. V Predstavitev različnih pogledov o umetnostni in kulturni vzgoji v izobraževanju (str. 5-20). Ljubljana : Pedagoški inštitut.
- [4] Mlinković, S. (2007). *Vseživljenjsko učenje* [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta. Repozitorij UL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=11754&lang=eng>
- [5] Počkar, M., Andolšek, S., Popit, T., Barle Lakota, A. in Birsa, D. (2012). *Uvod v sociologijo*. DZS.
- [6] Refleksija. (2014). V Slovar slovenskega knjižnjega jezika (2. dopolnjena in deloma prenovljena izd.). <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=refleksija>
- [7] Skušek, T. (2010). *Izobraževanje in vzgoja za kulturo* [Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za upravo]. Repozitorij UL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=21389&lang=eng&prip=rup:76873:d4>

UPORABA METODE BARVITE SEMANTIKE PRI UČENCIH S TEŽAVAMI NA PODROČJU GOVORA IN JEZIKA

POVZETEK

Govor in jezik sta spretnosti, ki nam omogočata razumevanje in izražanje, prenos in sprejemanje sporočil, udeležnost v družbi in sklepanje medsebojnih odnosov. Če se na področju govora oziroma jezika pojavi motnja ali okvara, lahko to predstavlja težavo oziroma oviro v našem vsakdanjem življenju. Strokovni delavci se v šolah vse pogosteje srečujemo z otroki, ki izkazujejo posebnosti in težave na govornem in/ali jezikovnem področju. Tako neprestano iščemo različne metode, s pomočjo katerih bi lahko ti področji pri otrocih kar se da razvijali. Ena izmed metod, ki spodbuja razvoj jezika, je metoda Colourful semantics oziroma barvita semantika. Ta metoda otrokom pomaga pri tvorjenju stavkov, jih uči o stavčni strukturi in se zato pogosto uporablja pri otrocih z jezikovnimi težavami. Predstavila bom metodo barvite semantike in različne primere njene uporabe, ki jo z namenom razvijanja govora oziroma jezika uporabljam pri urah dodatne strokovne pomoči. Ugotavljam, da metoda učencem pomaga pri tvorjenju smiselnih stavkov in povedi, prav tako lahko z njeno pomočjo otrok širi svoj besedni zaklad in se uri v uporabi dvojine in množine. Zaradi načina njene uporabe učencem predstavlja motivacijsko sredstvo, ki jih za delo zelo motivira in jo lahko uporabimo tudi v namene spodbujanja pisanja.

KLJUČNE BESEDE: govor, jezik, govorno-jezikovne motnje, barvita semantika.

USING COLOURFUL SEMANTICS METHOD IN STUDENTS WITH SPEECH AND LANGUAGE DIFFICULTIES

ABSTRACT

Speech and language are skills that enable us to understand and express ourselves, to transmit and receive messages, to participate in society and to build relationships. If a disorder or impairment occurs in the area of speech or language, it can be a problem or obstacle in our daily lives. Education staff in schools are coming across more and more children who have speech and/or language difficulties and disabilities. Therefore, we are constantly looking for different methods to help children develop these areas as much as possible. One of the methods that promotes language development is the Colourful Semantics method. This method helps children to form sentences, teaches them about sentence structure and is therefore often used with children with language difficulties. I will present the colourful semantics method and different examples of its use in my classes of additional professional assistance. I find that the method helps students to form meaningful sentences and phrases, it also helps to expand their vocabulary and practise the use of dual and plural forms. Because of the way it is used, it is a motivational tool for students, it motivates them for work and can also be used for the purpose of encouraging writing.

KEYWORDS: speech, language, speech-language disorders, colourful semantics.

1. KOMUNIKACIJA, GOVOR IN JEZIK

Komunikacija se nanaša na različne oblike prenosa informacij od ene osebe na drugo (npr. jok, gesta, beseda). Govor je tako samo eden izmed načinov komunikacije, ki nam omogoča, da s pomočjo izgovorjenih besed izražamo svoje misli, želje in potrebe. Govor in jezik sta medsebojno tesno povezana, a vendar nimata enakega pomena. Jezik vključuje poslušanje in govorjenje, branje in pisanje, tehnični diskurz in socialno interpretacijo. Sestoji iz vsebine (semantika oz. pomenoslovje), oblike (slovnica) in besednega zaklada (besednjak) [6].

A. GOVORNO-JEZIKOVNE MOTNJE

Kadar otrokov govor ne ustreza njegovi starosti in odstopa od govora njegovih vrstnikov, govorimo o zakasnelem govorno-jezikovnem razvoju, v večjih odstopanjih o govorno-jezikovnih motnjah. Govorne motnje so povezane s težavami pri fizični reprodukciji govora in vključujejo prizadetost glasu, tekočnosti in/ali artikulacije govora. Če ima oseba težave z izmenjavo misli in idej ali razumevanjem drugih, pa gre za jezikovno motnjo. Motnje govora so lahko prisotne neodvisno od motenj jezika in obratno, se pa pogosto pojavljajo skupaj. Jezikovne motnje je mogoče klasificirati po različnih kriterijih. ASHA te motnje deli v pet jezikovnih podsistemov: fonologija (glasovi), morfologija (besedne oblike), sintaksa (zaporedje besed in stavčna struktura), semantika (pomeni besed in stavkov) in pragmatika (socialna uporaba jezika) [7].

V Sloveniji do sedaj še nihče ni naredil študije, ki bi ugotavljala pogostost govorno-jezikovnih motenj pri šolskih otrocih. Jelenc, Bitenc in Marolt [4] v svoji študiji, kljub temu da so zajeli majhno število udeležencev, ugotavljajo, da so težave pri govoru in jeziku nekaj, s čimer se učitelji in svetovalni delavci pogosto srečujejo. Ti so namreč poročali, da ima približno 20 % otrok v razredu in 35 % otrok, vključenih v obravnavo pri svetovalnem delavcu, govorno-jezikovne težave.

V šolah se tako pogosto srečamo z učenci, ki imajo težave na področju govora in/ali jezika. Kot izvajalka dodatne strokovne pomoči tako vedno iščem zanimive metode in načine dela, s pomočjo katerih lahko pri učencih razvijam področji govora in jezika.

2. BARVITA SEMANTIKA

Barvita semantika je ciljno usmerjen pristop, ki ga je oblikovala Alison Bryan, in otrokom pomaga pri tvorjenju stavkov in jih uči o stavčni strukturi. Namen pristopa je pomagati otrokom pri razvoju njihove slovnice s povezovanjem stavčne strukture (skladnja) in njegovega pomena (semantika), pomaga pa razvijati tudi jezik in besedišče. Barvita semantika pomaga otrokom besede v stavkih razdeliti na tematske vloge oziroma na ključne ravni in jih pri tem tudi barvno označi. Otroci s pomočjo barv lažje prepoznajo posamezne elemente v stavkih in se jih naučijo sestaviti v smiseln stavek [3].

A. KAKO JO UPORABLJAMO

Pristop se uporablja po stopnjah, s pomočjo katerih se otroci postopoma, korak za korakom, naučijo povezovati različne vrste besed z določenimi barvami. Barvno označene elemente lahko nato uporabijo za sestavljanje stavkov od preprostih kombinacij dveh ali treh besed do daljših in zapletenih stavkov [1].

Pristop ima 4 ključne barvno označene stopnje, ki "prikazujejo" strukturo stavka (slika 1).

1. KDO (WHO?) – oranžna barva
2. KAJ DELA (WHAT DOING?) – rumena barva
3. KAJ (WHAT?) – zelena barva
4. KJE (WHERE?) – modra barva

Obstajajo tudi dodatne stopnje za prislove, pridevnike, veznike in zanikanje [3] (slika 2).



Slika 1: Struktura stavka iz prvih štirih stopenj.



Slika 2: Dodatne stopnje [5].

Za vsako stopnjo posebej moramo imeti zbrane sličice, ki so ustrezno barvno označene (slika 3). Sličice opremimo z besedami ali ne, kar je odvisno od otrokovega razvoja in njegovih sposobnosti. Učencu izdelamo stavčni trak s stopnjami, ki jih pri učencu razvijamo (slika 4). Na stavčni trak učenec namešča sličice, s pomočjo katerih sestavi stavek. Stavek lahko tvori ob fotografijah ali tudi brez njih. Pri izdelavi stavčnega traku moramo upoštevati učenčeve jezikovne sposobnosti in raven znanja. Lahko imamo sestavljenih več stavčnih trakov z različnimi kombinacijami.



Slika 3: Zbrane sličice za prve tri stopnje in stavčni trak.



Slika 4: Primer različnih stavčnih trakov.

B. UPORABA IN PREDNOSTI

Barvita semantika se lahko uporablja pri otrocih, ki začenjajo razvijati jezik in imajo omejen besedni zaklad, pa tudi pri tistih, ki so samozavestni govorci, vendar imajo težave pri urejanju stavčne strukture. Barvita semantika se lahko uporablja za pomoč otrokom s težavami na govorno-jezikovnem področju, kot na primer pri otrocih z govorno-jezikovnimi motnjami, razvojnim zaostankom, motnjami avtističnega spektra, Downovim sindromom, težavami s pismenostjo in travmatično poškodbo možganov [2].

Uporaba pristopa spodbuja širjenje besedišča, omogoča tvorjenje daljših stavkov, predstavlja pomoč otrokom pri odgovarjanju na vprašanja ali oblikovanju odgovorov na vprašanja, razvija uporabo samostalnikov, glagolov, predlogov in pridevnikov, izboljša spretnosti pripovedovanja zgodb, lahko pa se tudi prenese na pisne stavke in razumevanje pisnega jezika. Pristop se lahko izvaja v majhnih skupinah ali individualno [3].

C. PRIMERI UPORABE V ŠOLI

Metodo oziroma pristop sem do sedaj pri svojem delu uporabila na različne načine, z različnimi učenci in v različne namene. Spodaj so predstavljeni in opisani načini uporabe te metode, ki sem jih konkretno uporabila pri svojem delu.

– KOT POMOČ PRI TVORJENJU SMISELNIH IN PRAVILNIH POVEDI TER ZA ŠIRJENJE BESEDNEGA ZAKLADA

Metodo sem uporabila pri učencu Romu, ki obiskuje 1. razred in ima težave pri tvorjenju pravilnih in smiselnih povedi ter ima skromen besedni zaklad. Pri prvi uri sva na stavčni trak dodajala sličice na vprašanje kdo in tudi kaj dela, pri naslednji uri pa sva dodala tudi kategorijo kaj. Uporabila sem sličice z besedami, stavke pa sva tvorila ob fotografijah. Učenca sem vodila z vprašanji, kar mu je pomagalo pri izbiri ustreznih sličic. Sestavljen stavek sem mu najprej povedala jaz, on ga je poslušal in nato ponovil. Kasneje je pričel s samostojnim tvorjenjem stavkov, jaz pa sem ga pri sestavi stavka usmerjala z vprašanji. Ker ima učenec težave tudi s prepoznavo že obravnavanih črk, sem mu občasno v besedah podčrtala že poznane črke, učenec pa jih je moral poimenovati.

– USTREZNA UPORABA DVOJINE IN MNOŽINE

Pri učencu, ki obiskuje 2. razred, sem uporabila to metodo z namenom, da izboljša uporabo dvojine in množine, s čimer ima težave. Pričela sva s tremi kategorijami naenkrat (kdo, kaj dela in kaj), pri čemer sva vsako kategorijo predelala posebej. Pričela sva s sličicami brez besed, ki prikazujejo osebe v ednini. Le-te je polagal na svoj stavčni trak in ob tem tvoril smiselne in pravilne povedi. Nato sva prešla na sličice, ki so prikazovale dve osebi (slika 5). Najprej je delal s sličicami z besedami. Poved je sestavil, jo povedal in tudi zapisal. Nato se je preizkusil v tvorjenju povedi s sličicami brez besed. Izbral je sličice, jih položil na zbirni kartonček, stavek povedal in ga zapisal. Na enak način sva nato prešla na sličice, ki so prikazovale osebe v množini. Učenec je moral biti pri sestavi povedi pozoren tudi na to, da je bila smiselna.



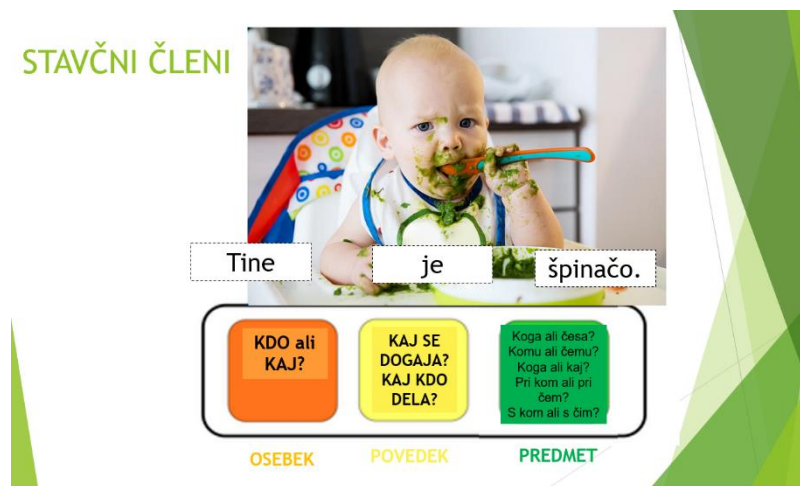
Slika 5: Uporabljene sličice za stopnjo KDO za dvojino in množino.

– KOT MOTIVACIJA ZA PISANJE

Metodo sem uporabila pri učencu 2. razreda, ki ima težave z grafomotoriko in ne piše rad. Tako vedno iščem nove pristope in načine dela, ki ga za pisanje motivirajo. Učenec je na zbirni kartonček polagal sličice brez besed za prve tri stopnje, kdo, kaj dela in kaj. Učenec je nato ob sličicah na stavčnem kartončku tvoril smiselne in pravilne povedi ter jih zapisal. Pri tem je moral biti pozoren tudi na uporabo velike začetnice in pike na koncu povedi. Včasih sva delo popestrila s tvorjenjem smešnih in nepravilnih povedi, kar je poskrbelo za veliko smeha in je učenca za delo še dodatno motiviralo.

– ZA LAŽJE RAZUMEVANJE STAVČNIH ČLENOV

Stavčni členi so za nekatere učence težje razumljivi, zato sem uporabila metodo tudi pri obravnavi stavčnih členov. Ta metoda namreč učencem nudi dodatno oporo, to so barve, ko besede barvno označijo in tako učenci lažje razumejo, kaj so to stavčni členi, kako jih določamo ter kako se po njih sprašujemo. Metodo sem seveda v zelo veliki meri prilagodila. Tako sem pri vprašalnici kdo dodala vprašalnico kaj, pri vprašalnici kdo sem dodala še ostale vprašalnice za predmet. Prav tako sem stopnje poimenovala po stavčnih členih. Z uporabo metode sva šla postopoma, kot to počnejo pri pouku. Za ta namen sem barvno semantiko uporabila v programu PowerPoint (slika 6). Učenec je imel ob slikah zapisan stavek, ki ga je prebral. Ob pomoči barvnih kvadratkov z zapisanimi vprašalnici si je postavljala vprašanja in besede razvrščal v ustrezne kategorije.



Slika 6: Primer uporabe metode za razvijanje razumevanja stavčnih členov.

3. SKLEP

Barvita semantika se je izkazala kot zelo uporabna metoda, ki se jo lahko, tudi z določenimi prilagoditvami, uporablja pri različnih učencih, na različne načine in v različne namene. S pomočjo te metode lahko učenci razvijajo ustrezno strukturo stavka, krepijo svoj besedni zaklad, se učijo postavljati vprašanja in na njih odgovarjati, predstavlja pa tudi zelo dobro motivacijsko sredstvo, s pomočjo katerega lahko spodbujamo tudi pisanje. Po mojih izkušnjah učenci zelo radi uporabljajo to metodo. Lepljenje in nameščanje sličic jim prav tako predstavlja

zabavno dejavnost, ki jo zelo radi izvajajo. Metodo sem vključila v svojo vsakdanjo prakso in jo bom v naslednjem šolskem letu uporabila tudi pri delu z otrokom v vrtcu in otroku iz tujejezičnega okolja, prav tako jo bom uporabila pri predmetu nemščine, in sicer z učenci, ki težje usvajajo in pomnijo nove besede ter imajo težave pri tvorjenju smiselnih in pravilnih povedi.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Children & Young People's Health Service (b. d.). Colourful Semantics. <https://www.justonenorfolk.nhs.uk/media/4428/colourful-semantic-brief-description-new.pdf>
- [2] Children's services Information Sheet (b. d.). Colourful semantics. Childrens Speech and Language - Colourful Semantics (1).pdf
- [3] Integrated Treatment Services (b. d.). Colourful Semantics. <https://integratedtreatmentservices.co.uk/wp-content/uploads/2015/01/Colourful-Semantics.pdf>
- [4] Jelenc, N., Bitenc, Č. in Marot, V. (2018). Težave na področju govorno-jezikovne komunikacije pri šolskih otrocih ter uporaba spletnih in mobilnih orodij. *Rehabilitacija*, 17(2), str. 36–44.
- [5] Main, P. (b. d.). Colourful Semantics: A Teacher's Guide. <https://www.structural-learning.com/post/colourful-semantic-a-teachers-guide>
- [6] Marin, A. (b. d.). Razvoj komunikacije, govor in jezik – mejniki in dejavniki tveganja za logopedsko intervencijo. https://www.zd-mb.si/Portals/0/Docs/Razvojna/1Razvoj%20komunikacije_prispevek%20AM_posiljanje.pdf
- [7] Žagar, D. (2012). Drugačni učenci. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

DOBRE BRALNE STRATEGIJE VODIJO K UČNI USPEŠNOSTI IN SAMOSTOJNOSTI

POVZETEK

Zmožnost branja z razumevanjem predstavlja temeljno spretnost za učno uspešnost, samostojnost in boljšo samopodobo. V času pouka na daljavo so bili učenci kljub prizadevanju, da bi učna gradiva zadovoljevala vse učne stile, deležni predvsem pisnih gradiv. Tako sem pričakovala, da bo dvig bralne zmožnosti izrazil, a v praksi se kaže nasprotno. Pri analizi bralne tehnike učencev 5. razreda sem zaznala, da tehnika branja ni avtomatizirana in da berejo počasi, med branjem vidno ne zajamejo daljšega dela vrstice, napačno naglašujejo, ne berejo ločil, nedosledno berejo končnice besed in posledično ne razumejo sporočila zapisa. Navedena opažanja so glavni vzrok za upad motivacije za branje, skromno besedišče in nezmožnost samostojnega poglobljenega učenja. Po priročniku Bralne strategije avtoric Sonje Pečjak in Mire Kramarič smo bralno zmožnost dosledno razvijali. Ob zaključku projekta sem v razredu primerjalno obravnavala dve temi s področja naravoslovja. Prvo temo smo obravnavali ob ogledu elektronske prosojnice, branju besedila v učbeniku, razgovoru in zapisu tabelske slike. Drugo temo so učenci predelali samostojno ob uporabi bralnih strategij. Po obeh obravnavah sem izvedla preverjanje znanja. Dobila sem potrditev, da so učenci s pomočjo bralnih strategij in večje lastne aktivnosti dosegli v povprečju za 10 odstotkov boljše rezultate. Rezultati raziskave so potrdili mojo domnevo, da učinkovite bralne učne strategije pozitivno vplivajo na učne dosežke, na večjo motiviranost za učenje in učenčevo samopodobo.

KLJUČNE BESEDE: branje, bralne učne strategije, samostojnost, motivacija.

EFFICIENT READING STRATEGIES ENABLE GOOD TEACHING RESULTS AND INDEPENDENCY

ABSTRACT

Reading comprehension is crucial for good teaching results, child's independency and their self esteem. In the corona lockdown students were given primarily written work instructions along with some weak efforts of including other learning styles. I expected their reading skills would improve, but it turned out quite the opposite. As I analysed the reading skills of the students in the fifth class I noticed that their reading was not fluent, it was slow, with wrong word accent, with no consideration of punctuation and without taking into account the context of words in a line. As a consequence their reading comprehension was poor. The above mentioned observations are the main reason for a low reading motivation, poor vocabulary and incapability of a more in-depth learning. We've been developing reading comprehension consistently in early primary school following the teaching manual *Reading Strategies* written by Sonja Pečjak and Mira Kramarič. At the end of the project I examined two texts dealing with natural science with my learners. As I had predicted, the procedure with the implementation of different reading strategies which included more of the students' independent active work, led to a 10% better result. The results of the research confirmed my presumption that it is necessary to elicit prior knowledge from the students first. Secondly, by learning the efficient reading strategies, students achieve better learning results, higher motivation and better self esteem.

KEYWORDS: reading, reading strategies, independence, motivation.

1. UVOD

Branje je temeljna veščina, najpomembnejše sredstvo za učenje. Omogoča, da učenci pridobivajo znanje iz učbenikov, knjig, preberejo navodila za reševanje nalog v delovnih zvezkih in na preizkusih znanja, ne le pri slovenščini, temveč pri vseh izobraževalnih predmetih.

Najvišja stopnja bralne pismenosti pomeni, da posameznik podrobno razume besedilo, katerega vsebina mu je neznana, v njem poišče informacije in ga kritično ovrednoti.

Zaradi epidemije je v preteklih dveh šolskih letih pouk pretežno potekal na daljavo. Učenci so se znašli v novih delovnih in učnih pogojih, katerih učinek na raven znanja, veščin in socialnih spretnosti bo dolgotrajen in se razlikuje glede na okoliščine, v katerih je učenec živel in deloval. Kljub prizadevanju, da bi učna gradiva, posredovana na daljavo, zadovoljevala vse učne stile pri učencih, so vendarle prejeli več navodil v pisni obliki in s tem intenzivneje vadili branje z razumevanjem. Ker so veliko vadili, sem predpostavljala, da bodo pri branju z razumevanjem uspešni.

V začetku šolskega leta 2021/2022 sem s pomočjo opisnika orientacijsko ocenila branje učencev in ocene so bile nizke. Zaznale sem težave v bralni tehniki, posledično slabše bralno razumevanje in motivacijo za branje in samostojno učenje.

Ob dosledni obravnavi besedil s pomočjo bralnih strategij smo urili bralno razumevanje, zmožnost samostojnega učenja. V prvi polovici drugega ocenjevalnega obdobja pa smo z učenci kvalitativno in kvantitativno ovrednotili raven bralne pismenosti ter sposobnost samostojnega učenja.

2. TEORETIČNI DEL

A. BRANJE

Osnovni proces pri tehniki branja je dekodiranje, pretvarjanje vidnega znaka (črke) v glasovno podobo (glas). Tehniko branja razvijamo v prvem triletju osnovne šole, pri čemer je pomembno, da jo učenec avtomatizira. To pomeni, da bere tekoče in sproščeno in da pri branju svoje pozornosti ne namenja temu, kako bo prebral določeno besedo, ampak temu, kaj bere, torej vsebini prebranega (Pečjak, Kramarič, 2015) [1].

Pri branju ima zelo pomembno vlogo metakognicija. Definirana je kot mišljenje o mišljenju, nanaša pa se na zavedanje in razporeditev miselnih procesov, ki jih učenci uporabljajo v situacijah učenja in reševanja problemov (Flavell, 1976, v Melanlioglu, 2014b; Brown, 1978, v Melanlioglu, 2014b)[2].

Medtem ko kognitivni procesi vključujejo pridobivanje in uporabo znanja, se metakognicija nanaša na zavedanje posameznika o tem, kaj počne v posameznem miselnem procesu, kako to počne, kot tudi o samih fazah tega procesa in njegovih rezultatih. Lahko bi rekli, da metakognitivna ozaveščenost vključuje spretnosti, ki se nanašajo na vedenje, kaj se učiti in kako se to naučiti, razvijanje sistema razmišljanja in kot rezultat tega tudi učenje učenja (Cakiroglu, 2007, v Melanlioglu, 2014b) [2].

B. BRALNO RAZUMEVANJE

Y. Kusedmir in Katranci (2016) [2] navajata, da je branje osnovna jezikovna spretnost in mentalna aktivnost, ki vključuje veliko več kot le prepoznavanje besed, postavljenih v vrstice, s pomočjo premikanja oči po pisnem gradivu. Glavni pričakovani rezultat te aktivnosti je razumevanje danega besedila. Vsak avtor v svoje delo vpne namen, sporočilo, idejo oziroma bistvo, ki je lahko izraženo posredno ali neposredno, od dobrega bralca pa se pričakuje, da bo to prepoznal. Ustrezno usvajanje bralne spretnosti je rezultat dolgotrajnega razvojnega procesa. Tako je učinkovit bralec sposoben prebrati različna bralna gradiva brez težav in z zanimanjem, z različnim namenom in z razumevanjem, čeprav ta niso enostavna in za branje niso sama po sebi zanimiva.

C. BRALNE UČNE STRATEGIJE

S. Zimmermann in C. Hutchins (2003)[2] govorita o sedmih ključnih strategijah branja z razumevanjem:

1. **USTVARJANJE MENTALNIH SLIK:** dober bralec si med branjem ustvari širok repertoar vidnih, slušnih in drugih zaznavnih predstav, ki mu omogočajo, da se bolj čustveno vplete v branje.
2. **UPORABA PREDZNANJA:** dober bralec uporablja svoje predznanje pred, med in po branju, da bi izboljšal razumevanje tega, o čemer bere.
3. **POSTAVLJANJE VPRAŠANJ:** dober bralec postavlja vprašanja, da si razjasni pomen, tvori napovedi in usmeri svojo pozornost na to, kar je potrebno v besedilu. Vprašanja kdo, kdaj, kje, kako in zakaj so vprašanja, ki jih postavlja predšolski otrok, in ta ista vprašanja so pomembna tudi v procesu razumevanja pri branju.
4. **SKLEPANJE/ZAKLJUČEVANJE:** uporaba predznanja in informacij iz besed, ki jih učenec bere, mu omogoča tvorjenje napovedi, iskanje odgovorov na vprašanja, zaključevanje in oblikovanje novih razlag, ki vodijo h globljemu razumevanju besedila.
5. **DOLOČANJE BISTVA:** dober bralec ugotovi ključne besede iz besedila in zna ločiti bistvene od nebistvenih informacij. Pri določanju bistva pa je potrebno vedeti, kakšen je učenčev namen branja: ali bere za razvedrilo ali zato, da najde specifične podatke, da dokonča domačo nalogo ali da naredi predstavitev za sošolce. Bralec se mora vprašati **KAJ** in **ZAKAJ** bere, kar mu pomaga pri odločitvi, na kakšen način bo pristopil k branju.
6. **SINTETIZIRANJE/POVEZOVANJE INFORMACIJ:** dober bralec spremlja svoje branje, povezuje posamične pomembne misli, da pride do končnega pomena in s tem do globljega razumevanja.
7. **UPORABA PODPORNIH STRATEGIJ:** dober bralec ve, kdaj razume, kar bere, in kdaj ne. Če ima težave z razumevanjem posameznih besed, odstavka ali več odstavkov, si lahko pomaga z nekaterimi podpornimi strategijami za rešitev tega problema.

3. EMPIRIČNI DEL

A. ANALIZA BRALNE PISMENOSTI OB ZAČETKU ŠOLSKEGA LETA 2021/22 V PETEM RAZREDU, PRIMERJAVA BRALNE TEHNIKE IN BRALNEGA RAZUMEVANJA

V začetku šolskega leta sem hitro zaznala, da je raven bralne pismenosti nizka. S pomočjo preproste lestvice sem ovrednotila bralno tehniko in s pisnim testom bralno razumevanje. Pri ocenjevanju branja sem bila pozorna, ali učenec:

- bere tekoče/zatikajoče/vezano;
- izpušča glasove;
- bere hitro in glasno, vstavlja dodatne glasove;
- bere počasi in enakomerno;
- predloge (s/z, h/k, v) pogosto bere nevezano z besedo, ki sledi;
- bere vezano, glasno in razločno;
- bere počasi in neritmično (zaletavo);
- pri branju ne/redko/pogosto upošteva končna ločila;
- pri branju večinoma pravilno naglašuje besede;
- pravilno in z razumevanje prebere še zahtevnejše neznano besedilo.

TABELA 1: Lestvica za ocenjevanje bralne tehnike.

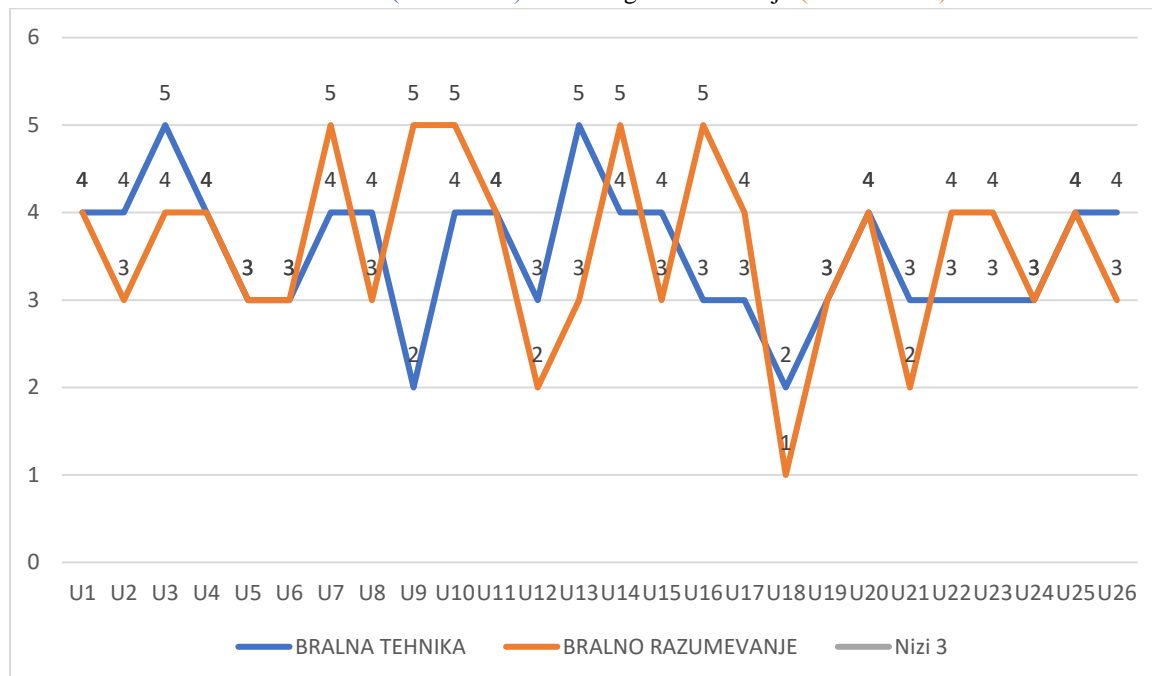
| RAZLOČNO | | | GLASNO | | | TEKOČE | | | PRAVILNO | | | IZRAZNO | | |
|----------|---|---|--------|---|---|--------|---|---|----------|---|---|---------|---|---|
| 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 |

Bralno razumevanje sem preverjala po branju neumetnostnega besedila. Naloge so bile sestavljene iz vprašanj zaprtega tipa –alternativnega (da/ne) in izbirnega (obkroži a), b), izpiši ustrezno poved) ter odprtega tipa – dopolni poved, zapiši kratek odgovor in esejski tip.

Pri analizi bralne tehnike sedemindvajsetih učencev 5. razreda sem zaznala, da tehnika branja ni avtomatizirana in da berejo počasi, med branjem vidno ne zajamejo daljšega dela vrstice, napačno naglašujejo, ne berejo ločil, nedosledno berejo končnice besed in posledično ne razumejo sporočila zapisa.

Bralno tehniko sem ovrednotila v septembru 2021, bralno razumevanje pa v novembru 2021.

Graf 1: Prikaz ocen bralne tehnike (modra črta) in bralnega razumevanja (oranžna črta).



Devet učencev je prejelo enako oceno za bralno tehniko kot tudi za bralno razumevanje. Devet učencev je prejelo višjo oceno za bralno tehniko kot za bralno razumevanje. Osem učencev je prejelo višjo oceno bralnega razumevanja kot bralne tehnike. Povprečna ocena pri bralni tehniki je bila 3,6, povprečna ocena pri bralnem razumevanju pa je bila 3,5.

V razredu so torej učenci, ki nimajo večjih težav z bralno tehniko, jim pa težave povzročajo bralno razumevanje, in obratno. Zlasti izstopajoča je učenka U9 (bralna tehnika 2, bralno razumevanje 5), razpon med ocenama je za tri ocene. To je učenka z disleksijo, težave ji povzročajo glasno branje, pri tihem branju in posledično razumevanju prebranega je uspešnejša.

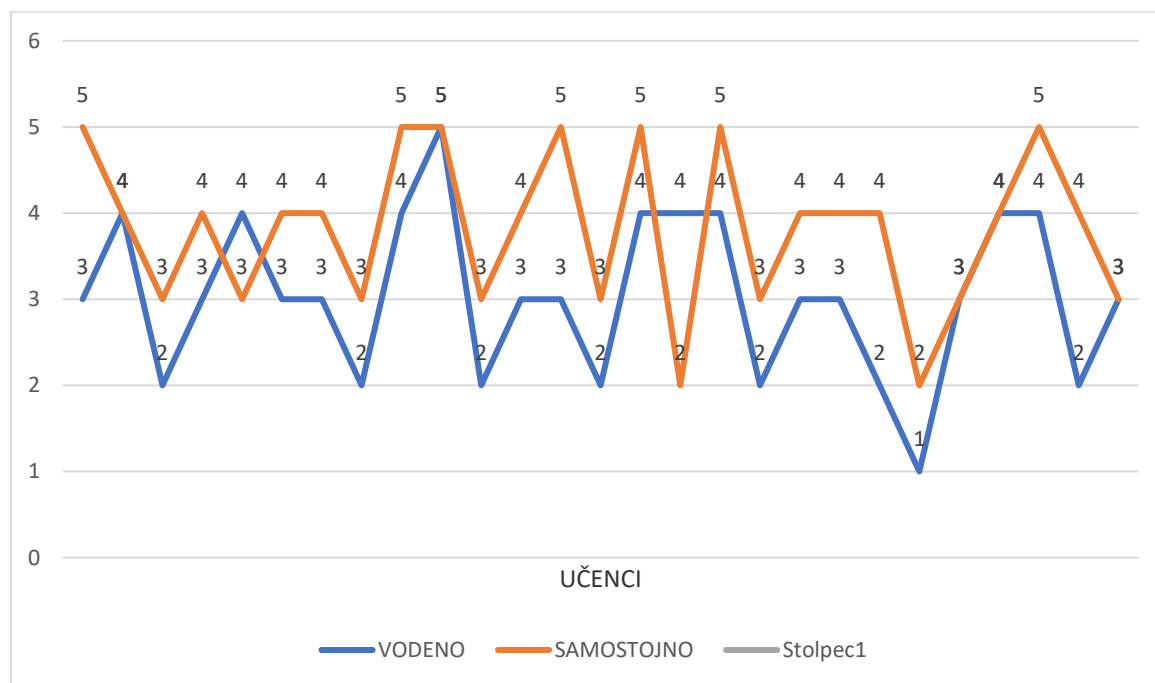
B) PRIMERJAVA OSVOJENEGA ZNANJA OB FRONTALNI OBLIKI POUČEVANJA IN SAMOSTOJNEM UČENJU OB UPORABI BRALNIH STRATEGIJ

Po priročniku Bralne strategije avtoric Sonje Pečjak in Mire Kramarič smo bralno zmožnost dosledno razvijali. Učenci so sprva z navdušenjem sprejemali vodeno samostojno učenje, spoznavanje različnih bralnih učnih strategij, kasneje pa so bili manj navdušeni, saj so spoznali, da samostojen način dela od njih terja večji napor. Ljubše so jim bile metode, kjer so delali v skupini ali v paru (možganska nevihta, zastavljanje vprašanj).

Ob zaključku projekta sem v razredu primerjalno obravnavala dve temi s področja naravoslovja. Prvo temo smo obravnavali ob ogledu elektronske prosojnice, branju besedila v učbeniku, razgovoru in zapisu tabelske slike. Drugo temo so učenci predelali samostojno ob uporabi bralnih strategij: možganska nevihta, grafični prikaz bistva, krožno zaporedje

dogodkov in vzajemno zastavljanje vprašanj. Po obeh obravnavah sem izvedla krajše preverjanje znanja. Obe preverjanji sta bili enako obsežni in sta bili skladni po tipih vprašanj.

Graf 2: Primerjava osvojenega znanja ob frontalni obliki poučevanja in samostojnem učenju ob uporabi bralnih strategij.



Pet učencev je doseglo enak rezultat pri obeh preverjanjih znanja.

Dvajset učencev je pri preverjanju po samostojnem učenju doseglo boljše rezultate.

Dva učenca sta pri preverjanju po frontalni obliki poučevanje dosegla višji rezultat kot pri preverjanju po samostojnem učenju.

Povprečna ocena pri preverjanju znanja po frontalni obliki poučevanja je bila 3,4, po samostojnem učenju pa 4,0.

Učni uspeh pri samostojnem učenju je višji za 7,4 %.

Učenci so na vprašanje, kateri način učenja, samostojen ali voden, je zanje bolj učinkovit, odgovarjali:

U12: "Meni je bolje, če delamo sami. Moram bolj misliti in si zato boljše zapomnim."

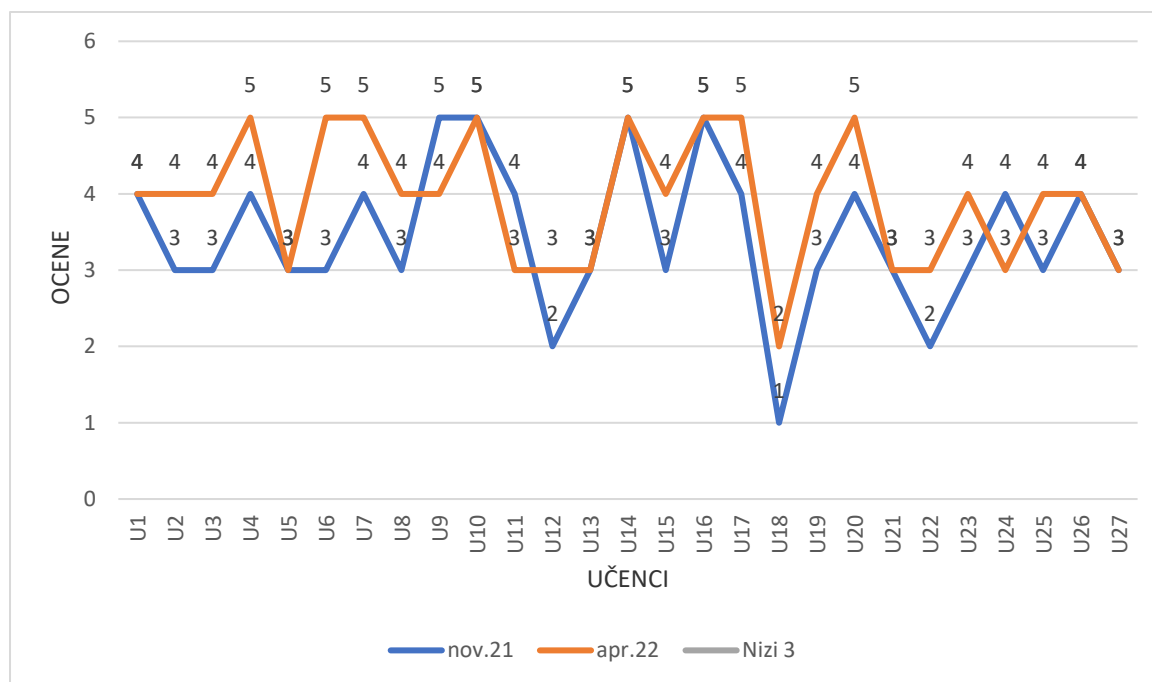
U4: "Veliko se naučim, kadar drug drugemu zastavljamo vprašanja. Všeč mi je tudi 'možganska nevihta', čisto sama pa ne delam rada. Vedno ne razumem, kaj moram delati. Rada poslušam tudi učiteljčine razlage in gledam elektronske prosojnice."

U13: "Rad imam samostojno učenje. Več si zapomnim. Sedaj vem, kako naj to počnem. Tako se učim naravoslovje in družbo. Starši me sedaj samo na koncu sprašujejo, naučim pa se sam."

U5: "Raje imam, če nam razlaga učiteljica, če si pogledamo kakšen film in če se pogovarjamo. Več si zapomnim, če poslušam. Če delam sam, se izgubim in ne vem, kje sem, ničesar se ne naučim."

U22: "Kadar razlaga učiteljica, vedno ne poslušam najbolje, se kaj zaigram. Ko pa delamo samostojno, pa bolj razmišljam, kaj berem in kaj bom napisal in si zato tudi boljše zapomnim. Všeč mi je iskanje ključnih besed."

Graf 3: Primerjava vrednotenja bralnega razumevanja v mesecu novembru 2021 in aprilu 2022.



Sedem učencev je pri preverjanju bralnega razumevanja v mesecu novembru 2021 in v mesecu aprilu 2022 doseglo enako oceno.

Šestnajst učencev je bralno razumevanje izboljšalo.

Trije učenci so pri preverjanju v mesecu aprilu 2022 dosegli nižjo oceno kot v mesecu novembru 2021.

Povprečna ocena preverjanja bralnega razumevanja v mesecu novembru 2021 je bila 3,5, v mesecu aprilu 2022 pa 3,9.

4. SKLEP

Predpostavka, da samostojno učenje in lastna aktivnost prineseta večjo zapornitev, globlje razumevanje učne snovi ter dvig učenčeve samopodobe, se je potrdila. Da pa učenec lahko samostojno obravnava različna besedila, potrebuje ustrezna orodja in veščine. V prihodnje bom posvečala še večjo pozornost opolnomočenju učencev s področja bralnega razumevanja ter spoznavanju in uporabi bralnih učnih strategij. Veselje do branja leposlovnih del bomo poleg bralne značke razvijali z razrednim bralnim projektom.

Vsakršen trud, miselna aktivnost, samostojno delovanje, kreativnost obrodijo sadove, prinesejo znanje, izkušnje, uspeh in zadovoljstvo nad opravljenim.

LITERATURA IN VIRI

- [1] S. Pečjak, M. Kramarič (2015), Bralne strategije. Ljubljana, Založba Rokus Klett, d.o.o.
- [2] L. Černilogar (2018), Bralna anksioznost, bralno razumevanje in bralno učne strategije pri učencih s primankljajih na posameznih področjih učenja, Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

INKLUZIJA DIJAKA S POSEBNIMI POTREBAMI V REDNI SISTEM SREDNJEŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA

POVZETEK

Vsakdanje življenje se odvija v času in okolju, kjer opazujemo nenehne spremembe na vseh področjih. Spremembe so zajele tudi področje šolstva in s tem povezanega srednješolskega izobraževanja, še posebej področja otrok s posebnimi potrebami. V svetu, kot tudi v Sloveniji se vedno bolj zavzemamo, za inkluzijo otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke vzgojno izobraževalnih institucij. Zadnja leta se vse pogosteje srečujemo z dijaki s posebnimi potrebami, ki so bili pred srednješolsko izobrazbo vključeni v redne oddelke osnovnošolskega izobraževanja. Srečevanje teorije s prakso nas je spodbudilo k pisanju prispevka na temo inkluzije dijakov s posebnimi potrebami. Poznamo več podskupin otrok s posebnimi potrebami. Glavni cilj naloge je bilo ugotoviti, kako se kaže inkluzija naglušnega dijaka na eni izmed srednjih šol v praksi. V ta namen smo izvedli z razredničarko naglušnega dijaka intervju. Na podlagi intervjuja smo pridobili informacije o inkluziji naglušnega dijaka v srednji šoli. Ugotovili smo, da je za uspešno inkluzijo ključnega pomena usposobljenost učitelja in obenem timsko delo vsakega posameznika, tako strokovnih delavcev kot staršev in ne nazadnje dijaka samega.

KLJUČNE BESEDE: inkluzija, dijaki, gluhi in naglušni, učitelj.

INCLUSION OF A SPECIAL NEEDS STUDENT INTO A REGULAR SYSTEM OF HIGH-SCHOOL EDUCATION

ABSTRACT

Everyday-life is taking place in time and environment undergoing constant changes in all areas. These changes have also touched the area of high-school education, especially in the field of special needs students. Throughout the world, as well as in Slovenia, there is a growing trend of inclusion of special needs students into regular classes at educational institutions. In recent years, our school is enrolling ever more special needs students, who were included in regular classes during primary-school education. Implementing theory into practice encouraged us to write this article with the topic of inclusion of special needs students. There are several subgroups of special needs students. The main focus of our task was to determine implementation and effects of inclusion of a hearing-impaired student at one of the high schools. For this purpose, we carried out an interview with the class teacher of said student. Based on this interview, we gathered information regarding the inclusion of the hearing-impaired student at his high school. We determined that abilities of the teacher plays a key role at successful inclusion process, as well as teamwork between each individual – education staff, parents and even the students themselves.

KEYWORDS: inclusion, students, hearing-impaired people, teacher.

1. UVOD

Beseda inkluzija predstavlja proces vključevanja, ki omogoča oblikovanje inkluzivne kulture, v kateri se podpirajo različne potrebe in sprejemajo prednosti, ki jih oblikujejo spol, narodnost, jezikovna pripadnost, različne družbene strukture, stopnja izobrazbe, in tudi posamezne pomanjkljivosti in interkulturalnosti, sožitja, tolerance, sobivanja in strpnosti [1].

1.1 Opredelitev inkluzivne vzgoje in izobraževanja

Inkluzivna vzgoja in izobraževanje predstavljata neodtujljivo pravico otrok do ustreznega in učinkovitega izobraževanja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Tudi otroci s posebnimi potrebami imajo pravico do inkluzivnega izobraževanja, vendar se pri uresničevanju teh pravic pojavljajo ovire. Države so podpisale številne mednarodne dokumente o nediskriminaciji in inkluzivnem izobraževanju vseh otrok. Najbolj poznana je na primer Konvencija o otrokovih pravicah iz leta 1986, kateri je sledila Salamanška deklaracija s Svetovne konference o posebnih potrebah [2]. Dobro poznana pa je tudi listina Združenih narodov Svet po meri otrok [3].

V Sloveniji imamo v Uradnem listu RS, št. 58/11, 40/12 [4] zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. V omenjenem zakonu so posamezne skupine opredeljene glede na posamezno posebno potrebo. Glede na to poznamo osem posameznih skupin prilagoditev za posebne potrebe. Ločimo posameznike z motnjo v duševnem razvoju, za katero je značilna omejitev tako intelektualnega delovanja kot prilagojenega vedenja, ki se kaže v pojmovnih, socialnih in praktičnih sposobnostih prilagajanja, sledijo skupine gibalno oviralnih, slepih in slabovidnih, gluhih in naglušnih, govorno jezikovnih motenj, specifične učne težave oz. primanjkljaji na posameznih področjih učenja (disleksija, disgrafija), čustvene in vedenjske motnje in motnje avtističnega spektra.

Pravica do inkluzije vzgoje in izobraževanja omogoča vsem otrokom, da se uspešno učijo skupaj, kar terja upravičenje razlik med njimi. Šola, ki je usmerjena v otroka, je temelj za oblikovanje k »človeku usmerjene družbe«, ki spoštuje razlike, omogoča optimalen razvoj spretnosti in ima spoštljiv odnos do vseh ljudi. Razvoj izobraževanja učencev s posebnimi potrebami je sestavni del vseh izobraževalnih programov [3]. Inkluzivno izobraževanje je način podpore učnemu procesu učencev s posebnimi potrebami [5].

Menimo, da je vključevanje dijakov s posebnimi potrebami v redne izobraževalne programe uspešno, kadar imajo učitelji prepričanje, da se dijaki s posebnimi potrebami lahko izobražujejo v izobraževalni ustanovi, so sposobni za vzgojo in izobraževanje dijakov in prepričani, da lahko ti dijaki postanejo koristni člani družbe. Če nekako povzamemo vsebino v zaključeno celoto, lahko ugotovimo, da inkluzija od vzgojno-izobraževalnega sistema zahteva, da se dijaki vključujejo v proces, na način, ki jim omogoča enakopravnost, enakovrednost in enako obremenjenost kot dijaku, ki nimajo posebnih potreb.

1.2 Gluhi in naglušni

Sluh je čut, ki nam omogoča, da iz okolice zaznavamo dražljaje, ki jih proizvajajo zvočni valovi. Gluhi oziroma naglušni otroci imajo okvare, ki zajemajo uho, njegove strukture in z njimi povezane funkcije [6]. Naglušnost pa zajema večjo skupino okvar, od lažje do težje [7].

V prispevku je obravnavan dijak, ki obiskuje prvi letnik srednjega poklicnega izobraževalnega programa. Dijak ima lažjo izgubo sluha, ki opredeljuje izgubo sluha od 26 do 40 dB na frekvencah 500, 1000 in 2000 Hz. Gre za dijaka, ki ima lažjo izgubo sluha na desnem ušesu. Dijak usvaja govor in jezik po slušni poti, uporablja tudi ogledovanje in branje z ustnic. Na srednji šoli, ki jo dijak obiskuje, se trudijo, da se dijaku prilagoditve v čim večji meri omogočijo individualno. Dijaku se s tem omogoča redno izobraževanje, ki daje poudarek inkluziji naglušnega dijaka. Na to temo se nanaša tudi raziskava, ki smo jo izvedli s pomočjo intervjuja.

2. RAZISKAVA – INTERVJU

Intervjuvali smo razredničarko naglušnega dijaka, ki je po poklicu matematičarka, in dijaka tedensko poučuje 3 šolske ure, eno uro se srečuje z njim tudi pri razredni uri. Vprašanje, ki smo ga zastavili, je bilo, ali učiteljica meni, da je obstoječa zakonodaja zagotavlja dovolj dodatne strokovne pomoči na srednjih šolah. Učiteljica meni, da je za dodatno pomoč sicer poskrbljeno, saj ima dijak ure DSP-ja, bi pa seveda bilo smiselno imeti še kakšno dodatno individualno uro več.

Zanimalo nas je tudi, ali je strokovna delovna skupina na šoli, ki dijaka poučuje na začetku šolskega leta imela kakšno izobraževanju oz. delavnice za gluhe in naglušne. Učiteljica nam je povedala, da posebej izobraževanja niso imeli, je pa mnenja, da bi bilo takšno izobraževanje dobrodošlo. Zanimalo nas je tudi, kako usposobljena se učiteljica počuti za delo z gluhi in naglušnimi. Povedala nam je, da še nikoli prej ni poučevala naglušnega učenca, se je pa sedaj skozi delo in pogovor ter izmenjave izkušenj z ostalimi strokovnimi delavci veliko novega naučila. Meni, da za delo ni bila dovolj pripravljena, saj bi bila potrebovala več znanja, v mislih je imela izobraževanja.

V nadaljevanju so nas zanimale, kakšne prilagoditve konkretno uporabljajo pri naglušnem učencu. Razredničarka je bila o posebnostih dijaka obveščena ob začetku šolskega leta. Imeli so sestanek z ravnateljem in strokovnimi delavci, ki tudi dijaka poučujejo. Tako so vsi učitelji bili seznanjeni in so skušali prilagoditve upoštevati. Omenjen dijak sedi v prvi vrsti, nudijo mu tudi ustrezen prostor za DSP. Ima dodatne ure DSP-ja, z njim dela tudi mobilni surdopedagog. Prilagoditve so tudi pri organizaciji časa. Dijak potrebuje več časa v procesu sprejemanja nove učne snovi, razumevanja utrjevanja in preverjanja znanja. Učitelji se trudijo komunicirati tako, da so obrnjeni z razlago proti dijaku. Posebej težko je bilo razlagati z masko, saj je dijak težje razumel posamezne pojme. Kolikor se le da, učitelji poučujejo v normalnem tempu in glasnosti govora. Sicer meni, da imajo učitelji tudi dobre učne priprave z vključenimi vizualizacijami, raznolikostjo didaktičnega materiala ter zapisi posameznih ključnih besed. Prav tako ima dijak prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Tako pri preverjanju kot tudi pri ocenjevanju znanja ima dijak podaljšan razpoložljiv čas do 50 %.

Zanimalo nas je, ali sedaj razredničarka obiskuje tudi kakšna dodatna izobraževanja in izpopolnjevanja s področja gluhotе in naglušnosti? Povedala nam je, da se je samoiniciativno prijavila na izobraževanja z omenjenega področja. Prav tako so jo s tem seznanili starši, saj je imel učenec prilagoditve že v osnovni šoli.

V nadaljevanju smo zastavili vprašanje, na katerih področjih ima dijak po mnenju učiteljice največji primanjkljaj. Učiteljica meni, da so določeni učni primanjkljaji, vezani predvsem na slušni del, branje, pisanje, prav tako na socialno vključenost.

Naslednje vprašanje, ki smo ga zastavili, je bilo, ali pri naglušnem dijaku opazijo kakšne prednosti in slabosti pri vključevanju v program poklicnega izobraževanja. Učiteljica meni, da je prednost predvsem inkluzija dijaka, možnost socialne vključenosti in učenje različnih veščin. Sicer je na splošno mnenja, da se slabosti lahko opazijo, da se dijak počuti drugačnega, da ne zmore vsega na enak način kot vrstniki, kar lahko vodi tudi do občutkov frustracije in socialne izključenosti. Učiteljica nam je povedala, da ima sicer dijak manjši socialni krog prijateljev, so ga pa tako sošolci kot ostali vrstniki dobro sprejeli in se vzajemno vsi učijo nekaj novega.

Menimo, da je za učence s posebnimi potrebami pomembno biti član skupine vrstnikov, kar prispeva k dobrim socialnim odnosom. Prav tako pa je inkluzija pomembna tudi za polno čuteče dijake. Omenjeno sta potrdila tudi avtorja Daniels in Stafford [8]. Raziskave so pokazale, da so učenci, ki niso imeli posebnih potreb in so se izobraževali v inkluzivnih oddelkih, izboljšali odnose do ljudi, ki so drugačni kot oni sami. Razvili so večjo socialno odgovornost in večje socialno samozaupanje.

Ker pa je znanje tista veščina, ki je ne nazadnje pomembna in se ocenjuje, smo v nadaljevanju zastavili vprašanje, ali meni, da lahko dijak doseže isto raven znanja in veščin kot ostali polno čuteči otroci. Učiteljica je pojasnila, da z določenimi prilagoditvami dijak lahko doseže isto raven veščin in znanja. Povedala nam je, da je dijak izjemno bister in z delom dosega pričakovane standarde. Prav tako je omenila sodelovanje dijaka samega kot tudi staršev. Povedala je, da starši dijaka spremljajo dijakov napredek, se udeležujejo sestankov, tudi sami podajo predloge in mnenja za prilagoditve in izboljšave. Za konec je učiteljica povedala še, da je ključen dejavnik ravno komunikacija z vsemi vpletenimi, saj s tem dijaku lahko omogočijo optimalen razvoj.

3. SKLEP

Glede na izveden intervju z razredničarko dijaka smo ugotovili, da je inkluzija odvisna predvsem od stališč posameznika in celotne družbe do vključevanja dijakov s posebnimi potrebami v izobraževalni sistem in socialno okolje. Menimo, da je omenjeno odvisno tako od vseh strokovnih delavcev, kot tudi od staršev in posameznika, ki ima posebne potrebe. Učitelj je tisti, ki pomembno prispeva k inkluzivnemu ozračju, ter omogoči ustrezne prilagoditve poučevanja in preverjanje znanja v razredu.

Se pa seveda pri inkluziji lahko srečamo tudi z ovirami pri vključevanju dijakov, saj mora biti inkluzija dobro načrtovana in uresničena z vsemi mogočimi strokovnimi in materialnimi viri. V inkluziji obstajajo tudi določene ovire, s katerimi se lahko srečujemo. Ena izmed teh je zagotovo povezana s finančnimi možnostmi, saj bi včasih potrebovali več ur za DSP-je, le-te pa niso plačane. Pomanjkljivost opazimo tudi pri velikosti razreda in s tem povezano številčnostjo dijakov. Menimo, da bi dijaki s posebnimi potrebami bolje uspevali v razredu z manjšim številom učencev. Prav tako je ena izmed pomanjkljivosti pomanjkanje znanja učiteljev za delo z dijaki s posebnimi potrebami. Tudi razredničarka dijaka je mnenja, da pred prihodom dijaka ni bila dovolj informirana za delo z dijakom. Z veliko mero samoiniciativnosti in zagnanosti se je prilagodila in se dodatno izpopolnjevala in dopolnjevala na področju gluhotе in naglušnosti.

LITERATURA IN VIRI

- [1] M. Resman. Interkulturalna vzgoja in svetovanje. *Sodobna pedagogika*, št.1, 60-90, 2001.
- [2] UNESCO, The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World conference on special needs education: Acces and quality. Salamanca, Spain 7-10 June, 1994.
- [3] M. Kavkler, A. Clement Morrison, M. Košak Babuder, S. Pulec Lah in S. Viola. Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2008.
- [4] Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 Dostopno: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlurid=20112714> (4.4.2022)
- [5] Radivojević, M. Jerotijević, T. Stojić, D. Cirović, L. Radovanović- Tosić, D. Kočevska, S. Paripović in drugi. A GUIDE for Advancing Inclusive Education Practice. Belgrade: Fund for an Open Society, 2009.
- [6] Opara. Dodatna stokovna pomoč in prilagoditve: pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Center Kontura, 2015.
- [7] N. Hernja, M. Brumec, S. Groegl, D. Roperta, I. Varžič in A. Werdonig. Priročnik za delo z gluhi in naglušnimi otroki. Ljubljana: zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2010.
- [8] R. Daniels, K. Stafford- Oblikovanje inkluzivnih oddelkov. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni venter pedagoških iniciativ Korak za korakom, 2003.

TEMELJNE PRVINE ODNOSA MED VZGOJITELJEM IN MLADOSTNIKI Z VEDENJSKIMI IN ČUSTVENIMI MOTNJAMI

POVZETEK

Namen prispevka je prikazati, katere so temeljne prvine odnosa kot glavnega vzgojnega sredstva, ki ga imamo vzgojitelji v zavodih, kamor so vključeni otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Prav tako je namen prispevka orisati, zakaj je prav odnos tisti, ki nam v prvi vrsti omogoča kvalitetno in učinkovito vzgojno delo. Vzpostavljanje in vzdrževanje kvalitetnega, varnega in zaupnega odnosa je zahtevna naloga, ki vključuje na eni strani osebne kvalitete vzgojitelja, na drugi strani pa njegovo strokovno delo. Čeprav vemo, da sta za vzpostavljane odnosa vedno potrebna oba udeleženca, pa je odgovornost in iniciativnost za vzpostavljane tega mostu zlasti v začetnih fazah vzgoje vedno na strani odraslega, torej vzgojitelja ali učitelja. Vzgojiteljeva naloga v teh trenutkih je torej, da mladostnika sprejme z vso njegovo prtljago in začne z vzpostavljanjem odnosa, kar bo v bodoče njegovo glavno orodje vzgojnega delovanja. Temeljne prvine vzpostavljanja in vzdrževanja kakovostnega odnosa med vzgojiteljem in mladostnikom so: sprejemanje, osebna trdnost, humor, asertivna komunikacija, potrpežljivost, spoštovanje, iskrenost in empatija. Te prvine v prispevku podrobneje razčlenim in pojasnim. S svojim prispevkom želim prispevati k bolj kvalitetnemu načinu dela z mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, saj menim, da moramo strokovnjaki svoje delo ves čas samoevalvirati, ozaveščati svoje delovanje ter se izobraževati na področju odnosov. Le tako bomo lahko mladostnikom zagotovili varno, prijetno in strokovno okolje, kjer bodo lahko uresničili svoje potenciale.

KLJUČNE BESEDE: mladostniki, čustvene in vedenjske motnje, socialno pedagoško delo, kakovostni odnosi, vzgoja.

FUNDAMENTAL ELEMENTS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATORS AND ADOLESCENTS WITH BEHAVIORAL AND EMOTIONAL DISORDERS

ABSTRACT

The purpose of this paper is to show what are the fundamental elements of the relationship as the main mean of education that educators have in institutions that include children and adolescents with emotional and behavioral disorders. The purpose of the article is also to outline why the relationship is the one that primarily enables us quality and effective educational work. Establishing and maintaining a quality, safe and confidential relationship is a demanding task, which includes on the one hand the personal qualities of the educator, and on the other hand his professional work. Although we know that both participants are always needed to establish a relationship, the responsibility and initiative to establish this bridge, especially in the initial stages of education, is always on the side of the adult, ie the educator or teacher. The educator's task in these moments is therefore to accept the young person with all his mental baggage and start establishing a relationship, that will be the main mean for future work in education. The basic elements of establishing and maintaining a quality relationship between educator and adolescent are: acceptance, personal strength, humor, assertive communication, patience, respect, sincerity and empathy. I will analyze and explain these elements in more detail in the article. With my contribution, I want to contribute to a better way of working with young people with emotional and behavioral disorders, as I believe that professionals must constantly evaluate their work, raise awareness of their work and educate themselves in the field of relationships. Only in this way will we be able to provide young people with a safe, pleasant, and professional environment where they will be able to realize their potential.

KEYWORDS: adolescents, emotional and behavioral disorders, social pedagogical work, quality relationships, education.

1. UVOD

Edino pravo orodje vzgoje, ki ga imamo vzgojitelji v zavodih, kamor so vključeni otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (v nadaljevanju ČVM), je odnos. Zlasti pri mladostnikih, ki so v primerjavi z otroki že mnogo bolj izoblikovane osebnosti, ko so nastanjeni v zavod, je vzpostavljanje in vzdrževanje kvalitetnega, varnega in zaupnega odnosa, zahtevna naloga, ki vključuje na eni strani osebne kvalitete vzgojitelja, torej njegov značaj, karakter in zavzetost za delo z mladimi, na drugi strani pa strokovno delo, podkrepjeno z znanstvenimi dognanji o tem, kakšne so razvojne značilnosti in potrebe mladostnikov, kako k njim uspešno in osmišljeno pristopati ter na kakšen način izvajati vzgojno izobraževalni program, da bo mladostnik napredoval v svojem osebnostnem razvoju.

Čeprav vemo, da sta za vzpostavljanje odnosa vedno potrebna oba udeleženca, pa je odgovornost in iniciativnost za vzpostavljanje tega mostu zlasti v začetnih fazah vzgoje vedno na strani odraslega, torej vzgojitelja ali učitelja. Mladostniki s ČVM pogosto vstopajo v odnose z vzgojitelji v zavodih s slabimi izkušnjami z odraslimi v preteklosti. Mnogi so odraščali v neprimernem in nevzpodbujajočem družinskem okolju. Pogosto so bili prav zaradi narave svoje motnje izločeni iz vrstniških skupin in obravnavani v pisarnah strokovnih služb v vrtcih in šolah. Srečevali so se s strokovnjaki s področja poklicev pomoči različnih profilov, npr. s psihologi, pedopsihiatri, socialnimi delavci, terapevti, kar seveda ni nujno slabo, marsikdo od mladostnikov pa ob prihodu v zavod izrazi svoje prepričanje, da smo vzgojitelji le še eni izmed »njih«. Na strani vzgojitelja v tem trenutku je torej, da mladostnika sprejme z vso njegovo prtljago in začne z vzpostavljanjem odnosa, kar bo v bodoče njegovo glavno orodje vzgojnega delovanja.

2. OPREDELITEV ČUSTVENIH IN VEDENJSKIH MOTENJ

Težko oziroma nemogoče je enoznačno opredeliti čustvene in vedenjske motnje. Skozi zgodovino nastajanja socialne pedagogike kot vede se je pojavilo mnogo različnih definicij in klasifikacij, večinoma izhajajoč iz medicinskega ali psihološkega modela. Ne smemo pozabiti, da moramo vsako pojavnost težave ali motnje opazovati v kontekstu okolja, v katerem se pojavlja. Zlasti v zadnjem času se pogosto pojavlja izraz »težave v socialni integraciji«, kar zajema večino teh motenj, ne pa vseh. Vedeti moramo tudi, da je marsikatero vedenje, ki bi ga po nekaterih klasifikacijah že lahko uvrstili med ČVM, ob odsotnosti drugih izstopajočih vedenj lahko tudi običajno vedenje povprečnega adolescenta; tako npr. še ni vsako eksperimentiranje z alkoholom ali mehкими drogami že motnja, prav tako ne enkratna tatvina, glasno bahanje pred vrstniki ali občasno izogibanje pouku zaradi strahu pred slabo oceno. Bistveno je, da se izstopajoče vedenje pojavlja dalj časa in v več različnih okoljih ter da pomembno ovira mladostnikovo učinkovitost in delovanje na več različnih področjih. Zlasti so ogroženi otroci in mladostniki, ki v svojem ožjem in širšem okolju nimajo dovolj varovalnih dejavnikov; tu posebej izpostavljam družino kot prvi in najpomembnejši varovalni oziroma ogrožujoči dejavnik.

Prav zato, ker je moteče vedenje vezano na socialno interakcijo, je njegova temeljna značilnost, da v večini primerov ni moteče za tistega, ki tako vedenje izraža, temveč je moteče za samo

socialno okolje, torej za tistega, ki se s takšnim vedenjem sooča. Akterji motečega vedenja torej najpogosteje ne čutijo t.i. bolezenskega pritiska k spremembi svojega vedenja (Vec, 2011, s. 127).

Eno od klasifikacij vedenjskih težav, ki se uporablja predvsem pri delu z otroki in mladostniki, ki so zapustili redno šolanje in nadaljujejo izobraževanje v vzgojnih zavodih, navajata Kranjčan in Škoflek (2000, s. 170-171):

- Disocialnost: agresivnost, huliganstvo, združevanje v mladostniške kriminalne združbe, kazniva dejanja in prekrški zoper javni red in mir;
- Nekomunikativnost: izmikanje socialnim stikom, komunikacija je zožena na najnujnejše odnose, težave pri navezovanju stikov;
- Nemotiviranost: izraža se v pasivnosti, brezbržnosti, v odporu do vsakršnih intervencij, brez veselja do poklicnega usposabljanja, šole, interesnih dejavnosti;
- Slabše funkcioniranje pri normalnih obremenitvah: v šoloobveznih zavodih praviloma dosegajo slabše rezultate od vrstnikov, ki niso v zavodih. Za učinkovito delo v šoli potrebujejo veliko dodatne in posebne pomoči;
- Nadomestne zadovoljitve: opijanje z alkoholom, strastno kajenje, narkomanija, pobegi in brezciljno tavanje, destruktivno vedenje;
- Neprilagojeno uveljavljanje: šemasto obnašanje, izpostavljanje nevarnostim, hvalisanje, laganje in pretiravanje, nesramnost v odnosu do avtoritete itd.,
- Nevrotičnost: pretirana psihosenzorična vzdražljivost, utrudljivost, jutranja utrujenost, nespečnost, glavobol, čustvena inkontinenca;
- Motnje navad: enureza, redkeje enkopreza, motnje govora, še posebej jecljanje, tiki, grizenje nohtov, puljenje las.

Čustvene in vedenjske motnje zajemajo tako čustveno kot vedenjsko dimenzijo, ki sta navadno odvisni ena od druge, pri čemer je lahko bolj izražena bodisi čustvena bodisi vedenjska. Čustvena dimenzija se navadno kaže kot internalizirane oblike, vedenjska dimenzija pa kot eksternalizirane oblike izražanja stiske. Pogosto je čustvena motnja vzrok, da se pojavi vedenjska motnja. Strokovnjaki moramo biti zlasti pozorni na motnje, ki niso tako zelo izstopajoče navzven in se zato lahko zgodi, da jih spregledamo in zanemarimo, saj niso moteče za okolico, so pa lahko izredno obremenjujoče za posameznika, npr. umik, pretirana ubogljivost, podrejenost, plašnost.

V vzgojnih ustanovah namesto obravnavanja posameznika znotraj diagnostičnih teorij stopa v ospredje vodenje mladostnika v smeri sprejemanja odgovornosti za lastno življenje in preživetje. Mladostnik je dejavnik in subjekt načrtovanja, odločanja in delovanja. Socializacija naj bi povečevala mladostnikovo kompetentnost pri izbiri tistih življenjskih možnosti, življenjskega stila, vrednostnega in normativnega sistema, ki ga bo čimbolj obdržala v t.i. glavnem toku družbe.

3. STROKOVNI CENTER VIŠNJA GORA

V Strokovnem centru Višnja Gora (v nadaljevanju SC Višnja Gora) so z odločbo centra za socialno delo ali družinskega sodišča nameščeni mladostniki starejši od 15 let s področja celotne Slovenije, ki imajo težave ali motnje v vedenju in čustvovanju. Bivajo v petih vzgojnih skupinah v Višnji Gori, dveh dislociranih skupinah z intenzivnim vzgojnim programom v Novem mestu in Brežicah ter v stanovanjski skupini v Ljubljani. Vzgojne skupine v Višnji Gori so heterogene po spolu in starosti, sestavlja pa jih od šest do osem mladostnikov, za katere skrbimo štirje matični vzgojitelji. Mladostniki navadno pri nas ostanejo, dokler ne dokončajo izobraževalnega programa, v katerega so vključeni, ali pa dokler ne dopolnijo polnoletnosti, torej v praksi nekje od enega do treh let, na lastno željo in ob upoštevanju pogojev zavoda lahko tudi dlje. Delo vzgojiteljev večinoma zajema popoldanski, večerni, nočni in jutranji čas, dopoldan pa so mladostniki v šoli, kjer so jim na voljo učitelji, strokovne službe (socialna delavka, psihologinja, psihoterapevтки in medicinska sestra) ter vodstvo zavoda. Mladostniki pri nas bivajo med tednom, konce tedna in počitnice pa načeloma preživljajo doma, razen v primerih, ko obstajajo okoliščine, zaradi katerih bivanje doma v danem trenutku ni mogoče. Tako običajno tudi med vikendi in počitnicami v zavodu ostaja vsaj nekaj mladostnikov.

4. TEMELJNE PRVINE VZPOSTAVLJANJA IN VZDRŽEVANJA KAKOVOSTNEGA ODNOSA MED VZGOJITELJEM IN MLADOSTNIKOM

A. SPREJEMANJE

K nam pridejo mladostniki z izjemno raznolikimi čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami, med katerimi so mnoge zelo moteče za ljudi okrog njih. Vzgojitelj mora razumeti, da so navadno te motnje posledica neugodnih življenjskih okoliščin, v katerih je mladostnik živel do sedaj, hkrati pa vseeno vzpodbujati mladostnika, da ne zavzame vloge žrtve, temveč se postavi v aktivno vlogo človeka, odgovornega za svoje vedenje. Ti mladostniki so bili zaradi svojih težav v mnogih sredinah že zavrženi; vzgojitelj mora zagotavljati okolje, kjer dobi mladostnik občutek sprejetosti ne glede na svoje vedenjske težave. Le tako lahko svoje vedenje skupaj z vzgojiteljem vrednoti in sčasoma tudi spreminja v bolj konstruktivnega.

B. OSEBNOSTNA TRDNOST

Mladostnik mora imeti gotov občutek, da je ob vzgojitelju vedno varno in trdno mesto, kjer bo lahko dobil pomoč in podporo, ne glede na to, kako kaotično je trenutno njegovo življenje in duševno stanje. Tudi vzgojitelji imamo svoje osebne težave in stiske in tudi naše osebno življenje včasih ni optimalno; vendar moramo v svojem delovnem času osebne okoliščine zavestno potisniti na stran v tolikšni meri, da le-te ne vplivajo na mladostnikov občutek varnosti. Prav tako mora vzgojitelj zavzemati trdno pozicijo ob pogostih čustvenih obremenitvah v odnosih med njim in mladostniki; od naših mladostnikov prav zaradi narave njihove motnje ne moremo pričakovati, da nam bodo enakovredni v svojih čustvenih odzivih. Vzgojitelj mora biti tisti, ki se v odnosu do mladostnika zna distancirati, pogledati težavo med njima od zunaj in sebe ter njega voditi skozi gradnjo odnosa.

C. HUMOR

Humor se na prvi pogled zdi nekaj obrobnega, nekaj, kar spada le v prosti čas in neformalne odnose. Vendar je prav humor tisti, ki tako v formalnih kot neformalnih okoliščinah sprosti napetosti, poveže ljudi, vzpostavi dober stik in je pogosto dober začetek v pogovoru o resnejših temah. Humoren odziv vzgojitelja na dejanje, ki bi sicer zahtevalo le grajo, je včasih odličen za takojšnjo vzpostavitev dobrega stika, ki v nadaljevanju omogoča konstruktiven pogovor in tudi kritiko. Imamo pa ljudje različni smisel za humor in vzgojitelji se pri tem moramo uglasiti na posameznega mladostnika ter paziti, da nas razume in da ga ne prizadane; humoren odziv nikoli ne sme biti žaljiv ali kako drugače neprimeren. Humor tudi vzgojitelju pomaga, da lažje prenese čustvene obremenitve na delovnem mestu.

D. ASERTIVNA KOMUNIKACIJA

Mladostniki s ČVM so zaradi narave svoje motnje in zaradi pogosto slabih izkušenj v preteklosti še posebno občutljivi na način komunikacije, s katero do njih pristopamo odrasli. Asertivna komunikacija je zato za vzpostavljanje odnosa z njimi izrednega pomena. Mladostnik mora od samega začetka dobivati sporočila, da so pomembne in sprejemljive tako njegove misli in občutki, kot tudi misli in občutki drugih v interakciji. Vedeti mora, da mu ponujamo varen prostor, kjer lahko izrazi svoje želje in potrebe, vendar v tem prostoru ni sam; poleg njega so tudi ostali mladostniki in odrasli, vsak s svojimi željami in potrebami, katere smo vsi v tej situaciji dolžni upoštevati in najti načine ugodnega sobivanja za vse.

E. POTRPEŽLJIVOST

Vzgojitelj se mora zavedati, da ima pogosto mladostnik, ki je vključen v zavod, za seboj že celo vrsto pedagoških intervencij, ki niso prinesle zadostnega uspeha. Vedeti moramo, da spremembe vedenja, ki jih skupaj z mladostnikom načrtujemo, in kljub njegovi motiviranosti (če ni motiviran, pa še toliko manj), ne bodo prišle čez noč. Na mladostnikovi poti osebnoznega razvoja pogosto prihaja do padcev, korakov nazaj, stagniranja. V takih trenutkih mora vzgojitelj mladostnika poskušati potisniti naprej, ko bi mladostnik morda obupal. Dati mu mora občutek, da je kljub neuspehu še vedno sprejet, da ga nismo zavrnil, da verjamemo vanj in da je uspeh še vedno mogoč. Če najprej s svoje poti odstopi mladostnik, nato pa nad njim obupa tudi vzgojitelj in mu to še pokaže, mladostnik sam ne bo zmogel naprej. Če bi bil dovolj osebno znano trden za to, ne bi potreboval vključitve v zavod. Potrpežljivost včasih zahteva zavestno odločitev za to, da ne bomo dvignili rok, četudi tudi sami v določenem trenutku ne vemo več, kakšne strategije še lahko vključimo. Raziskujemo in poskušamo naprej.

F. SPOŠTOVANJE

Čeprav se nam mladostnikovo vedenje in dejanja zdijo še tako nesprejemljiva, škodljiva ali nerazumljiva, moramo vedeti, da je pred nami mlad človek, ki v večini primerov še ima potencial, da svoje vedenje vsaj do neke mere spremeni. Vedno kritiziramo dejanje in ne človeka. Vedno uporabljamo primerno komunikacijo; nikoli ne smemo biti žaljivi, zaničevalni ali delovati iz več vredne pozicije. Zavedati se moramo, da kričanje ali povzdigovanje glasu navadno ne prinese pozitivnih rezultatov, zlasti pa ne dobrega odnosa. Paziti moramo na držo svojega telesa in obrazno mimiko, ki prav tako lahko izražata nespoštovanje. Če mladostnik ni

spoštljiv do nas, mu to nevtravno in korektno ubesedimo, nastavimo zrcalo, nismo pa užaljeni in se ne spuščamo na njegovo raven.

G. ISKRENOST

Mladostniki vzgojitelja pogosto hitro začutijo, ali je z njimi iskren ali ne. Če ni, izgubi tako potrebno kredibilnost, ki je nujna za pridobitev spoštovanja, ki izhaja iz vzgojiteljeve osebnosti in ne le formalno iz njegove vloge vzgojitelja. Iskrenost pomeni tudi to, da mladostniku na primeren način povemo, kdaj se v odnosu z njim ne počutimo dobro, kaj nas moti, kaj od njega pričakujemo. Povemo mu, kaj mislimo o njegovih dejanjih in kako ga vidimo v prihodnosti, če neprimerne vedenja ne bo pripravljen spreminjati. Če v vrednotenju lastnega delovanja opazimo, da nismo delovali na primeren način ali na način, ki je bil za mladostnika nespoštljiv ali škodljiv, tudi to mladostniku ubesedimo in se mu opravičimo. Če imamo slab dan in zato morda ne delujemo optimalno, lahko to mladostnikom povemo, in če smo v dobrem odnosu z njimi, lahko pričakujemo razumevanje. Iskreni moramo biti v tem, da smo, kakršni smo, da se ne pretvarjamo in da s svojo osebnostjo poskušamo dajati mladostnikom zgled.

H. EMPATIJA

Sposobnost vživljanja v mladostnikov svet je ena od temeljnih lastnosti, ki jih mora imeti vzgojitelj, da lahko z njim zgradi dober odnos in je pri svojem delu uspešen. Pogosto so težave, ki se nam zdijo majhne in nepomembne, za mladostnika ogromne in zavzamejo ves njegov prostor razmišljanja, čustvovanja in delovanja. Dokler ne bo razrešil te težave, pri čemer mu lahko pomagamo, če se vanj poskušamo vživeti, ne bo zmogel premika na drugih področjih. Mladostnikom ogromno pomeni, če vidijo, da poskušamo razumeti njihove občutke in čustva. S tem jim pokažemo, da je njihovo doživljanje za nas pomembno in da razumemo, zakaj morajo najprej predelati eno vsebino, preden se lotijo področij, za katere mi mislimo, da so pomembna. Včasih mladostnik potrebuje le nekoga, ki je ob njem in razume, zakaj se počuti tako, kot se, in ga s tem razbremeni.

5. KAKO VZPOSTAVLJAMO IN VZDRŽUJEMO KAKOVOSTNE IN FUNKCIONALNE ODNOSE V STROKOVNEM CENTRU VIŠNJA GORA?

V SC Višnja Gora vsi zaposleni, torej vzgojitelji, učitelji, strokovne službe in vodstvo, stremimo k cilju vzpostavljanja in vzdrževanja dobrih medsebojnih odnosov. Zavedamo se, da brez kakovostnih in funkcionalnih odnosov uspešno vzgojno delo ni mogoče. V ta namen izvajamo ogromno skupinskih aktivnosti in individualnih pogovorov, zagotavljamo zanimive in kakovostne prostočasne vsebine, sproti in ob prisotnosti odraslih razrešujemo morebitne konflikte med mladostniki, organiziramo medskupinsko povezovanje, z udeležbo na tekmovanjih zunaj zavoda vzpodbujamo pripadnost instituciji, prijavljamo in izvajamo mednarodne projekte z odhodi v tujino, organiziramo večdnevno zimovanje, kjer se še posebej tkejo neformalne vezi med zaposlenimi in mladostniki... Tudi zaposleni se občasno družimo na prostočasnih dogodkih, saj verjamemo, da lahko dobro delamo z mladostniki le, če smo tudi sami povezani in v dobrih medsebojnih odnosih.

Vsak od zaposlenih se trudi, da v svoje delo vpne čim več prvin, ki ustvarjajo dobre odnose. Izredno pomembno je, da svoje delo evalviramo sami pri sebi in se kritično preizprašujemo, ali

smo naredili vse, kar je v naši moči, da ustvarimo okoliščine, ki bodo optimalne za osebni razvoj mladostnikov. Zelo koristno je, če se o svojem delu in načinih intervencij pogovarjamo s sodelavci, ki opravljajo enako delo; seveda moramo biti pripravljeni sprejeti konstruktivno kritiko sodelavcev in nato delati na tem, da bo naše delovanje boljše. Kot kolektiv imamo tudi občasno organizirano supervizijo, kjer imamo prostor, da izrazimo svoje dileme, občutke ali težave.

In nenazadnje, izjemno pomembno je, da sami sebi in drugim povemo, kdaj in kje ne zmoremo več. Delo vzgojitelja v zavodu za mladostnike s ČVM je izredno stresno, saj prinaša velike čustvene obremenitve, odgovornost in osebni angažma. Tudi delovni čas ni optimalen, saj delamo večinoma popoldan in ponoči, kar je včasih težko usklajevati z osebnim življenjem. Zato moramo biti pozorni na znake, ki bi lahko nakazovali na pojav izgorelosti, saj naše delo ne more biti uspešno, če sami nismo v dobrem psiho-fizičnem stanju.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Kranjčan, M., Škoflek, I., Pregled nekaterih fenomenoloških klasifikacij motenj vedenja in osebnosti otrok in mladostnikov, *Socialna pedagogika* vol. 4(2), pp. 167-179, 2000.

- [2] Vec, T., Moteče vedenje: ozadja in osnovni dejavniki, ki nanj vplivajo, *Socialna pedagogika*, vol. 15(2), pp. 125-152, 2011.

URE POUKA V NARAVI

POVZETEK

Učenci potrebujejo vse več gibanja v naravi. Gibanje in šport sodita med pomembnejša dejavnika zdravega načina življenja mladih. Dolgotrajno sedenje v učilnicah, premalo iger in gibanja v naravi pomenijo za otroke oviro, podoživljajo stresse, imajo upočasnjeno ali ovirano dozorevanje možganov in telesa ter manj kvalitetno učenje. Da bi se učenci več gibal v naravi, smo določene ure naravoslovja in tehnike, družbe, likovne umetnosti, ure športne vzgoje in nekatere dneve dejavnosti izvedli v okolici šole ali v učilnici na prostem. Učenje v naravi je učencem ponujalo priložnosti za drugačna sprejemanja ali poglobljanja učnih snovi. Raziskovanja, opazovanja in praktično delo v naravnem okolju je bilo za učence koristno. Tudi poskusi in pridobivanja novih spoznanj in ugotovitve, so bile korak bliže do reševanja določenega problema. Delo na prostem je krepilo njihov čut za skupinsko delo in jim omogočalo, da so postali bolj dovzetni za sprejemanje in razumevanje učnih snovi. Tudi z uporabo različnih pripomočkov, učnih listov in dodatne literature je bila učna snov lažja in bolj razumljiva. Učenje, povezano z gibanjem, znanjem in naravnim okoljem, je pozitivno vplivajo na njihovo zdravje, motoriko in učenje. Pomemben korak od tradicionalnega učenja v učilnici je bilo za zdravje otrok gibanje in učenje v naravi.

KLJUČNE BESEDE: gibanje v naravi, zdravje, učne ure v naravi, učilnica na prostem.

LESSONS IN NATURE

ABSTRACT

Pupils need more and more movement in nature. Exercise and sport are among the most important factors in a healthy lifestyle for young people. Sitting in classroom too long, just a few games and movements in nature are an obstacle for children, they relive stress, their maturation of brain and body is slowed or impeded, and it lowers the quality learning. In order for pupils to move more in nature, we held certain lessons of science and technology, society, art, physical education and some days of activities in the vicinity of the school or in the outdoor classroom. Learning in nature offered pupils opportunities for different acceptance or deepening of learning materials. Research, observation and practical work in the natural environment were useful for the pupils. Attempts and gaining new insights and findings were also a step closer to solving a certain problem. Working outdoors strengthened their sense of teamwork and allowed them to become more receptive to accepting and understanding learning materials. The use of various aids, worksheets and additional literature it also made the subject matter easier and more understandable. Learning related to movement, knowledge and the natural environment has a positive effect on their health, motor skills and learning. An important step away from traditional classroom learning is lesson in nature and it is also a movement for children's health.

KEYWORDS: movements in nature, health, lessons in nature, outdoor classroom.

1. UVOD

Po izsledkih raziskav je gibanje ključni dejavnik razvoja otrok in delovanja možganov ter procesov učenja. Gibanje aktivira možganske funkcije in tako učenje poteka kvalitetnejše ter bolj lahkotno. Gibanje aktivira in povezuje vse možganske podsisteme za učenje. Le-to ni zgolj kognitivni proces, ampak aktivnost celega telesa.

Dejstvo je, da otroci vstopajo v šolo vedno manj zreli in pripravljeni za kognitivne izzive šolanja. Pedagoški delavci pri učencih opažajo vse več težav s koncentracijo, usmerjanjem pozornosti, s slušno in vidno pozornostjo, grafomotoriko in držo pisala, finomotoriko, govorom in jezikom ter z gibalnimi spretnostmi. Vedno več je otrok z učnimi težavami, razvojnimi zaostanki, vedenjskimi in čustvenimi težavami.

A. POUK NAJ BO UČENJE IN GIBANJE

Naš šolski sistem za uspešno delo zahteva zrelost in spretnost na vseh omenjenih področjih. Gibanja v povezavi z učenjem v našem vzgojno-izobraževalnem sistemu premalo. Ne upošteva se dovolj kinetičnega vidika učenja, saj pouk temelji na strukturiranih, vodenih metodah poučevanja ob statičnih položajih otrok. Zbrano, sedeče šolsko delo je seveda pomembno, vendar je mnogo lažje in učinkovito, če v pouk vključimo dovolj kvalitetnega gibanja.

Pomanjkanje gibalnih in senzornih izkušenj ter spodbud v zgodnjem otroštvu, pretirana uporaba tehnologij, stresen način življenja, poudarek na storilnosti, pretirana zaščita otrok v razvoju njihove samostojnosti in odgovornosti vplivajo na izražanje in porast zgoraj omenjenih težav. Posledično vplivajo na razvoj negativnih kompenzacij za šolsko delo in s tem zmanjšano motivacijo, veselje, lahkotnost, hitrost in uspešnost učenja.

Dolgotrajno sedenje, premalo gibanja, premalo senzornih izkušenj, pretirana ekranizacija, manj kvalitetnega druženja, proste ali spontane igre in gibanje v naravi, preveč vodenih in organiziranih dejavnosti, pomenijo za otroke oviro. Pretiran stres, na katerega se pogosto odzovejo s stresnimi in preživitvenimi odzivi, vplivajo na upočasnjeno ali ovirano dozorevanje možganov in telesa ter manjšo aktivnost delov za kvalitetno učenje.

Nekaj minut gibanja pa pospeši učno delo, jih motivira, spodbuja in vnaša pozitivne občutke. Ob gibanju se sproščajo hormoni ugodja in zadovoljstva. Učenje poteka hitreje, kvalitetnejše in lahkotnejše, kadar ga spremljajo pozitivni občutki. Ob gibanju se izboljša fokus, pospeši se kognitivno procesiranje in povečata se obseg ter kvaliteta pomnjenja. Hkrati pa gibalni odmori omogočajo tudi počitek od akademskih vsebin ob prenasičenosti. Pozitivni učinek je toliko večji, kolikor bolj kvalitetne in raznovrstne vaje so izbrane. Z vajami lahko spodbujamo dozorevanje omenjenih področij, kar omogoča razvoj višjih miselnih funkcij. Šola sicer ne more nadomeščati zgodnjega razvoja in spodbud staršev ter ožjega okolja, ima pa veliko vlogo pri dozorevanju otrok in omogočanju lahkotnejšega in kvalitetnejšega učenja.

Učenje v naravi je treba razumeti kot del poučevanja in dopolnitev tradicionalnega učenja za štirimi stenami. Narava je pedagoško okolje, znotraj katerega lahko delujemo na različne načine. Danes je učenje v naravi vedno bolj znan pojem in tudi uveljavljen znotraj šolskega sistema. Zavedati se moramo pomembnosti uporabe učnih metod v naravi. Učenje zunaj učilnice je tudi način, ko se lahko družijo gibajo, ter pridobljeno znanje in naravno okolje povezujejo v enoto. Raziskave kažejo, da aktivnosti in gibanje v naravi pozitivno vplivajo na zdravje, motoriko, učenje in vedno manj je zadržkov do izvajanja pouka na prostem. Učenje v

naravi učencem ponuja možnosti, da naravno okolje postane tudi njihovo učno okolje in tudi izvajanje učnih ur z različnimi metodami dela. Narava je pozitiven navdih za iskanje osnovnega in dodatnega znanja. Učenje v učilnicah v kombinaciji z učilnico prostem daje možnost, da pri učencih vzbudimo večjo zanimanje in motiviranost. Učilnica v naravi bi morala biti prostor učenja, kot so razred, telovadnica ali knjižnica.

Pri različnih predmetih je veliko zanimivih učnih snovi za učenje zunaj in tako se tudi poveča motivacij pri učenih in jim omogoči neposredno izkušnjo. Učenje v naravi ponuja izhodišče za praktično okoljsko vzgojo, osnovo za izobraževanje o zdravju in telesu, kraj za estetske izkušnje in razmislek ter »učbenik« za vse predmete. Napačne so trditve, da je učenje mogoče samo na točno določenem kraju in ob točno določenem času. Tudi napačne so trditve, da je tradicionalno učenje v razredih edini način za pridobivanje znanja. Učitelj mora znati povezati predmete in pri tem uporabiti naravo.

Naj bo narava nova priložnost za pridobivanje novih ali poglobljanje že predelanih učnih snovi pri različnih predmetih. Za učence je učenje v naravi izjemno, posebno in sprejemljivo in jim prinaša nove izzive. Bližje smo naravi, večja je naša skrb za ohranjanje čistega, zdravega okolja. Delo v naravi učencem pomaga, ponuja in omogoča možnosti za prilagojeno učenje. Izsledki raziskav kažejo, da ima stik z naravnim okoljem, številne pozitivne učinke na zdravje, njihov motorični razvoj, koncentracijo. Zato je čas, da mišljenje, ki ga imamo o tem, spremenimo v prakso.

Učitelji, skupaj z učenci in učenkami raziskujemo, jih navdušujemo in v njih vzbujamo radovednost in željo po drugačnosti obravnavanja učnih snovi. To lahko storimo s posredovanjem določenih veščin in izkušenj, tudi z informiranjem o tem, kje lahko učenci sami najdejo določeno znanje. Učitelj, ki pozna narave, pri učenci mora vzbuditi zanimanja za naravo in življenja v njej. Treba se je zavedati, da ni samo neznanje učitelja tisto, ki ubija zanimanje za naravo. Da učenci sami odkrivajo okolje in iščejo razlage tudi s pomočjo domišljije, je pogosto lahko prav učitelj tisti, ki ponudi odgovor na vsako vprašanje. Zato je naloga učitelja, da učence usmerja pri iskanju odgovorov v naravnem okolju.



Slika 1: Učilnica na prostem.

B. REKREACIJSKI ODMOR

V času rekreacijskega odmora so skozi različne igre razvijali svoje gibalne sposobnosti in se seznanjali z različnimi gibalnimi nalogami na prostem. Vsakdanja telesna dejavnost je bila ključnega pomena za skladen telesni razvoj, zdravje in njihovo dobro počutje.

Vsebine rekreacijskega odmora so bile:

- naravne oblike gibanja: hitra hoja, hoja z dolgimi ali kratkimi koraki, hoja po peti ali po prstih, tek,
- skupinske igre z žogo ter igre dedkov in babic: Lovec lovi lisico, Mačka lovi miš, Zemljo krast, trden most, Zvezde metat, Dan ali noč, zvezde, Moja mladost, Leti, leti..., Babica, koliko je ura ?,
- skupinski in individualni športi z žogo: Žogo meče številka, Žogo loviš, žogo zgubiš, Med dvema ognjema, Med štirimi ognji,
- razgibalna vadba za celotno telo.



Slika 2: Rekreacijski odmor na igrišču.

C. URE POUKA V NARAVI

Največ ur učenja v naravi in v učilnici na prostem smo izvedli pri naravoslovju in tehniki, sledile so ure družbe, likovne umetnosti, matematike in tudi veliko dni dejavnosti so učenci preživeli v naravi. Pri naravoslovju in tehniki smo se z učenci velikokrat odpravili v naravo in tako so na osnovi opazovanj, primerjanj, poskusov pri določenih učnih snoveh pridobivali svoja znanja.

Pri orientiranju zemljevida smo se z učenci odpravili na šolsko igrišče. Z uporabo kompasa so najprej določili glavne in stranske smeri neba. Nato so učenci zgornji del zemljevida obrnili proti S, spodnji proti J, desna stran je bila V in levi del zemljevida je bil obrnjen proti Z. Glavne in stranske smeri neba so nato zapisali na zemljevid. Strani neba na zemljevidu so se tako ujemale s stranmi neba v naravi. S pomočjo zemljevida so iskali sosednje države, določili njihovo lego in tudi lego večjih mest v širšem okolju – v Pomurju.



Slika 3: Orientiranje s kompasom in zemljevidom.

Pri uri družbe smo z učenci odpravili na sprehod po zdraviliškem parku, ki je čudoviti primer parka v naravi. Učenci so spoznali zgodovino zdravilišča. Leta 1834 je dr. Karol Henn odkril slatinski vrelec in po letu 1868 se je v lončenih steklenicah prodajala slatina. Zdraviliške stavbe so bile zgrajene do leta 1872, zdravilišče pa so uradno odprli leta 1882, ko so še uredili zdraviliški park. Nekoč zgrajene stavbe so še danes: Slatinski dom, Radgonski dom, pred nekaj leti pogoreli Prekmurski dom, nekoč obstoječi Petanjski dom, Kapelski dom, Vila Elmina in danes Ljubljanski dom, propadajoča Steklена dvorana, Marijin dom ali Muzej Radenska, Hotel Izvir in Kapela sv. Ana.

Učno snov o prazgodovini so osvojili na učni poti Od kamna do železa. Ogledali so si časovni trak prazgodovine, predstavljen s šestimi kosi peščenjaka v obliki kamnitih sedal. Največji kamen predstavlja najstarejšo in najdaljšo obdobje, to je starejša kamena doba, sledi obdobje srednje kamene dobe. Lepo izstopa model kladivaste sekire iz mlajše kamene dobe. Zadnji trije kamni predstavljajo kovinsko dobo, ki se deli na bakreno, bronasto in železno dobo. Učni poligon je opremljen z informativno tablo, ki prikazuje razvoj Zemlje in obdobje prazgodovine.



Slika 4: Od kamna do železa, peščenjak iz železne dobe.

Pri naravoslovju in tehniki smo se velikokrat odpravili v naravo in tako so na osnovi opazovanj, primerjanj, poskusov pri določenih učnih snoveh pridobivali nova znanja. Učenci so postali vrtnarji in sledilo je urejanje zeliščnega vrta pri urah naravoslovja in tehnike. Pri delu so

opazovali različne prsti, ugotavljali podobnosti in raznolikosti: njihovo barvo, prepustnost, zrnavost, vonj, rodovitnost... Zaključek ure je bil preurejen zeliščni vrt.



Slika 5: Urejen zeliščni vrt.

Pri učni snovi o onesnaževanje voda, smo se odpravili na učno pot ob Boračevskem potoku. Presenečeni in zgroženi smo bili nad kanalizacijskimi odplakami, ki so se iztekala iz zdravilišča v krajevni potok. Čistilna naprava že nekaj let ne deluje več in onesnažen potok se izteka v reko Muro. Na poti do reke Mure smo naleteli tudi na nekaj divjih odlagališč z azbestnimi ploščami, plastika, različne pločevinke in mešani odpadki.



Slika 6: Odplake v Boračevskem potoku.

Pri uri naravoslovja in tehnike smo se po jutranjem dežju napotili do nastalih luž na šolski poti. Ogledali smo si jih, eno lužo izbrali in obrisali njeno velikost. Obrisi velikosti luže smo ponovili še dvakrat in v istem časovnem presledku. Opazili so, da se je velikost luže manjšala, kar pomeni, da je voda v luži izhlapevala. Ker je vmes posijalo sonce, je bilo izhlapevanje še hitrejše.

Ob košarkarskem igrišču smo naredili sončno uro, senco na tleh smo prevlekli s kredo in zapisali uro. Nato smo v vsakem odmoru odšli na igrišče, opazovali dolžino sence, jo prevlekli in spet zapisali čas. Ugotovili smo, da se dolžina sence na sončni uri krajša, čim bližje smo

opoldanskemu času. Zadnjo uro pa so učenci vzeli s seboj še izdelane senčne lutke in si ogledovali njihove sence.



Slika 7: Sončna ura in senčne lutke.

Sprehodili smo se tudi na dveh travnikih v bližini šole. Na prvem travniku je bila pestrost travniških rastlin velika. Na drugem travniku, ki se je nahajal med njivama, je bila pestrost travniških rastlin zelo majhna. Učenci so učno snov povezali z opazovanjem in ugotovili, da so umetna gnojila, umetna škropiva ter gnoj in gnojnica marsikaterim travniškim rastlinam onemogočila rast, ker so tla onesnažena.

Športni dan, ki je bil izveden Zelenem eko tednu, je bil v korelaciji z učno snovjo družbe. Pred odhodom na Kapelo so se učenci razgibali na Trim stezi v Radencih, nato pa nadaljevali pot na Kapelo. Po poti so opazovali relief in spremembe pokrajine, ki so nastajale z nadmorsko višino. Radenci in Kapelski Vrh imata 100 m relativne višine. Na bregu Strmec so se ustavili v zapuščenem sadovniku in si pogledali cvetoča drevesa starih jablan.



Slika 8: Počitek na Kapeli.

Pri preši na Kapeli so si ogledali obnovljeno vinogradniško prešo, vinski sod, klopotec in kužno znamenje, postavljeno okoli leta 1680, ko se je po teh krajih širila kuga. Pri preši se tudi prične priljubljena Atilova pot. V teh krajih je še zmeraj živa legenda o hunskem kralju Atili, ki je

bival v Spodnjem Kocjanu. Sledila je pot Cerkev sv. Marije Magdalene na Kapelskem Vrh, ki je nastala med leti 1823 in 1824. Cerkev sv. Marije Magdalene stoji 309 metrov visoko na Kapeli. Z vrha griča se odpira enkraten razgled na okolico, v lepem vremenu lahko vidimo blizu 50 cerkvenih stolpov. Proti Z vidimo Pohorje in Kozjak, ob jasnem vremenu pa Kamniško Savinjske Alpe, v sosednjo Avstrijo pa celo Golico in Svinjo. Proti JZ se nahajata Donačka gora in Boč, na JV je razgled do Sljemen, na SV pa pa je razgled na celotno Pomurje.



Slika 9: Cvetoči sadovnjak na Strmcu.

Na športno – pohodniškem dnevu v Zelenem tednu, so se učenci odpravili na 6 km dolg pohod do Lisjakove struge, Pot je bila namenjena rekreaciji, sprostitvi ter spoznavanju naravne dediščine. Na poti do Lisjakove struge so opazovali rastlinski in živalski svet, reko Muro in skušali najti zaščitene drevesne vrste. Med najbolj znanimi drevesi sta črni topol (*Populus nigra* L.) in bela vrba (*Salix alba*). V Lisjakovi strugi je sledila podrobnejša predstavitev sladkovodnih rib in posameznih rastlin.

V Zelenem eko tednu so učenci tudi poskrbeli za lepši in čistejši okoliš naše šole. V čistilni akciji so sodelovali učenci od 1. do 5. razreda. Pobirali so odpadke, jih ločevali v vreče, pograbljali so suho listje in pobirali veje drves in grmičevja. Nravni odpadni material so odvrgli na šolski kompostnik. Pulili so travo v visoki gredi ter pometli varno pot do šole.



Slika 10: Čistilna akcija okoli šole.

2. ZAKLJUČEK

Za kvalitetno izvajanje pouka v naravi mora biti najprej interes s strani učitelja, tudi veliko sodelovanja s sodelavci in vredno ga je večkrat izvajati. Učenci bodo s poukom na svežem zraku veliko pridobili in znanje jim ne bo ostalo le v glavah, ampak tudi v srcih. Znanje iz konkretnih izkušenj v naravi spodbudi učence, da se emocionalno povežejo z vsebinami. Učenci bodo tudi bolj zdravi, srečni, zadovoljni, radovedni, pri pouku jim ne bo dolgčas, ko se bodo učili uporabljati spretnosti in veščine, ki so v vsakdanjem življenju nujno potrebne. V današnjem času se učitelji in tudi starši otrok morajo zavedati o nujnosti pouka na prostem in o pomembnosti sobivanja ljudi z in v naravi.

LITERATURA IN VIRI

- [1] <https://radenci.si/projekti-in-investicije/prehistory-adventure/predstavitev-ucnega-poligona/>
- [2] <https://www.pisanezgodbe.si/kapelski-vrh-vas-z-izredno-lepo-razgledno-tocko-med-vinogradi/>
- [3] <https://www.ocistimogore.si/ideje-za-izlete/pi50-kapelski-vrh-po-atilovi-poti>
- [4] https://sl.wikipedia.org/wiki/Kapelski_Vrh,_Radenci
- [5] <https://www.ezdravje.com/srce-in-zilje/za-zdravo-srce/gibanje-za-zdravje/>
- [6] <https://www.stanislav.si/novice/ucilnica-v-naravi/>
- [7] Nacionalni program športa v Republiki Sloveniji 2014-2023. (2014). Kovač, M., Strel, J., Starc, G., & Jurak, G. (2008).
- [8] Kovač, M. s sod. (2013). Učni načrt za neobvezni izbirni predmet šport. Ljubljana, MIZŠ, ZRSŠ.
- [9] Strel, J. s sod. (2017). Fantje so v povprečju manj gibalno učinkoviti, kot so bili leta 1990, dekleta pa bolj. Revija Šport.
- [10] <http://www.nijz.si/sl/vzgoja-za-zdravje-za-otroke-in-mladostnike>
- [11] Rupnik, V. in U. (2014): Plesna umetnost., TZS.
- [12] Šimenc, L. (2007): Kontaktna improvizacija, diplomsko delo, FŠ.
- [13] Resolucija o nacionalnem programu o prehrani in telesni dejavnosti za zdravje 2015-2025. (2015). Uradni list RS, št. 58/2015 z dne 3. 8. 2015.
- [14] JUTRANJA TELOVADBA, OGREVANJE: <https://www.youtube.com/watch?v=fxeSt2maSRI>
- [15] GIMNASTIČNE VAJE OB GLASBI : <https://www.youtube.com/watch?v=N5gX--B1jIc>
- [16] IGRA V DVOJICAH: <https://video.arnes.si/portal/asset.zul?id=daYchRWeXTZaGaHOqofJELHi>

SODELOVALNO UČENJE KOT METODA RAZVIJANJA MNOGOTERIH KOMPETENC PRI POUKU SLOVENŠČINE V GIMNAZIJAH

POVZETEK

V prispevku je predstavljenih nekaj metod sodelovalnega učenja, ki so bile izvedene pri pouku slovenščine v gimnaziji. Prikazane in opisane so različne metode, kot so sodelovalne karte, metoda več glav več ve, preverjanje v parih in okrogla miza. Gre za aktivne pristope k poučevanju, ki spodbujajo problemsko učenje. Analiza metod kaže, da dijaki v srednjih šolah pogrešajo učne ure z metodami sodelovalnega učenja, da so učinkovite, vendar le kadar gre za preverjanje in utrjevanje znanja, manj pa kadar gre za usvajanje novega znanja. V članku so prav tako predstavljeni nekateri problemi, s katerimi se učitelj srečuje pri načrtovanju učnih ur s tovrstnimi metodami. Mednje zagotovo sodijo organizacija prostora in časovna omejenost pri izvedbi, zato je članek problematizira tudi tradicionalno ukalupljenost šolskega sistema.

KLJUČNE BESEDE: sodelovalnost, učenje, dijaki, metode, sodelovalne karte, več glav več ve, preverjanje v parih, okrogla miza.

COOPERATIVE LEARNING AS A METHOD OF DEVELOPING MANY COMPETENCIES IN TEACHING SLOVENIAN IN GRAMMAR SCHOOLS

ABSTRACT

The article presents some methods of collaborative learning that were implemented in the teaching of Slovene in high school. Various methods are shown and described, such as collaborative cards, the multi-head multi-knowledge method, pair-checking, and a round-table. These are active approaches to teaching that promote problem-based learning. The analysis of methods shows that high school students miss lessons with collaborative learning methods to be effective, but only when it comes to testing and consolidating knowledge, and less so when it comes to acquiring new knowledge. The article also presents some of the problems a teacher encounters when planning lessons with such methods. These certainly include the organization of space and time constraints in implementation, so the article also problematizes the traditional moulding of the school system.

KEYWORDS: collaboration, learning, students, methods, collaborative cards, two heads are better than one, pair check, round-table.

1. ZNAČILNOSTI OTROK IN MLADOSTNIKOV, KI SO TRENUTNO V GIMNAZIJSKIH PROGRAMIH

Da bi laže razumeli, kakšne otroke sploh poučujemo, se je najprej potrebno vprašati, kateri generaciji sociološko gledano pripadajo in kaj je za to generacijo otrok značilno. Razumevanje teh značilnosti nam omogoča lažjo aplikacijo metod učenja, ki tem otrokom in dijakom omogočajo učinkovito pomnjenje. Ko govorimo o dijakih, ki trenutno zaključujejo gimnazijsko program, vidimo, da so bili rojeni leta 2003, torej sodijo v generacijo Z, ki je bila rojena med letoma 1995 in 2010. Njihove značilnosti bi lahko strnili v nekaj poglavitnih točk.

Gre za otroke, ki so se rodili obkroženi s pametno tehnologijo, torej s pametnimi telefoni, tabličnimi računalniki, prenosniki. Za razliko od svoje predhodne generacije so se vse to »pripomočke« naučili uporabljati sami, ne da bi jim pri tem kdo pomagal. So digitalno izjemno pismeni in pogosto so oni tisti, ki pri uporabi novodobnih naprav ponudijo pomoč starejšim od sebe. Iz tega izhaja dejstvo, da so pri učenju izjemno samostojni. Pri iskanju odgovorov na zastavljena vprašanja se obrnejo na spletne platforme, in ne iščejo več odgovorov v knjigah. Iz tega sledi, da želijo odgovor dobiti takoj. Njihovi učitelji so pogosto spletne avtoritete oziroma tako imenovani influencerji. Hkrati so to tudi njihovi idoli, ki jih želijo posnemati v načinu oblačenja, govorjena, upoštevajo njihovo mnenje o aktualnih tematikah, o drogah, alkoholu. To dejstvo pod vprašaj postavlja vprašanje avtoritet. Zdi se namreč, da so sodobni influencerji postali tako močne avtoritete, da starši in učitelji s težavo tekmujejo z njimi. Psihologi ugotavljajo, da imajo ti otroci zelo slabo koncentracijo. Po izsledkih nekaterih raziskav, le nekajsekundno, kar je zelo dobro upoštevati pri metodah učenja, saj to pomeni, da bi v razredu neprestano morali spreminjati način dela, da bi bila obravnava snovi zanimiva. Najpomembnejša oblika komunikacije zanje niso več pogovori v živo ali telefonski pogovori, pač pa pri komunikaciji in vzdrževanju stikov uporabljajo spletne platforme, kot so Snapchat, Viber, Instagram, Messenger ... Zanje je značilen tako imenovani »multitasking« ali večopravilnost. Istočasno lahko gledajo serijo, se po Snapchatu pogovarjajo s prijateljem in pišejo seminarsko nalogo. Zdi se, da bi to večopravilnost morali razumeti tudi učitelji in starši, saj pogosto ne gre za ignoriranje, pač pa za večopravilnost. Pravzaprav bi zanje lahko trdili, da so zelo dobri prijatelji in da prijateljstva sklepajo pogosteje kot njihove predhodne generacije, saj jih sklepajo tudi z ljudmi, s katerimi se v živo niso zares nikoli spoznali in prihajajo iz drugih dežel. Zelo so odprti za učenje tujih jezikov. Rojeni in vzgojeni so sredi številnih ekonomskih kriz, zato se zavedajo, da si morajo stvari prislužiti, da te nikakor niso trajne. Ker odraščajo v svetu podob, dajejo prednost vizualnim podobam, ne besedam. V njihovi komunikaciji zato prevladujejo emotikoni, slike in fotografije. Radi imajo manj besed in več vizualnega gradiva. S tem so na žalost povezane tudi številne frustracije, vezane na zunanjo podobo, na izgled, kar dokazuje tudi porast osebnostih motenj, povezanih s prehranjevalnimi navadami. Zanje bi lahko trdili, da so altruisti. Večina bi bila rada zaposlena v poklicih, ki pomagajo izboljšati svet, želijo biti prostovoljci, mar jim je za podnebne spremembe, prizadevajo si za pravičnost sveta. Nekateri raziskave Univerze v Stanfordu kažejo, da je njihov inteligenčni kvocient višji od njihovih predhodnih generacij, ob tem pa je potrebno upoštevati dejstvo, da so tudi njihovi starši že bili zelo dobro izobraženi, prav tako njihovi stari straši, kar pomeni, da gre tudi za kulturni in generacijski prenos (Massot, 2018).

2. TEŽAVE IZOBRAŽEVALNIH SISTEMOV V LUČI RAZUMEVANJA NOVIH GENERACIJ OZIROMA ZAKAJ JE V ŠOLI POGOSTO DOLGOČASNO

Izhajajoč iz razumevanja značilnosti generacije Z, lahko uvidimo, da klasične izobraževalne metode trčijo ob mnoge probleme strukturne narave. Pouk pogosto poteka v pol zatemnjenih učilnicah, v katerih pri posameznih predmetih gledajo različne projekcije, ki v zanimivosti ne morejo konkurirati z njihovim svetom sodobnih influencerjev in svetom gibljivih podob in slik. Informacije so danes dostopne tako rekoč povsod, učitelj, ki zgolj niza in interpretira informacije, pa izgublja svoje poslanstvo. Pouk v mnogih segmentih postaja dolgočasen, prekaša ga vsak dober dokumentarni film ali dobro vizualno podkrepljena razlaga na YouTubeu. To nenazadnje dokazuje tudi uspešnost YouTube kanalov, ki so namenjeni razlagi posameznih učnih poglavij. Povzetki knjig, razlaga matematičnih principov, zgodovinskih obdobj ... Tega bi se klasična šola morala zavedati ter pri ponuditi neko drugo alternativo, ki je samoučenje ne nudi. Bistvo pouka bi zatorej moralo biti v sodelovanju in povezovanju dijakov, lastno razmišljanje bi moralo postati izziv, izpostavljenost bi moralo biti reševanje problemov. Več ur sedenja in togega poslušanja preprosto ne aktivira več njihovih možganskih celic. Digitalne stimulacije so premočne, zato njihova pozornost pogosto bega tudi k preverjanju dogajanja na telefonu. Vprašamo se lahko, kaj to potemtakem pomeni za klasično vlogo učitelja, in zdi se, da bo sodobni učitelj moral postati dober koordinator dejavnosti v razredu, ki stimulirajo mentalno in fizično telo.¹ Vemo namreč, da je generacija Z izjemno samostojna pri učenju, da je njihov IQ višji od predhodnih generacij, da so zelo odprti in da so altruisti, zatorej si bodo z veseljem pomagali, pri tem pa bomo ustvarjali dolgoročne klimatske psihološke pogoje, ki bodo družbo boljšali, saj nam v sociološkem smislu pogosto primanjkuje sodelovalnosti. Naslednji problem je izpostavljenost »bulimiji znanja«. Dijaki v gimnazijskih programih se pogosto počutijo kot posamezniki, ki morajo na pol na pamet izbruhati določene podatke, če želijo pridobiti dobro oceno. Učne snovi pri predmetih je ogromno, vendar ta pogosto ne zahteva kritičnega premisleka, pač pa golo reprodukcijo znanja. Ker dijaki v gimnazijah nimajo praktičnega pouka, je reprodukcija ob preverjanju in ocenjevanju značilna za vsak predmet. Ko sem dijake v krajši anketi povprašala, katere predmete bi želeli imeti in zanje menijo, da so življenjsko nujni, so podali nekaj zanimivih odgovorov: priprava zdrava hrane, urejanje okolice in vrtičkarstvo, glasba in likovna vsa štiri leta izobraževanja, praktična psihologija in tehnike sproščanja. Ta dejstva kažejo, da si tudi dijaki v gimnazijah želijo tudi praktično naravnani program, da želijo šolo, ki uči tudi za življenje, saj so podatki dandanes hitro dostopni. Prispevek zaradi naštetih razlogov obravnava metodo sodelovalnega učenja kot možno alternativo klasični postavitvi učnih ur.

3. OSNOVNE POTEZE SODELOVALNEGA UČENJA

Sodelovalno učenje je oblika učenja v manjših skupinah, v katerih poskušajo dijaki doseči zastavljeni cilj (npr. rešiti problem, opraviti predpisano aktivnost, se poglobiti v obravnavano vsebino učne snovi). Učenje v majhnih skupinah poteka z uporabo različnih sodelovalnih

¹ O vidikih gibanja med učenjem sicer razmišlja tudi *bodi fit pedagogika*, ki postavi tezo, da je gibanje ob učenju ključnega pomena za uspešno pomnjenje.

metod (t. i. struktur), pri čemer vsak član skupine zavzema svojo vlogo, je odgovoren za lastno učenje, hkrati pa pomaga ostalim članom skupine, da dosežajo čim boljše rezultate. V okviru sodelovalnega učenja člani skupine tako dolgo delajo nalogo, dokler je ne dokončajo vsi člani skupine. Pri tem si prizadevajo za skupno dobrobit, sodelovanje in konstruktivno izmenjavo mnenj ter znanj. Pri vpeljavi sodelovalnega učenja izvajalec opazuje in analizira delo manjših skupin ter članom skupine podaja povratne informacije o njihovem napredku pri reševanju naloge.

Sodelovalno učenje se od tradicionalnega razlikuje v učni interakciji med dijaki v sodelovalni situaciji. Pri tem sodelovalna interakcija vključuje kompleksno interakcijo kognitivnih procesov (npr. razumevanje, priklic, reševanje problemov), čustvenih procesov (npr. motivacija, anksioznost), metakognitivnih procesov (npr. nadzor nad razumevanjem in dosežki, odkrivanje in odpravljanje napak) ter socialnih procesov (npr. zavedanje in učinkovita uporaba komunikacije in socialnih spretnosti v učni situaciji). Učinki sodelovalnega učenja so tesno povezani z uravnoveženostjo vseh štirih skupnih procesov, interakcijo skupine pa pogojujejo tudi struktura in narava naloge, struktura skupine in cilji skupinskega dela.

V ospredju sodelovalnega učenja je t. i. pozivna soodvisnost, ki jo določata individualna odgovornost (tj. občutek odgovornosti za zaključevanje s samostojno nalogo z namenom spodbujanja dela drugih članov skupine) in skupinska interakcija, ki spodbuja trud vseh vključenih z namenom doseganja skupinskega cilja. Skozi perspektivo pozitivne soodvisnosti si študenti medsebojno pomagajo, ker jim je mar za skupno, obenem pa skupina pomembno prispeva k oblikovanju njihove samoidentitete. Takšna spoznanja kažejo, da so učinki sodelovalnega učenja pretežno odvisni od povezanosti skupine in presegajo vidik motivacije kot dejavnika, ki ima največji vpliv na učenje (Univerza v Mariboru, 2020).

Ker ima torej sodelovalno učenje izjemno pozitivne učinke na posameznikove kognitivne, čustvene in socialne procese, je v nadaljevanju obravnavanih nekaj možnih metod sodelovalnega učenja, ki jih s pridom lahko uporabljamo tudi pri pouku slovenščine v gimnazijah, prav tako pa so te prakse primerne za vse ostale predmete.

4. SODELOVALNE KARTE

Sodelovalne karte predstavljajo uporabno metodo pomnjenja podatkov, informacij in dejstev, ki jih morajo dijaki poznati in usvojiti. Na vsakem predmetnem področju obstaja vrsta podatkov, dejstev, informacij, ki jih morajo dijaki poznati na ravni reprodukcije in ji avtomatizirati v taki meri, da jih lahko v trenutku prikličejo v spomin, ko so vprašani. Sodelovalne karte so listki, na katerih je na eni strani napisano vprašanje, na drugi pa odgovor. Nekateri koraki v tej strukturi sodelovalnega učenja lahko učitelj izpusti ali poenostavi, nekateri koraki pa morajo ostati nespremenjeni. Učenci delajo v parih ter izmenično prevzemajo vlogo učenca in učitelja. Na eno stran napišejo vprašanje, na drugo pa odgovor.

1. Krog

Vsak učenec napiše kartico za vsako dejstvo, informacijo, ki je ne obvlada in je povezana s posameznim literarnim obdobjem ali pojmom, ki ga obravnavamo pri slovenščini. Učenca v paru si izmenjata kupčka kartic s posameznimi vprašanji. Sledi delo v paru. Eden od učencev

prevzame vlogo učitelja, drugi je učenec. Učitelj še enkrat pokaže kartice in učenec ima nekaj časa, da si jih ponovno zapomni.

2. Krog

Učitelj učencu samo pokaže kartico in učenec mora povedati odgovor, ki je na drugi strani. Kadar je odgovor pravilen, učitelj učencu vrne kartico s pravilnim odgovorom. Kadar pa odgovor ni bil pravilen, mu pove pravilnega in kartico vrne na svoj kup. Ta krog igrata toliko časa, da učitelj učencu vrne vse kartice.

Vlogi učitelja in učenca dijaka nato zamenjata.

Sodelovalne karte zelo dobro delujejo pri ponavljanju in utrjevanju slovnice in pravopisa, koristne pa so tudi pri učenju splošnih značilnosti posameznega literarnega obdobja ali pri pomnjenju določenih pojmov, tujk.

V prvem letniku na tak način lahko preverjamo znanje glasoslovja in nekaterih pravopisnih pravil (npr. zapisovanje glasov s črkami, naglasna znamenja, prozodične prvine jezika in njihove značilnosti, raba predlogov ...).

V drugem letniku lahko sodelovalne karte uporabimo pri utrjevanju oblikoslovja, sklanjatvenih vzorcev in njihovih posebnosti, prav tako pa pri pravopisni rabi velike začetnice.

V tretjem letniku je ta igra izjemno koristna pri utrjevanju skladnje, ko morajo dijaki natančno poznati pojme iz skladnje, kot so priredje, podredje, pomenska razmerja med povedmi, načini razvijanja teme, vrste stavkov.

Dijaki lahko delajo tudi etapno. Če so s sodelovalnimi kartami predelali priredja, se lahko selijo dalje in predelajo še podredja oziroma druga področja. Pri snovanju sodelovalnih kart mora učitelj kartončke vnaprej pripraviti, prav tako pa mora opozoriti dijake, da se z zapisi in smiselnimi vprašanji potrudijo, saj karte lahko večkrat uporabimo.

5. VEČ GLAV VEČ VE

Tudi metoda *več glav več ve* je namenjena utrjevanju in ponavljanju znanja. Z njeno uporabo dosežemo, da učenci še enkrat pregledajo neko snov, preverijo, ali jo razumejo ter ali obvladajo določene spretnosti. Pri frontalnem ponavljanju v razredu se pojavita najmanj dve težavi. Učitelj ne ve, ali vsi učenci obvladajo snov, saj se prepriča samo za tistega, ki ga je poklical. Druga težava pa je paradoksalna situacija, da učenec, ki dvigne roko in pove odgovor, odvzame vsem drugim možnost, da tudi oni odgovorijo pravilno. Možnost, da odgovarjajo drugi, se poveča, kadar neki učenec ne pove pravilnega odgovora. Napaka enega torej poveča možnosti drugih, da odgovarjajo in pokažejo svoje znanje. Struktura *več glav več ve* odpravi pomanjkljivosti frontalnega spraševanja v razredu.

Metoda dela

Vsak član skupine dobi eno številko (recimo od 1 do 4). Učitelj nato postavi vprašanje, ki mora biti konvergentno (zaprto) vprašanje, torej mora imeti jasno določen odgovor. Učitelj določi

čas, v katerem se morajo učenci pogovoriti o odgovoru. Pri preprostih nalogah je lahko ta čas dolg največ 10 sekund, pri bolj zapletenih pa tudi nekaj minut. Učitelj pokliče številko in določi učenca, ki bo odgovarjal. V vsaki skupini odgovarja samo učenec, ki ima to številko. Učenci iz drugih skupin, ki imajo isto številko, samo povedo, ali se strinjajo z odgovorom ali ne. Na ta način učitelj ugotovi, ali vsi učenci obvladajo določeno snov ali ne.

Ta tip sodelovalnega učenja je pri slovenščini zelo uporaben za preverjanje domačega branja ali za splošne značilnosti določenega literarnega dela. Učitelji slovenščine pogosto ugotovljamo, da dijaki slabo in površno berejo domača branja ali pa si ne zapomnijo vsega, zato je ta metoda dobrodošla, kadar želimo ponoviti nekaj o prebranem.

6. SESTAVLJANKA

Metoda *sestavljanke* se pri poučevanju uspešno uporablja že več kot štiri desetletja, saj prispeva k pozitivnim akademskim izidom, spodbuja pozitivno soodvisnost med člani skupine, učenje drug od drugega, doseganje skupnega cilja in individualne odgovornosti.

Korak 1

Dijake razdelimo v manjše heterogene skupine po tri in jim razdelimo teme. Posebej primerna je za ponavljanje sodobne poezije v četrtem letniku tik pred maturo. Najprej določimo skupine in vodje. Število članov je odvisno od števila dijakov v razredu, najboljše pa so skupine, v kateri so trije dijaki. Nato razdelimo teme (npr. Menart: Croquis, Kovič: Južni otok, Zajc: Veliki črni bik, Gregor Strniša: Večerna pravljica, Svetlana Makarovič: Poroka, Marko Kravos: Zamejska žalost, Tomaž Šalamun: Stvari, Jesih: Grizljal sem svinčnik itd.). Dijaki v skupini določijo vodje, ki koordinirajo delo in način predstavitve. Dijaki imajo dve šolski uri časa, da pripravijo predstavitev določenega avtorja in njegovega literarnega dela, lahko pa gre tudi za daljše časovno obdobje, če zahtevamo kompleksnejše projekte.

Korak 2

Vsaka trojica dijakov dobi del dobro pripravljenega učnega gradiva (temo) in ga prebere. Učitelj mora torej natančno premisliti, kaj je bistveno in pripraviti dobre izročke. Eden izmed dijakov se posveti življenjepis avtorja, drugi okoliščinam nastanka literarnega dela in značilnostim sloga, tretji pa recimo interpretaciji pesmi. Sledi samostojno delo, pri katerem mora vsak izmed dijakov naštudirati svoj del. Po samostojnem delu se ponovno zberejo v skupini in predstavijo drugim članom, kaj so se naučili oziroma katera znanja so usvojili.

Korak 3

V skupini nato sooblikujejo predstavitev, ki jo morajo nato predstaviti drugi trojki oziroma ostalim v razredu. Določijo potek in način predstavitve, pri koordinaciji pa glavno vlogo odigra vodja skupine. Dijakom omejimo čas predstavitve, ki je za vse skupine enak. Kadar dijakom

za ustvarjanje sestavljanke omogočimo daljše časovno obdobje, lahko pripravijo tudi kratke dokumentarne filme ali digitalne kolaže.²

7. PREVERJANJE V PARIH

Preverjanje v parih je struktura sodelovalnega učenja, namenjena vaji in utrjevanju veščin. Uporabljamo jo lahko pri reševanju jezikovnih nalog oziroma pri preverjanju rezultatov. Eden od učencev rešuje, drugi preverja. Vsak v paru tako preizkusi vlogo učitelja in dijaka. Tisti, ki je učitelj, mora delovati spodbudno in razlagati rešitve, ki jih učenec morebiti pozna. Pomeni, da se naloga popravlja pred dijakom. Ko končata popravljane, se posvetujeta še z drugim parom in skupaj rešijo morebitne zagate. Naloga je izjemno primerna za utrjevanje jezikovnega znanja (npr: s-strukture, razčlemba neumetnostnega besedila). Učitelja lahko dijaki pokličejo šele, ko skupaj ne znajo odgovoriti vprašanje.

Ta metoda od učitelja zahteva, da tehtno premisli, katere dijake bo postavil v sodelovalne pare, saj morajo biti glede na znanje in kognitivne sposobnosti dijaki med seboj izenačeni.

8. OKROGLA MIZA

Tudi *okrogla miza* je namenjena izmenjavi informacij, utrjevanju znanja in veščin, lahko pa tudi izdelavi ustvarjalnega izdelka. Okrogla miza je pravzaprav tehnika ustvarjalnega mišljenja – možganska nevihta, ki jo izvajamo v skupinah, in sicer na dva načina; v ustni ali pisni obliki. Pri pisni izvedbi dobijo učenci v skupini na listu papirja vprašanje odprtega tipa, na katerega je možnih vsaj toliko odgovorov, kot je učencev v skupini (npr. karakterno označi Hamleta/ Ofelijo, razmisli, ali Hamlet blaznost samo hlina ali je zares blazen ...). Učitelj mora postavljati izključno vprašanja odprtega tipa. Pri ustni izvedbi učenci drug za drugim povedo svoje predloge, ki jih lahko posnamejo tudi na svoje pametne telefone.

Pri slovenščini to metodo lahko dobro uporabimo za preverjanje znanja pred pisanjem esejev. Kadar delamo z veliki razredi, je najpriporočljivejša metoda okrogle mize s pisno izvedbo, v razredu pa moramo pripraviti več okroglih miz.

9. SKLEPNA MISEL IN STRUKTURNE TEŽAVE PRI UVAJANJU SODELOVALNIH METOD V KLASIČNI POUK

Naštete tehnike so zagotovo izjemno uporabne in koristne, vendar pa trčijo na mnoge strukturne težave. Ob takih metodah poučevanja se zdi klasična oblika urnikov, v kateri ima dijak v enem dnevu do šest različnih predmetov, popolnoma zgrešena. Za izvedbo *sodelovalnih kart* bi učitelj potreboval vsaj štiri šolske ure, sploh če želi, da nastanejo res dobre karte, ki so uporabne večkrat in tudi v drugih razredih. Že sama organizacija prostora je z vidika trajanja učne ure izjemno delikatna zadeva, zato je treba prostor in atmosfero vnaprej pripraviti, kar pa je pogosto nemogoče, saj učitelji drvimmo iz razreda v razred. Pouk v gimnazijah bi zato moral biti razdeljen na širše etape, recimo po štiri učne ure skupaj. To sicer pomeni, da bi v enem dnevu

² Gre za popularne digitalne kolaže o literaturi, ki so v zadnjem času preplavili svet. Ker so dijaki digitalno izjemno pismeni in ustvarjalni, so jim te možnosti blizu. Glej: <https://www.youtube.com/watch?v=MMmSdxZpseY&t=3s>

lahko imeli največ »dve etapi«. Prepričana sem, da bi z reorganizacijo klasičnega načina pouka dosegali boljše učne rezultate. Kratka analiza, ki je bila opravljena po posameznih urah, ki so bile narejene po metodi sodelovalnega učenja, je pokazala, da so dijaki nad metodami izjemno navdušeni, vendar teh učnih ur na žalost ne jemljejo preveč resno, saj jih preprosto niso vajeni. Sodelovalne oblike in alternativni načini dela se pogosto ne ocenjujejo, kar še zmanjšuje njihovo verodostojnost. Taksonomija ocenjevanja je še v začetni fazi, učitelji pa še vedno prisegamo na klasično preverjanje in ocenjevanje znanja. Po premisleku torej ugotavljam, da bi se vsaka sodelovalna oblika učenja morala ustrezno ovrednotiti, saj dijaki želijo resno povratno informacijo v zvezi z opravljenim delom, da imajo občutek, da se v delo spleča vložiti veliko truda. Mnogi kolegi se za nove didaktične vidike ne ogrevajo, ker ta pristop poruši tempo obravnave učne snovi. Učni načrti v gimnazijah so še vedno tako natrpani s količino učne snovi, da učitelja vsak »izlet« na polje sodobne pedagogike zelo drago stane. Če želi sodobna šola zasledovati metode, ki že vrsto let veljajo za učinkovite, bi se jim po svoje morala tudi prilagoditi. Osnovno načelo pedagogike bi torej moralo biti, kako spodbujati najboljše, kar je v nas.

LITERATURA IN VIRI

- [1] *Generacija Z – poznate značilnosti mladih, rojenih med letoma 1995 in 2010?* (2018). Pridobljeno s: <https://si.aleteia.org/2018/04/19/generacija-z-poznate-znacilnosti-mladih-rojenih-med-letoma-1995-in-2010/>
- [2] *Strokovna podlaga za sodelovalno učenje (ang. Cooperative learning)*. (2020). Pridobljeno s: https://didakt.um.si/oprojektu/projektneaktivnosti/Documents/Osnutek%20strokovne%20podlage_Sodelovalno%20ucenje_NELE.pdf

SPOZNAVNI TABOR ZA DIJAKE 1. LETNIKA SREDNJE FRIZERSKE ŠOLE LJUBLJANA

POVZETEK

V članku so predstavljeni, cilji, pomen in vsebina spoznavnega tabora za dijake 1. letnika Srednje frizerske šole Ljubljana. Spoznavni tabor poteka v jesenskem času in traja tri dni. V članku so posebej izpostavljene socialne delavnice, ki so zasnovane izkustveno in so na taboru izvedene tako v formalni kot tudi neformalni obliki. Vsebina socialnih delavnic je zasnovana ciljno in sledi potrebam dijakov in krepitvi razrednih skupnosti. V sproščenem okolju se dijaki medsebojno spoznavajo, dobivajo nove izkušnje, gradijo in utrjujejo prijateljstva, razvijajo samostojnost in se učijo ustrezne komunikacije. Na taboru imajo pomembno vlogo tudi razredniki, ki dijake spremljajo v sproščenem in neformalnem okolju. Tako jih bolje spoznajo na osebni ravni, opazujejo razredno dinamiko, kar jim omogoča lažje načrtovanje dela tako z dijaki kot s starši. Dosedanje izkušnje kažejo, da je izkustveno učenje pristop, ki močno, vendar nevsiljivo nagovarja, hkrati pa pušča odprte možnosti in izbiro pri odločitvah. Spoznavnega tabora se udeleži večina vpisanih dijakov. Tabor doprinese k uspešnejši socialni integraciji, k izboljšanju podporne šolske klime in se konkretno kaže v zmanjšanem osipu dijakov. Kar v praksi pomeni konstantno število oddelkov od vpisa do zaključka izobraževanja, večji odstotek opravljenih interesnih dejavnosti, ki so v srednješolskem izobraževanju obvezne. Razredniki pa dobijo vpogled v razredno dinamiko in posamično ali v timu oblikujejo ideje za razredne ure, ki jih delijo s kolegi, kot primere dobre prakse.

KLJUČNE BESEDE: dijak, izkustveno učenje, komunikacija, razredna skupnost, spoznavni tabor.

AN INTRODUCTORY CAMP FOR THE FIRST-YEAR STUDENTS OF LJUBLJANA SECONDARY SCHOOL FOR HAIRSTYLING

ABSTRACT

The article presents the goals, the purpose and the content of the introductory camp for the first-year students of the Ljubljana Secondary School for Hairstyling. The camp takes place in autumn and lasts for three days. The article in particular emphasizes social workshops, which are based on experience and are conducted at the camp in both formal and informal form. The content of the social workshops is targeted and follows the needs of students as well as aims to strengthen class communities. In a relaxed setting student get to know each other, gain new experiences, build and strengthen friendships, develop autonomy and learn appropriate forms of communication. Class teachers also play an important role in the camp, accompanying the students in a relaxed and informal setting. Thus, they get to know the students better on a personal level, observe class dynamics, all of which facilitates the planning of their future activities with both students and their parents. Past experience shows that experiential learning is an approach that is strongly but unobtrusively persuasive, while leaving open options and a choice in decision-making. The majority of enrolled students attend the introductory camp. The camp contributes to a more successful social integration, a better supportive atmosphere at school and results in actual reduction of dropouts. In practice this means a consistent number of classes from the enrolment to the conclusion of schooling, a larger percentage of completed extracurricular activities, which are in the secondary education mandatory. Moreover, the class teachers gain an insight into the class dynamics and individually or in a group form ideas concerning the class meetings, which they share with their colleagues as examples of good practices.

KEYWORDS: student, experiential learning, communication, class community, introductory camp.

1. UVOD

Namen prispevka je predstaviti del spoznavnega tabora za dijake 1. letnika, ki je strukturiran kot socialne delavnice. Predstavljene so konkretne delavnice in njihova izvedba. Preostale vsebine tabora so kulturne, športne in naravoslovne aktivnosti, ki jih izvajamo v skladu s predpisnimi cilji. S člankom želim opogumiti učiteljske time, da kljub mnogim pomislekom, dajo dijakom možnost spoznavanja in povezovanja v bolj sproščenem okolju. Predstavljene delavnice so rezultat dolgoletnega dela, izobraževanj, študij primerov, timskih usklajevanj ter opazovanja in refleksije lastnega dela. Delavnice so prirejene in povzete iz različnih virov, izobraževanj in prilagojene za dijake naše šole. Viri delavnic so zato navedeni zgolj na dnu članka in niso citirani v besedilu.

Ob vstopu v srednjo šolo se ne spremenijo samo zahteve glede ravni znanja. Dijaki se morajo navaditi na novo okolje, nove obraze in drugačne navade. V srednji šoli si morajo mladi na novo splesti socialno mrežo, kar ni vedno lahko. Dijaki, ki se vpišejo na Srednjo frizersko šolo Ljubljana (SFŠLj) prihajajo iz različnih socialnih in kulturnih okolij. Razlikujejo se v predznanju iz osnovne šole in predvsem v motivaciji za učenje oz. za poklic. Soočali smo se s pasivnostjo, visokim osipom in medvrstniškim nasiljem. Drugi sklop izzivov so bile obvezne interesne dejavnosti (ID), ki so pogosto predstavljale težave zaradi nezainteresiranosti dijakov, odpadanja ur in posledično nižje realizacije pouka. Pred nekaj več kot desetimi leti je tako padla odločitev, da za vse dijake 1. letnika organiziramo spoznavni tabor, ki bi vseboval kulturne, naravoslovne, športne in socialne dejavnosti. Na tridnevni tabor odideta po dva oddelka hkrati. Običajno izkoristimo kapacitete Centrov šolskih in obšolskih dejavnosti (CŠOD). Na taboru se dijaki preko športnih, kulturnih, naravoslovnih aktivnosti in organiziranih socialnih delavnic ter veliko neformalnega druženja, spoznavajo, krepijo prijateljske vezi in pridobivajo nove izkušnje. Ker je ozračje sproščeno, neformalno in spodbudno za sodelovanje, se med dijaki ustvarijo vezi, ki se v razredu, kjer drug drugega gledajo v hrbet, ne morejo. Oddelčne skupnosti so tako bolj povezane, kar pomeni močnejšo vrstniško podporo in posledično manjši osip.

2. CILJI SPOZNAVNEGA TABORA

Ko smo se prvič odločali za organizacijo spoznavnega tabora, smo bili postavljeni pred izziv v kakšni količini in katere vsebine podati dijakom v treh dneh. Ker smo izpeljavo tabora načrtovali za začetek šolskega leta, je bil pomislek tudi vzgojna problematika. Na SFŠLj se vpišejo tudi dijaki, ki so za učenje manj motivirani, nimajo veselja do poklica, ki so vedenjsko problematični in imajo čustvene težave. Dijakom smo želeli zato čas čim bolj strukturirati in tako doseči, da so kljub sproščnemu vzdušju vpeti v dejavnosti. Zastavili smo si tri osnovne cilje: medsebojno spoznavanje dijakov, krepitev razrednih skupnosti in izvedba ID. Kot rezultat ciljev smo predpostavili močnejše razredne skupnosti in manjši osip. Dijaki, ki imajo v razredu kakovostne prijateljske odnose, posledično šolo zaznavajo bolj pozitivno in se v šoli tudi bolj pozitivno vedejo. Pri tistih pa, ki so s strani vrstnikov zavrnjeni, lahko pričakujemo izostajanje od pouka, nižji učni uspeh, ponavljanje razreda ali celo izpis (Kranjc idr., 2019).

Dijakom želimo v prijetnem in sproščenem okolju, ustvariti vzdušje za medsebojno spoznavanje, graditev razredne skupnosti, ustvarjanje in krepitev medsebojnih prijateljstev, razvijanje samostojnosti in dobre samopodobe, razvijanje veščine nastopanja, učenje komunikacije ter ozaveščanje strpnosti do drugačnosti kot temelj dobrega sodelovanja. Tako pomagamo ustvariti klimo za učinkovito in prijetno delo pri pouku.

3. SOCIALNE DELAVNICE KOT METODA IZKUŠENJSKEGA UČENJA

Metoda dela pri socialnih delavnicah je izkušensko učenje. Izkustvene delavnice (Maksimović, 1991) so usmerjene k širjenju razvojnih zmožnosti mladostnika. Mladi imajo preko delavnic možnost doživljati sebe, druge in svet v okviru vrednostnega sistema, ki daje prednost spremembi, fleksibilnosti in odgovornosti. Izkustvene delavnice omogočajo doživljanje lastnih sposobnosti in zmožnosti, kar hkrati pomeni tudi sprejemanje odgovornosti za svoje vedenje in naslanjanje na lastne vire moči. Način dela je odprt za učenje in spremembe. Omogoča različne pristope. Dijaki razvijajo občutek lastne vrednosti ter samozavest.

Ščuka (2007) pravi, da so izkustvene delavnice za mladostnike nekakšna »enajsta šola pod mostom«. Udeleženci preko igre spoznavajo različne življenjske okoliščine in jih s pomočjo miselnih predelav, kot nova znanja, vključujejo v lastno življenje. Vsakdo se odziva v skladu s svojimi privzetimi vzorci, svoje odzive pa lažje prepozna ob opazovanju odzivanja drugih. Cilj delavnic je v graditvi odnosov, ozaveščanju in doživljanju sebe, dogajanja in okolja. Udeleženci pridobivajo nove izkušnje, jih ovrednotijo in jim določijo smisel.

Zagovarjamo stališče, da sta pri učenju pomembni izkušnja in čustvena vpletenost, ki poganjata notranjo motivacijo in oblikujeta osebnost. Z izkustvenimi delavnici ponudimo prostor za učenje in iskanje možnosti, kako pridobiti vpliv ter nadzor nad lastnim odzivanjem. Na ta način pri udeležencih povečujemo občutek sposobnosti in razvijamo zavest o lastni kapaciteti (Petrovič Erlah in Žnidarec Demšar, 2004).

Na izobraževanjih in v strokovni literaturi je močno poudarjen pomen refleksije. Udeleženci delavnic preko refleksije poglobijo zavedanje svojega čustvovanja, delovanja in vedenja.. Refleksijo smo tako vključili v večino delavnic, ki jih izvedemo na taboru.

4. VLOGA SPREMLJEVALNIH UČITELJEV

Na taboru smo običajno štirje učitelji spremljevalci. Razrednika obeh oddelkov, učitelj športne vzgoje in izvajalec socialnih delavnic. Naša naloga je pripraviti varno okolje za sproščeno učenje, izpeljati cilje in predvsem spremljati dijake in razredno dinamiko. Ta se ne oblikuje zgolj pri socialnih igrah, pač pa tudi pri ostalih aktivnostih in neformalnem druženju. Spremljevalci nismo le učitelji. Postanemo sogovorniki, zaupniki, medicinske sestre, nočni čuvaji in še mnogo drugega. Nastopamo in delujemo kot ekipa in tako tudi z zgledom dijakom pričujemo, da se v sodelovalnem duhu lahko spoprime s še tako zapletenim izzivom. Kot del tima razumemo tudi vse zaposlene na ČŠOD, ki soustvarjajo naše dneve.

Na taboru imajo pomembno vlogo razredniki, ki dijake spremljajo v neformalnem okolju. Spoznavajo jih na osebni ravni in opazujejo razvoj razredne dinamike. Pri izvajanju socialnih delavnic so razredniki ves čas aktivno prisotni. Opazovanje vedenja, odzivov in načina komunikacije dijakov, jim pomaga pri načrtovanju razrednih ur. Tekom delavnic skupaj z dijaki zapisujemo tudi ideje, razredne cilje in opažanja, ki jih sestavimo v razredni plakat in ga odnesemo nazaj v šolo, kot predlogo za oblikovanje razrednih ur.

5. PRAKTIČNA IZVEDBA DELAVNIC

Socialne delavnice so vsebinsko razdeljene na tri dele. Glede umestitve v urnik tabora se prilagajamo ostalim aktivnostim, ki jih za naše dijake pripravijo učitelji ČSOD. Običajno so delavnice izvedene v dveh sklopih po tri šolske ure. V prvem delu se dijaki spoznavajo, v drugem povezujejo in v tretjem rešujejo konkretne konfliktno situacije. Delavnicam vedno sledi kratka refleksija. Delavnice so strukturirane, hkrati pa izvajalci delavnic ostajamo fleksibilni in se odzivamo na trenutne potrebe skupine.

A. SPOZNAVANJE

Dijaki se po imenih že poznajo. To preverimo z delavnico, ki smo jo poimenovali »Odeja«. Gre za dinamično, hitro in zabavno dejavnost, pri kateri je razred razdeljen na dve skupini, tako kot je razdeljen pri praktičnem pouku v šoli. Med obema skupinama voditelja z veliko odejo naredita pregrado. Dijaki čepijo na svoji strani pregrade, tako da jih skupina na drugi strani ne more videti. Vsaka skupina po tiho izbere nekoga in ta se odplazi tik pred odejo. Nato učitelja, ki držita odejo, le-to spustita. Izbrana dijaka se dvigneta in povesta ime dijaka na drugi strani. Dijak, ki prvi izgovori ime dijaka na drugi strani pregrade, ostane v svoji skupini. Dijak, ki je počasnejši, pa zamenja stran. Delavnico izvajamo 5 do 10 minut, da vsi dijaki pridejo na vrsto. S to dejavnostjo se ogrejemo in pripravimo na nadaljevanje spoznavanja. Ker smo voditelji delavnic avtonomni, lahko izberemo tudi druge dinamične spoznavne igre.

V delavnici »Zgodbe v paru« se dijaki spoznavajo in ozaveščajo pomen aktivnega poslušanja. Dijake po parih razdelimo s pomočjo igralnih kart Črni Peter. Na ta način dobimo naključne pare in dijakom omogočimo, da se družijo tudi s sošolci, s katerimi sicer ne bi navezovali stikov. Vsak ima tri minute časa, da svojemu paru pove zgodbo o svojem najboljšem dnevu. Po treh minutah vloži zamenjata. Ko vsi končajo s pripovedovanjem, poslušalci obnovijo zgodbo svojega para. Ta pazljivo posluša in poda povratno informacijo o tem, kako dober poslušalec je bil njegov partner. Ko zaključimo z delavnico, sledi kratka refleksija. Dijake spodbujamo z vprašanji: Je lažje poslušati ali govoriti? Kako dobri poslušalci ste? Zakaj je pomembno pozorno poslušanje? V katerih primerih nam pozorno poslušanje pride prav?

Že v naslednji delavnici ugotavljamo, kako smo si različni. Hkrati pa iščemo stične točke, podobnosti, na katerih lahko gradimo močnejšo razredno skupnost. Delavnico smo poimenovali »Ista stran poti«. Po sredini prostora je nalepljen trak. Dijaki dobijo navodilo, naj se postavijo na desno stran nalepljenega traku, če neka trditev zanje velja, oz. na levo stran, če trditev zanje ne velja. Vodja delavnic prebere nabor tridesetih trditev, ki so povezane z osebnostnimi lastnostmi, načinom učenja, preživljanjem prostega časa, prijateljstvom, prepričanji... Dijaki se premikajo po prostoru glede na to, če zanje trditev drži ali ne. Ko

končamo, sledi kratek pogovor o delavnici. V refleksiji razmišljamo: Kako je bilo na kakšni strani? Ali so bili vedno v skupini z istimi sošolci? So bile skupine vedno enako velike? Zakaj je tako? Skupaj poiščemo večini skupne teme, kjer so bile izpostavljene pozitivne veščine in lastnosti. Na večji papir te teme napišemo. Ideje dijakov konkretiziramo. Tako začne nastajati nabor tem, iz katerih razrednik črpa teme za razredne ure. Iz tem dijaki in razredniki lahko oblikujejo razredne cilje, ki jim sledijo do konca šolskega leta.

B. SODELOVANJE

Zdaj se že bolje poznamo. V prvem delu ozaveščamo, da smo si hkrati različni in podobni. V drugem delu poudarimo, da je pomembno, da se učimo sodelovati, da razumemo pomen povezovanja kot osnovo močne skupnosti, v kateri se posameznik počuti varno, podprto in lažje napreduje. Kako pomembno je sodelovanje, potrdimo z igro »Polivinil«. V njej poudarimo, da je sodelovanje odločitev posameznika in ne odziv na nek zunanji dražljaj. Okrog večje plahte polivinila skupina naredi tesen krog in polivinil dvigne na višino rok. Na polivinilu so mehke žogice ali baloni z vodo, če igro izvajamo zunaj. Naloga skupine je poskrbeti, da žogice ne padejo na tla. Vodja se pred delavnico skrivaj dogovori s par dijaki, da igro sabotirajo. Kar pomeni, da se dva dijaka po nekaj minutah balansiranja žogic izmuzneta pod polivinil in skušata žogice potisniti s polivinila. Druga dva pa izpustita polivinil in tako skušata razbiti enotnost skupine ter doseči, da žogice popadajo na tla. V refleksiji dijaki ugotavljajo svoje odzive. Usmerjamo jih z vprašanji: Se lahko odločimo drugače? Kdo vpliva na naše odločitve? Hkrati ozaveščajo občutke, ki jih doživljajo, ko nekdo ne sodeluje. Predvsem pa vrednotijo pomen sodelovanja za dobro klimo v razredu.

Seveda nikakor ne smemo zanemariti dejstva, da je med mladimi veliko primerjanja, agresije in nasilja, kar pogosto vodi do socialne izključenosti. Želimo, da se dijaki tovrstnih občutkov izključenosti zavedajo, čeprav jih mogoče niso izkusili. Hkrati pa želimo tihim in nevidnim, dati občutek, da so u redu in jih opolnomočiti za aktivnejše življenje v skupnosti. V ta namen smo izbrali delavnico »Barva na hrbet«. Štiri kote v sobi označimo s štirimi različnimi barvami označevalnih lističev. Prav tako dijakom na hrbet nalepimo označevalne lističe štirih različni barv. Dijaki ne vedo, kakšno barvo imajo na hrbtu. Dvema dijakoma le s kretnjo na hrbtu nakažemo, kot da smo listič pritrtili. Neoznačena dijaka tako ne vesta, da na hrbtu nimata oznake. Sta izločena, saj za njiju ni ustrezne barvne skupine. Izberemo dijaka, ki sta v skupini glasna, dominantna in veliko govorita. Brez besed se dijaki med seboj usmerjajo do kotov v ujemajoči se barvi. Po koncu izločeni dijaki povedo, kaj so doživljali, kako so se počutili. Ker sami običajno nimajo težav z navezovanjem stikov, lahko s svojimi izkušnjami pomagajo dijakom, ki si težje ustvarijo svoj prostor pod soncem. Delavnica je razrednikom odlična informacija o razvoju razredne dinamike. Pokaže vodje, organizatorje in njihov slog organizacije. Zelo očitno postane, kdo izmed dijakov ostaja pasiven in čaka. Informacije so izhodišče za vsebino razrednih ur in najdejo mesto na plakatu idej in ciljev.

Z naslednjo delavnico preverimo, če je zaupanje med dijaki že kaj močnejše. Razred razdelimo na tri skupine. V vsaki skupini prostovoljec stopi v sredino kroga. Zavežemo mu oči. Ostali sošolci naredijo okrog njega res tesen krog. Dijak prostovoljec se prepusti rokam sošolcev, ki si ga nežno podajajo v krogu. V krogu se zvrstijo vsi dijaki. V refleksiji ozaveščamo oba pola

doživljanja, kot nekdo, ki varuje in nekdo, ki se prepušča. Sprašujemo se, kaj potrebujemo za občutek sproščenosti in varnosti. Iz osebnih izkušenj prenesemo občutke na počutje v razredu. Tu dijaki opisujejo svoje počutje v razredu in govorijo o svojih pričakovanjih. V refleksiji pridemo do novih idej, ki jih zapišemo na razredni plakat. Poudarimo, da je sodelovanje odločitev, ne posledica zunanjih dejavnikov.

Razredno dinamiko razredniki najlažje opazujejo pri igri »Naredimo krog - če bo šlo«. Ponovno ozaveščamo pomen sodelovanja ter fleksibilnosti pri načinu reševanja težav. Dijaki so postavljeni pred nalogo, da po zaporednih številkah, ki so jih izžrebali pri zajtrku, naredijo krog. Vsak dijak pozna svojo številko in je ne sme nikomur povedati. Zavežemo jim oči in damo navodila, naj naredijo krog po vrsti, po številkah. Med oblikovanjem kroga morajo ves čas molčati. Po desetih minutah preverimo zaporedje števil v krogu. Med delavnico opazujemo, kakšne načine komunikacije izberejo, kakšne strategije, kdo prevzame vodstvo, organizacijo, kateri dijaki so pasivni, kateri prej obupajo. Zabavna igra, ki zelo nazorno pokaže razredno hierarhijo in osebnostne lastnosti dijakov.

C. REŠEVANJE KONFLIKTNIH SITUACIJ

Da ponovimo in preverimo, če se zdaj res dobro poznamo, na hitro izvedemo kratko aktivnost »Kdo manjka?« Dijaki stojijo v krogu s hrbti obrnjenimi v sredino. Oči imajo zaprte ali pokrite s prevezo. Vodja delavnic jih nato nekaj časa premešča, tako da nihče ne ve, kje kdo stoji. Enega med njimi vodja izbere, ga posede na sredino in pokrije z odejo. Najbolje nekoga, ki je tih, neopazen, mogoče malo izločen. Dijaki se na znak obrnejo, odprejo oči in poskušajo čim hitreje ugotoviti kdo manjka. Ob koncu se pogovarjamo: Kako vključiti nekega, ki je bolj tihe narave? Kako sprejeti nekoga, ki se ne izpostavlja? Kako opogumljati sošolca, ki ima mogoče težave z razumevanjem slovenskega jezika? Ugotavljamo, da imamo vsi lastnosti in izkušnje, na katere smo ponosni in želimo, da jih drugi opazijo in pohvalijo.

Dijake povabimo, da izpostavijo neko svojo lastnost oz. izkušnjo, za katero bi lahko dobili pohvalo. Dijakom povemo, da se včasih ob dajanju ali sprejemanju komplimentov počutimo čudno in nelagodno. Da bi to nelagodje premagali, vadimo. V krogu si povemo svoje dobre lastnosti, izkušnje, ki so nas okrepile, svoje podvige. Vsakemu posebej čestitamo, zaploskamo in se z njim veselimo.

Z dijaki se pogovarjamo tudi o konfliktnih situacijah in kako jih rešujemo. Kartončke s konkretnimi primeri nesporazumov zložimo v krog tako, da je besedilo obrnjeno k tlem. Dijaki se razdelijo v skupine in vsaka skupina izbere kartonček. Njihova naloga je, da izbrani konflikt rešijo z igro vlog. Upoštevati morajo načela dobre komunikacije: aktivno poslušanje, sodelovanje, iskanje rešitev, pozitivna povratna informacija. Skupine imajo 10 minut časa za pripravo, potem predstavijo svoj primere. Ostali dijaki spremljajo in na koncu podajo svoje pripombe in možne izboljšave. Ob koncu delavnice dijaki reflektirajo svoja občutja in kar nekaj idej in ciljev spet zapišemo na razredni plakat.

Ob zaključku vseh delavnic pripravimo še »Tarčo«, na katero dijaki na samolepilnih lističih prilepijo svoje mnenje o delavnicah. Na ta način lahko anonimno povedo, kaj jim je bilo všeč, kje so se počutili izzvane, pri katerih temah so se počutili nelagodno in kaj jim ni ustrezalo.

Vodje delavnic tako dobimo končno informacijo, ki je za nas nekakšno vodilo za oblikovanje delavnic za naslednje leto.

6. ZAKLJUČEK

Spoznavni tabori so postali stalnica v letnem delovnem načrtu naše šole. Pokazali so se za skrbno izkoriščen čas spoznavanja, druženja in usvajanja veščin, ki jih dijaki potrebujejo ne le v šoli, pač pa tudi v vsakdanjem in poklicnem življenju. Skupaj z dijaki ozaveščamo svoje odzive in spreminjamo svoja vedenja tudi učitelji spremljevalci na taboru. Izkušnje so potrdile, da s takšno vsebino in organizacijo tabora lahko uresničujemo cilje, ki smo si jih zadali na začetku projekta. Hkrati ostajamo fleksibilni, puščamo odprte možnosti za spremembe in izboljšave. V središču našega dela je dijak kot posameznik in razredna skupnost kot celota.

Odkar izvajamo tabore, se je osip dijakov zmanjšal. Število oddelkov skozi vsa tri leta izobraževanja ostaja enako. Povezanost, razumevanje, spodbudna klima, ki se ustvari med dijaki in tudi razrednikom, spodbuja k sprotnemu reševanju konfliktnih situacij. Ravno ta občutek sprejetosti in podpore pa sta pogosto motivacija, da dijaki redno obiskujejo pouk in si tako ustvarijo dobre možnost za poklicno kariero.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Kobolt, A. (1992). Ne uči me, pusti me, da se učim : priročnik interaktivnih vaj za učitelje in vzgojitelje. Pedagoška fakulteta.
- [2] Kranjc, T. (ur.), Drolc, A., Pogačnik Nose, Š., Pevec, M., Slivar, B., Uranjek, J., Weilguny, M. (2019). Kakovost v vrtcih in šolah 4: Varno in spodbudno učno okolje. Šola za ravnatelje. https://www.zrssi.si/wp-content/uploads/2021/03/varno_in_spodbudno_ucno_okolje.pdf
- [3] Maksimović, Z. (1991). Mladinska delavnica. Sekcija za preventivno delo pri Društvu psihologov Slovenije.
- [4] Petrovič Erlah, P., Žnidarec Demšar, S. (2004). Asertivnost. Argos.
- [5] Prgić, J. Pozitivna disciplina za šole in vrtce. Seminarsko gradivo. Svetovalno-izobraževalni center MI.
- [6] Prgić, J. Interna gradiva z izobraževanj: 8 krogov odličnosti, Tanka črta odgovornosti, NLP praktik Neobjavljeno gradivo.
- [7] Ščuka V. Interno gradivo z izobraževanja. Šola osebnosti. Neobjavljeno gradivo.
- [8] Ščuka, V. (2007). Šolar na poti do sebe. Didakta.

SKRB ZA DUŠEVNO ZDRAVJE OTROK IN MLADOSTNIKOV NA SPEKTRU AVTIZMA

POVZETEK

Avtizem kot vseživljenjsko prisotno stanje se kaže predvsem v težavah, izraženih na področju socialne komunikacije, socialne interakcije in fleksibilnosti mišljenja. Osebe z avtizmom se ob vsakodnevnih družabnih stikih pogosto soočajo z omenjenimi težavami. Posledično so izpostavljene velikemu stresu, kar negativno vpliva na njihovo duševno zdravje. V prispevku na konkretnem primeru predstavljamo opažene vidike stresa in razvoj anksioznosti. V nadaljevanju podajamo oblike pomoči, ki smo jih na šoli uporabili kot podporo učencu na spektru avtizma pri premagovanju stresa in razvijanju veščin za krepitev duševnega zdravja, in so se izkazale kot učinkovite. Izpostavljamo ključne vidike za zagotovitev uspeha: neposredno delo z učencem na spektru avtizma, sodelovanje s starši, pomen timskega dela in komunikacije med vsemi sodelujočimi pri vzgoji in izobraževanju učenca na spektru avtizma, sodelovanje z zunanjimi ustanovami, ki jih učenec obiskuje, ter stalno izpopolnjevanje znanja strokovnih delavcev in učiteljev. S prispevkom želimo podati nabor dejavnosti in ravnanj znotraj šolskega okolja, s katerimi lahko vplivamo na manjši pojav anksioznosti oziroma izboljšanje sposobnosti učencev na spektru avtizma za soočenje s stresom. Zanima nas, kako lahko predstavljeni načini dela in ozaveščanje o pomembnosti skrbi za duševno zdravje otrok in mladostnikov na spektru avtizma pozitivno vplivajo na krepitev duševnega zdravja celotne populacije.

KLJUČNE BESEDE: otroci in mladostniki na spektru avtizma, stres, anksioznost, duševno zdravje.

CONCERN FOR THE MENTAL HEALTH OF CHILDREN AND ADOLESCENTS ON THE AUTISM SPECTRUM

ABSTRACT

Autism as a lifelong state of affairs is manifested mainly in the difficulties expressed in the areas of social communication, social interaction and flexibility of thinking. People with autism often face these problems in their daily social interactions. As a result, they are exposed to high stress, which negatively affects their mental health. In this paper we present the observed aspects of stress and the development of anxiety in a specific case. The following are the forms of help that have been used at the school to support a pupil on the autism spectrum in overcoming stress and developing mental health skills, and have proven to be effective. We highlight key aspects to ensure success; direct work with a pupil on the autism spectrum, cooperation with parents, the importance of teamwork and communication among all participants in the education of a learner on the autism spectrum, cooperation with external institutions, attended by the pupil, and continuous training of the knowledge of professionals and teachers. With this paper we aim to present a collection of activities and practices within an educational/school environment, with which we can decrease the emergence of anxiety, and better the students' ability to confront stress. It is in our interest to understand how the mentioned practices, and raising awareness about the importance of mental health of children and youth on the autism spectrum, positively affect the strengthening of the mental health of the whole population.

KEYWORDS: children and adolescents on the autism spectrum, stress, anxiety, mental health.

1. UVOD

V svetu je uveljavljen stereotip, da so osebe z avtizmom posamezniki z vedenjem, ki se razlikuje od vedenja večine ljudi; da so po naravi nedružabni, čudni, hladni, da ne vzpostavljajo očesnega stika in da jih pretirano zanimajo stvari, za katere se večina ljudi sploh ne zmeni. Tej predstavi posamezniki dodajo še idejo, da so nekateri med njimi geniji na določenem ozkem področju. Generalno gledano so osebe z avtizmom z vidika večine označene kot 'drugačne' in kot takšne mnogim zbujaajo nelagodne občutke ter dileme v zvezi s tem, kako naj se obnašajo v odnosu do njih.

Predvsem v zadnjih dveh desetletjih je o spektru avtizma na voljo vse več člankov in knjig, ki pomembno prispevajo k razumevanju motnje in ponujajo oblike in metode dela z osebami na spektru avtizma. Opažam, da je večina prispevkov usmerjena v učenje oseb z motnjo avtističnega spektra, v njihovo razumevanje sveta okoli sebe, vzpostavljanje socialnih odnosov in učinkovite komunikacije.

Težave v socialni interakciji, komunikaciji in okrnjena fleksibilnost mišljenja osebami na spektru avtizma v vsakodnevnih stikih z ljudmi povzročajo številne frustracije, stres in dolgoročno razvoj anksioznosti. O tem vidiku oseb z avtizmom in načinih, kako jim pri tem pomagati, je v literaturi najti precej manj informacij.

Pri svojem delu se kot socialna pedagoginja – šolska svetovalna delavka in izvajalka dodatne strokovne pomoči na osnovni šoli – srečujem tudi z učenci, ki so na spektru avtizma. Moja osebna izkušnja je, da je resnica o njih daleč od zgoraj opisanega stereotipa. Vsak od njih je povsem drugačen in se sooča z omenjenimi ključnimi težavami, značilnimi za avtizem, na povsem unikaten način. Pogosto sem priča stiskam, v katerih se znajdejo. To me je vodilo k raziskovanju možnosti, kaj jim na šoli lahko ponudimo, da jim olajšamo vsakdan. Zatorej je namen tega prispevka podati nabor možnosti znotraj šolskega okolja, ki lahko dolgoročno vplivajo na manjši pojav anksioznosti oziroma izboljšajo sposobnosti učencev na spektru avtizma za soočanje s stresom in tako prispevajo k njihovemu boljšemu duševnemu zdravju. Izkazalo se je, da je za dosego tega cilja potrebno delati ne le z učenci na spektru avtizma, ampak tudi z njihovimi starši, učitelji, sošolci in širšo šolsko skupnostjo. Izjemno pomembno je timsko delo, kvalitetna komunikacija med vsemi vpletenimi znotraj šole ter sodelovanje z zunanjimi ustanovami, ki jih učenec na spektru avtizma obiskuje.

V prispevku bom izhajala predvsem iz primera učenca, ki trenutno zaključuje peti razred. Spremljam ga že od vstopa v šolo.

2. JEDRO

A. PREDSTAVITEV UČENCA

Deček je ob vstopu v šolo po vedenju zelo izstopal. Njegova mama je povedala, da se je že v predšolskem obdobju zanimal za števila in merjenje, se s težavo navajal na nove stvari in ni razumel besednih zvez v prenesenem pomenu. V vrtcu naj bi obiskoval logopedinjo, vendar obravnav zaradi njegove kratkotrajne zbranosti in odkrenljive pozornosti ni mogla izvajati. Pomiritev napetosti je našel v rezanju papirja in blaga.

Njegovo močno področje so številske predstave. Na tem področju izjemno prekaša vrstnike. V preteklosti je bil razkorak med njim in vrstniki še večji. V prvem razredu je znal števila pravilno zapisati, jih prebrati, primerjati po velikosti. Zavedal se je neskončnosti števil ter sešteval in odšteval večmestna števila. Kazal je izjemno zanimanje za merjenje dolžin, kasneje je interes razširil še na merjenje časa. Za ilustracijo: v nekaj sekundah je bil sposoben izračunati, koliko minut je od nekega trenutka v dopoldnevu do konca pouka. Hitro in na pamet je pretvarjal enote za merjenje dolžine, mase in časa. Vse pretvorbe je uporabljal z velikim zanimanjem v konkretnih primerih: Koliko kilometrov je še do ...? A to je ... metrov? Do mojega rojstnega dne je še ... dni – to je ... ur/minut. Pri pretvarjanju velikih števil je prosil za kalkulator. Števila, pretvornike in računske operacije je napisal sam. Dobljene rezultate z večmestnimi števili je znal tudi prebrati. Že ob vstopu v šolo je imel široko splošno znanje, ki pa ga ni znal sam uporabiti. Zanimalo ga je veliko različnih področij. Veliko je spraševal. Tekom prvega razreda so se pri njem zvrstili sledeči nenavadni interesi: risanje skic letal, pripovedovanje domišljajskih zgodb o potovanjih z letalom z natančnimi podrobnostmi, risanje številskih trakov, rezanje enormne količine papirja ali blaga.

Težave v socialni interakciji so se kazale v pomanjkanju občutka za osebni prostor sošolcev, še posebej prostor sošolca, na katerega je bil posebej močno navezan. Pogosto je silil vanj in se mu preveč približal. Potreboval je usmeritve in pojasnila. V komunikacijo je vstopal brez občutka za sogovornikov interes in pripovedoval oziroma spraševal o njemu zanimivih temah. V zanj novih socialnih situacijah ni znal predvideti, kako naj odreagira. Težave je imel pri izražanju. Včasih se je v pogovoru izrazil na nerazumljiv način in dajal vtis, da skuša nagajati, ob poglobljenem pogovoru z njim pa se je izkazalo, da je bil v stiski. Pogosto se je zaigral sam in bil zadovoljen s svojimi igrami (izdeloval je metre, meril, risal in pisal številke). Pri skupinskem delu je zavračal sodelovanje, če člani skupine niso sledili njegovim interesom in navodilom. Postopoma je napredoval na socialnem področju in razširil krog prijateljev, znotraj katerega je bil večkrat on pobudnik različnih iger. Le-te včasih niso bile v skladu s šolskimi oz. razrednimi pravili. Sošolci so mu radi sledili in so bili radi v njegovi družbi. Na morebitne kritike s strani sošolcev ali učiteljev je bil izjemno občutljiv. Zelo se je razburil v situacijah, ki jih je ocenil kot krivične zanj in kadar se kdo z njim ni strinjal. Svojo užaljenost je izražal z grobim in žaljivim govorom. Pogosto je sošolcem našteval dolge sezname, kaj se jim bo zgodilo (odrezal jim bo roko ali nogo, jih zaprl v klet, povozil jih bo avto, ne bo jih povabil na rojstni dan ...). V takšnih situacijah se je lahko pomiril izključno v individualnem pogovoru izven oddelka.

Težave je imel na področju zbranosti in pozornosti. Zmotili so ga tako zunanji dražljaji kot njegov notranji miselni svet. Ni zmožal dalj časa zbrano poslušati, še posebej ne zgodb. Pogosto je ob preprostih slušnih navodilih želel še potrditvene odgovore. Na učiteljičino zahtevo: »Dajte matematične zvezke na mize.« se je odzval z vprašanjem: »A res? Kam dam matematični zvezek?« »Na mizo.« »A res?« Kadar je bil nemiren, je spuščal glasove, vzklike in neumestne pripombe. Občasno je brez razloga uporabljal angleške besede, ki jih ni razumel. V prvem razredu še ni pravilno izgovarjal glasu r, sičnikov in šumnikov. Njegov govor je bil zaradi hitrega tempa težje razumljiv. Težave so se izražale na likovnem področju: ni uporabljal barv, figure so bile težje razpoznavne, za razumevanje njegovih risb je bila potrebna njegova interpretacija. Opazne so bile težave pri grafomotoriki, vendar je na tem področju hitro

napredoval. Opazni so bili znaki perfekcionizma. Z zapisom števil pogosto ni bil zadovoljen, zato je neprekinjeno radiral. Kadar je bil vznemirjen, vesel, v pričakovanju česa prijetnega ali utrujen, je krilil z rokama, upognjenima v komolcih kot metuljček in poskakoval. Pri gibanju smo opazili nekoliko nekoordinirano hojo in tek, vendar je bil kljub temu drugi v oddelku v teku na 600 m, izjemno uspešen pa je bil tudi pri skoku v daljino. Pri hoji je bil vztrajen in sposoben prehoditi daljše razdalje. Rad se je udeleževal pohodov in v prvi triadi je bil vključen v interesno dejavnost Mladi planinci.

B. NEPOSREDNO DELO Z UČENCEM NA SPEKTRU AVTIZMA

V tem delu se bom osredotočila predvsem na tiste vidike neposrednega dela z učencem, ki mu pomagajo premagovati različne oblike stresa in pozitivno vplivajo na njegovo duševno zdravje. Ključno je dobro poznavanje, kaj mu povzroča stres in vnaprejšnja odstranitev sprožilnih dejavnikov. Pri tem nam so nam v največjo pomoč starši, saj zelo dobro vedo, katere situacije so zanj problematične. Z vzpostavitvijo kvalitetne, odprte, stalne komunikacije med starši in učitelji lahko preprečimo številne frustracije, ki bi sicer vodile v napetost in čustvene izbruhe ali avtoagresivnost. Osebe na spektru avtizma imajo pogosto posebnosti glede prehranjevanja, ker jih moti vonj, okus, barva ali tekstura posamezne jedi ali pa ne marajo kombinirati določenih vrst hrane. V primeru opisanega dečka smo se soočili z dejstvom, da ne prenese vonja po salamah. V dogovoru s starši smo mu ob dnevih, ko je bil za malico sendvič, omogočili, da se je za čas malice umaknil iz učilnice, pred njegovo vrnitvijo pa smo prostor dobro prezračili. Dobronamerno prigovarjanje učiteljev, naj vendarle salamo poskusi, bi v takšnem primeru samo poslabšalo situacijo.

Ko je otrok že nekoliko starejši in se bolj zaveda sebe in svojih potreb, na drugi strani pa se tudi lažje izraža, nam lahko tudi sam sporoči, kaj je tisto, kar ga vznemirja. Kot primer lahko izpostavim, da je deček v tretjem razredu izrazil, da ga silno moti, kadar kdo v komunikaciji uporabi besedo 'skrb' ali 'skrbeti'. Omenjena beseda ga je zbadla ne glede na to, ali je bila uporabljena z namenom, da izrazi občutek nemira in tesnobe zaradi neprijetnega položaja, npr. 'skrbi me, kako bom znal matematiko' ali pa v kontekstu kot dolžnost ali obveznost npr. 'skrb za živali'. Povedal je, da ga 'od te besede zaboli glava'. Posledično smo se učitelji, strokovni delavci in starši dogovorili, da se omenjeni besedi za nekaj časa izognemo, potem pa jo, ob njegovih 'dobrih dnevih', postopno uvajamo nazaj v besednjak na način, ki zanj ne bo pretirano stresen. V roku dveh do treh mesecev je težava izzvenela.

Preusmeritev pozornosti z dejavnostjo ali temo pogovora, ki je učencu pri srcu, lahko uporabimo kot prvo pomoč, ko opazimo znake stresa ali izgubljenosti. Zamotimo ga lahko tudi z nalogo, ki mu omogoči, da se za nekaj časa odstrani iz okolice, npr. da ga pošljemo po pisalo, lepilni trak ali nek drug pripomoček v tajništvo ali da odnese knjigo v knjižnico. Pri tem je pomembno, da izberemo nalogo, ki mu ne bo povzročila dodatnega stresa.

Prisotnost osebe, ki ji zaupa in mu predstavlja most med njegovim svetom in svetom ostalih – nevrotičnih oseb – je pomembna, saj učenec pogosto ne zmore izraziti svojih občutkov in potreb. Včasih tega, kar nam sporoča, ne razumemo na pravi način. V našem primeru smo se nemalokrat znašli v zadregi, ko je dečkova neverbalna komunikacija izražala brezbriznost ali posmehovanje, v resnici pa je bil zmeden, prestrašen, ni vedel, kako bi odreagirali ali pa ni

mogel razumeti, da so bili pogledi sošolcev na neko zadevo povsem drugačni od njegovega. V takšnih situacijah se je pri njem pogosto pojavil smeh, včasih pa tudi izzivanje sošolcev ali neupoštevanje učiteljice. V prvi triadi, ko večino ur pouka izvaja ena učiteljica, je običajno ona tista, ki otroka zelo dobro pozna in prevzame vlogo 'prevajalke'. S prehajanjem v višje razrede in na predmetni način poučevanja je učiteljev vedno več in je težko zagotoviti, da bi vsi do potankosti poznali učenčeve posebnosti. V našem primeru se je izkazalo kot dobro, da vloga 'prevajalk' pripade specialni in socialni pedagoginji, ki izvajata ure dodatne strokovne pomoči. Idealno je, če je to oseba, ki je stalno zaposlena na šoli in je večino časa na razpolago. Pogosto nastane potreba po pojasnjevanju zapletov med učencem na spektru avtizma in njegovimi vrstniki. Najbolje je, da specialni oz. socialni pedagog v takšnih primerih vstopa čim bolj neposredno takrat, ko nastane nesporazum. Dogajanje je treba razjasniti tako učencu z avtizmom kot vrstnikom. Učenec z avtizmom bo ob poglobljeni in utemeljeni razlagi lažje sprejel drugačen pogled na situacijo, vrstniki pa ga bodo - če jim bomo ustrezno predstavili, kaj ga je vodilo do določenih sklepov, izjav ali vedenj - lažje razumeli. To bo podlaga za dolgoročno boljši odnos med njimi, kar je prav tako pomemben vidik zagotavljanja duševnega zdravja. Specialna in socialna pedagoginja imata v tem pogledu zelo pomembno vlogo tudi pri pojasnjevanju situacij, ki nastanejo med učencem na spektru avtizma in posameznim učiteljem. Čeprav se zdi, da bi morali učitelji vedenje razumeti, ker so odrasli, izobraženi in odgovorni za komunikacijo v odnosu do otrok, lahko sprožajo vedenja oz. komunikacija otrok in mladostnikov na spektru avtizma pri učiteljih mešane ali neprijetne občutke. Ustrezna pojasnila in posledično razbremenjevanje neprijetnih občutkov pomembno prispeva k boljšemu odnosu med učencem na spektru avtizma in posameznim učiteljem.

Možnost umika v miren prostor se je v našem primeru še posebej izkazala v prvi triadi, ko sta bila učenčeva zavedanje sebe in njegova sposobnost komunikacije še precej šibka in je pogosteje prihajalo do frustracij in potrebe po fizičnem umiku iz okolja, ki ga je čustveno in senzorično obremenjevalo. Za ta namen mu je bil na razpolago kabinet, kjer je imel didaktične igrače, ki so ga pomirjale. Največkrat se je zamotil s krokodilom – veliko igračo iz blaga z različnimi zapirali (ježki, gumbi in sponkami) za urjenje fine motorike in čutov. Pogosto je v kabinetu brez posebnih težav opravil naloge, ki so jih sošolci istočasno reševali v učilnici. Po prehodu s podružnične na matično šolo smo mu ponudili možnost umika v knjižnico ali pisarni specialne in socialne pedagoginje.

Vaje za sproščanje lahko vključujemo tako v razredu kot obliko kratkih premorov med poukom za vse učence kot na urah DSP, kjer jim lahko namenimo nekaj več časa z namenom, da jih učenec usvoji in jih lahko kasneje samostojno uporablja v stresnih situacijah. Sprostitev in pomiritev lahko dosežemo skozi dihalne vaje, npr. vdih – izdih v razmerju 1:2; ko vdihnemo, štejemo do tri, ko izdihnemo, štejemo do šest. To ponovimo trikrat. V naslednji vaji učencem naročimo, da zaprejo oči in se osredotočijo na desno roko. Petkrat počasi ponovimo: »Moja desna roka je prijetno težka/topla.« Učenci ob tem sledijo občutku v roki. Enako ponovijo še z levo roko. Vajo zaključimo v umirjenem tonu in počasi s povedjo: »Povsem miren/mirna sem.«

Vaje čuječnosti so ključne za umiritev uma in vrnitev v sedanji trenutek. Zaradi nenehne izpostavljenosti socialnim stikom in komunikaciji so otroci in mladostniki na spektru avtizma v šoli še posebej pod stresom. Deček, ki ga opisujem, si pogosto naslika najbolj črnoglede

scenarije glede možnih izidov prihodnjih dogodkov. Na primer: kljub odličnemu uspehu ga pogosto skrbi, da bo moral razred ponavljati, izjemno se obremenjuje s tem, kaj si o njem mislijo sošolci, iz ene nižje ocene pri posameznem predmetu sklepa, da ga ima učitelj na piki. Kadar ima slab dan, se negativne misli kar vrstijo in ne more ustaviti njihovega toka. Včasih mu gre na jok, naslednji trenutek se na nekoga jezi in potem spet zapada v občutke nemoči. Čuječe dihanje in čuječe opazovanje mu ob takšnih trenutkih pomagata, da se vrne v sedanji trenutek in prekine tok negativnih misli. Smiselno je, da otroka naučimo, da za umiritev uporabi to, kar ima vedno pri roki – svoj dih in bitje srca. Povabimo ga, da se udobno usede, zapre oči, položi roke na trebuh in se osredotoči na dihanje. Dihanja naj ne spreminja, naj ga le opazuje. To naj traja vsaj deset vdihov in izdihov. Z umirjenim glasom ga povabimo, da začuti, kako se zaradi dihanja dvigajo in spuščajo roke, ki jih drži na trebuhu. Nato naj roke položi na srce. Povabimo ga, da začuti bitje srca. Vztrajamo minuto do dve. Povabimo ga, da počasi odpre oči in se podamo v čuječe opazovanje. Najprej se naj osredotoči na pet stvari, ki jih lahko vidi v prostoru. V nadaljevanju naj se osredotoči na štiri površine v prostoru, ki so različne na otip. Potem naj ozavesti tri različne zvoke, dve vonjavi in nazadnje en okus. V zadnjem obdobju je na razpolago vedno več literature, pripomočkov in video ter zvočnih posnetkov z vnaprej pripravljenimi vajami čuječnosti. V okviru dodatne strokovne pomoči uporabljamo karte 52 načinov, da odpihnemo zaskrbljenost, ki jih je izdalo podjetje Neuroeducation. Namenjene so prav vzpostavljanju čuječnosti in preokvirjanju anksioznih stanj.

Fizična aktivnost pomaga v situacijah, ko z zgoraj navedenimi oblikami ne zmoremo zmanjšati stresa. Vsaj polurno srednje ali močno intenzivno gibanje, ki pripelje do potenja, spremeni hormonsko sliko v telesu in posledično povzroči spremembe v počutju. Pomembna je tudi redna gibalna aktivnost. Priporočljiva je vključitev v prostočasno dejavnost, ki zahteva fizični napor, saj ima le-ta številne ugodne posledice tako za fizično kot duševno zdravje; med drugim krepi fizično moč in vzdržljivost, zmanjšuje tesnobne občutke, izboljšuje sposobnost spomina in koncentracije in vpliva na razvoj pozitivne samopodobe. Pomembno je, da poiščemo takšno aktivnost, ki je otroku prijetna in jo bo rad izvajal. Idealno je, da življenjski slog družine otroka oz. mladostnika na spektru avtizma vključuje redno gibanje v naravi. Če ga ne, je naloga specialnih in socialnih pedagogov, da staršem predstavimo koristi, ki bi jih od tega imel otrok in cela družina. Opisani učenec izhaja iz družine z zdravim življenjskim slogom, ki v svoje prostočasne aktivnosti vključuje veliko gibanja na prostem. Pri dečku se to odraža v skladnem telesnem razvoju, gibalni spretnosti, vzdržljivosti in pozitivni telesni samopodobi. Vključen je tudi na treninge plezanja.

Prilagajanje šolskih obveznosti učencu pride v poštev v situacijah, ko se mu kljub sprotni uporabi zgoraj navedenih oblik za zmanjševanje napetosti nakopiči toliko stresorjev, da bi dodaten dan prisotnosti pri pouku pomenil kapljo čez rob. V našem primeru se to običajno zgodi proti koncu šolskega leta ali pred prazniki, ko so vsi učenci bolj nemirni in v pričakovanju. S starši se ob takšnih dneh dogovorimo, da učne obveznosti opravi doma in se tako izogne poglobljanju stiske.

C. SODELOVANJE S STARŠI

Kvalitetna in sprotna izmenjava informacij s starši otroka oz. mladostnika na spektru avtizma je prav tako ključna kot neposredno delo z njim. Če otrok še nima postavljene diagnoze, kažejo

pa se znaki, značilni za spekter avtizma, je naloga šolske svetovalne službe oz. specialnega ali socialnega pedagoga na šoli, da starše ustrezno informira ter jih napoti na pregled na Inštitut za avtizem oz. k pedopsihiatru, ki poda ali ovrže diagnozo. Soočenje z diagnozo avtizma je za starše čustveno izjemno naporno, zato potrebujejo predvsem podporo, razumevanje, določene pojasnitve. Za nekatere starše to predstavlja tako veliko bolečino in strah, da le-ta prevladata in jih ohromita, vodita v zanikanje ali drugo obrambno reakcijo. Pomembno je, da smo za starše 'vedno tam' – sočutno in brez prisile.

Napetost in stres, ki se porajata v šoli, kjer je otrok oz. mladostnik na spektru avtizma izpostavljen številnim socialnim stikom, se pogosto prenese tudi v domače okolje. Če imamo s starši vzpostavljen korekten odnos, ki temelji na vzajemnem zaupanju in sprotne prenašanju informacij glede otrokovega funkcioniranja, počutja, trenutnih posebnosti v vedenju, o dogodkih, ki zanj predstavljajo sprožilne situacije in ostalih pomembnih vsebinah, lahko s tem otroku prihranimo velik del stresa. Kadar starši, učitelji in strokovni delavci nastopamo usklajeno, pomirjeno, suvereno, ker nam je znano, kaj je v ozadju otrokovega vedenja, tudi na otroka delujemo pomirjujoče. Zagotavljamo mu varno in stabilno okolje.

V primeru opisanega dečka imamo zelo dobro izkušnjo sodelovanja s starši. Enkrat tedensko smo v telefonskem stiku – običajno mama in socialna pedagoginja ali razredničarka. Trikrat letno imamo sestanek strokovne skupine, na katerem se srečamo razredničarka, izvajalke dodatne strokovne pomoči – specialna pedagoginja, socialna pedagoginja in učiteljica razrednega pouka ter starši učenca. Na začetku leta je srečanje namenjeno načrtovanju ciljev in dogovorom, ob polletju evalvaciji in morebitnim dopolnitvam individualiziranega načrta, ob koncu leta pa zaključni evalvaciji in načrtovanju naslednjega šolskega leta.

D. SODELOVANJE STROKOVNEGA TIMA ZNOTRAJ ŠOLE

Razredničarka učenca na spektru avtizma, specialna pedagoginja, socialna pedagoginja ter učiteljica, ki izvaja dodatno strokovno pomoč, so v vsakodnevnem kontaktu in si sproti izmenjujejo pomembne informacije v zvezi z njegovim počutjem, izstopajočimi dogodki, odnosi z vrstniki. Specialna in socialna pedagoginja skrbita za informiranje vseh učiteljev v oddelku o zadevah, ki so ključne za izvajanje pouka v skupini, v kateri je učenec na spektru avtizma. Učitelje spodbujata k izobraževanju o motnjah avtističnega spektra. Vodstvu šole svetujeta pri izbiri ustreznega razrednika, ki naj bo empatičen, umirjen in potrpežljiv. Poskrbita za ustrezne prilagoditve pri izvajanju pouka in ocenjevanja. Učencu so med drugim na razpolago napovedano ustno ocenjevanje, pisno ocenjevanje izven oddelka v manjši skupini in ob prisotnosti osebe, ki ji zaupa, možnost umika v miren prostor, kadar je v stresu. Na šoli smo za celoten kolektiv organizirali osemurno predavanje in delavnico z naslovom *Otrok in mladostnik z MAS v šoli*.

E. SODELOVANJE Z ZUNANJIMI USTANOVAMI

Učenec, ki ima diagnosticirano motnjo avtističnega spektra, je voden v pedopsihiatrični ambulanti, kjer je pregledan s strani pedopsihiatra, psihologa in specialnega pedagoga. Redni timski sestanki enkrat letno so namenjeni evalvaciji in načrtovanju aktivnosti v naslednjem letu. Udeležuje se jih celotni strokovni tim šole in strokovni tim zdravstvene ustanove. Na

sestankih posebno pozornost posvečamo počutju učenca v šoli ter zagotavljanju spodbudnega in varnega okolja za njegov optimalni razvoj.

3. SKLEP

Otroci in mladostniki na spektru avtizma so z vidika zagotavljanja duševnega zdravja ranljiva skupina. K temu prispevajo težave v komunikaciji in socialni interakciji ter rigidnost mišljenja, ki se pri vsakem posamezniku kažejo na svojstven način. Da bi jim omogočili optimalen razvoj, je ključno, da zmanjšamo stres, ki izhaja iz nerazumevanja sporočenega, težav s sporočanjem lastnih misli, nenehnega preverjanja lastne ustreznosti, prilagajanja njim nerazumljivemu svetu nevrotičnih ljudi in želje po sprejetosti.

Zagotavljanje varnega in spodbudnega okolja kot temelja duševnega zdravja za otroke in mladostnike na spektru avtizma zahteva celosten pristop, ki vključuje tako delo s posameznikom kot njegovimi starši, šolskim okoljem in zunanjimi ustanovami. Ključno je, da je komunikacija med vsemi udeleženci kvalitetna in sprotna. Prizadevati si moramo za ustrezno strokovno izpopolnjevanje strokovnega kadra in za primerno informiranje vrstnikov o posebnostih in potrebah posameznika na spektru avtizma, da ga lažje razumejo in sprejmejo. Učenca moramo v čim večji meri opremiti s tehnikami oziroma orodji, ki so mu v pomoč pri soočanju s stresom in premagovanju anksioznosti. Pomembno je, da sledimo otrokovemu počutju in mu v situacijah, ko je zanj prenaporno, omogočimo, da kakšen dan šolske obveznosti opravi doma. Najpomembneje pa je, da otroku oz. mladostniku na spektru avtizma zagotovimo prisotnost osebe, ki ga razume in sprejema in prevzema tudi vlogo tolmača med njegovim svetom in svetom nevrotičnih ljudi.

Raziskovanje možnosti kako poskrbeti za duševno zdravje otrok in mladostnikov na spektru avtizma v tem zelo posebnem obdobju, ko se soočamo s posledicami epidemije koronavirusa in z njo povezane izolacije, nas opominja tudi na potrebo po skrbi za duševno zdravje celotne populacije otrok in mladostnikov. Zagotovo je mogoče številne, v tem prispevku opisane metode – predvsem vaje sproščanja in vaje čuječnosti – uporabiti za celotno populacijo.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Attwood, T. (2007). *Aspergerjev sindrom: Priročnik za starše in strokovne delavce*. Megaton.
- [2] Mikuš Kos, A. (2017). *Duševno zdravje otrok današnjega časa*. Didakta.
- [3] Whitaker, P. (2018). *Težavno vedenje in avtizem: Razumevanje je edina pot do napredka*. Svetovalnica za avtizem.
- [4] Jurišić D., B. (2011). Specialnopedagogška obravnava otrok z avtizmom. V C. Kržišnik in T. Battelino (ur.), *Izbrana poglavja iz pediatrije* (str. 340 -356). Medicinska fakulteta, Katedra za pediatrijo.
- [5] Boričević Maršanić, V. in Selak Bagarić, E. (2020). *Čuječnost: Kratke vaje za otroke*. Center za krepitev zdravja Kranj. <https://www.zd-kranj.si/data/files/1596016502.pdf>
- [6] Plevnik, M. (10. 2. 2022). Gibalna aktivnost je povezana z zmanjševanjem pojava depresivnih motenj. Delo. <https://www.delo.si/polet/povezava-gibanje-pocutje/>

MEDVRSTNIŠKO VODENA USTVARJALNA DELAVNICA

POVZETEK

Pomembna naloga sodobne šole je učiti učence za življenje. Poleg usvojenih znanj se pričakuje, da učenci razvijajo spretnosti, veščine in kompetence z aktivnim sooblikovanjem učnega okolja. V prispevku je predstavljen primer medvrstniško vodene ustvarjalne delavnice za učence od 2. do 4. razreda, ki je nastala na pobudo učenk izbirnega predmeta likovno snovanje 2. Osmošolke so načrtovale vse faze od ideje do izvedbe in samostojno izpeljale delavnico. Skupino dvanajstih učencev so naučile postopkov tiskanja z naravnimi materiali in gradnje likovnega izdelka s kombinirano tehniko. Sodelujoči učenci so spoznali novo likovno tehniko, bili ustvarjalni, se družili, sodelovali med seboj in tako razvijali socialne veščine, kulturo dialoga in koristno preživeli prosti čas. Izvajalke so poleg omenjenega razvijale še organizacijske in vodstvene veščine. Izvedena ustvarjalna delavnica je dokaz uspešnega medvrstniškega sodelovanja, s katerim so vsi sodelujoči uspešno nadgradili svoje znanje in krepili socialne veščine, ki jih lahko uporabijo v vsakdanji interakciji z drugimi. Tovrstne aktivnosti bi bilo smiselno nadaljevati in nadgraditi ter prenesti na druga področja.

KLJUČNE BESEDE: medvrstniško sodelovanje, spretnosti, kompetence, ustvarjalne delavnice.

PEER-LEADED CREATIVE WORKSHOP

ABSTRACT

An important task of a modern school is to teach pupils for life. In addition to the acquired knowledge, pupils are expected to develop skills, abilities and competences through active co-creation of the learning environment. The article presents an example of a peer-led creative workshop for pupils from 2nd to 4th grade, which was created on the initiative of pupils engaging the elective subject Art Design 2. Eighth-graders planned all phases from idea to implementation and independently executed the workshop. A group of twelve pupils were taught the procedures of printing with natural materials and creating an art product with a combined technique. The participating pupils learned new art technique and at the same time they were creative, they socialized, collaborated with each other and developed social skills, a culture of dialogue and spent their free time usefully. In addition, the eight-graders also developed organizational and managerial skills. The conducted creative workshop is a proof of successful peer cooperation, with which all participants successfully upgraded their knowledge and strengthen their social skills, which can be used in everyday interaction with others. It would be meaningful to continue and upgrade such activities and transfer them on other areas.

KEYWORDS: peer collaboration, skills, competences, creative workshops.

1. UVOD

Pomembna naloga sodobne šole je učiti učence za življenje. Poleg usvojenih znanj se pričakuje, da učenci razvijajo spretnosti, veščine in kompetence z aktivnim sooblikovanjem učnega okolja. Učenci v formalnem in neformalnem učenju razvijajo različne spretnosti: komunikacijske, številčne, vizualne, opazovalne, imaginativne, učne, organizacijske, telesne, praktične, socialne, ustvarjalne in spretnosti reševanja problemov. Poleg teh je pomembno spodbujati procesne spretnosti opazovanja, napovedovanja, preizkušanja, interpretacije in podajanja zaključkov, ki odražajo postopke znanstvenega mišljenja [1]. Za uspešnost so odgovorni vsi deležniki izobraževanja, zato je potrebno, da učitelj prisluhne učencem in jih sprejme kot partnerje v procesu poučevanja, spodbuja h kreativnemu razmišljanju, ustvarjalnosti, vrstniškem in medvrstniškem sodelovanju, učenju iz izkušenj, hkrati pa poskrbi, da se ob tem dobro počutijo, znajo in zmorejo izraziti lastne ideje in stališča ter prevzeti odgovornost [2]. S skrbnim načrtovanjem učnega procesa, fleksibilnostjo in učenčevim sooblikovanjem ustvarimo možnosti za učencem privlačnejšo usvajanje znanj in povečanju notranje motivacije za učenje. S pozitivnimi pričakovanji, spoštovanjem do učencev in spodbujanjem in izražanju močnih področij pa ustvarimo temelje za napredovanje vsakega učenca. Učitelji se lahko poslužimo različnih metod in oblik dela, ki spodbujajo učence, da izrazijo svoja mnenja in ideje brez bojazni pred neuspehom, k iskanju različnih poti do znanja, kreativnem razmišljanju in izražanju ter konstruktivnem presojanju. V sodelovalni obliki učenja ima vsak akter svojo vlogo in odgovornost in je primoran prispevati svoj košček v mozaiku končnih rezultatov. Učenci razvijajo in krepijo sodelovalne veščine, ki so pomembne za uspešno delo: poslušanje, pozornost na vse člane, odprtost za drugačne poglede, dajanje podpore in nudenje pomoči, usklajevanje z drugimi, odprto in spoštljivo verbalno in neverbalno komunikacijo [3]. Vsaka oblika poučevanja in učenja zahteva skrbno načrtovanje, ki vključuje premišljeno zastavljanje takšnih ciljev, ki so izvedljivi in predstavljajo naslednjo stopnjo v znanju in rasti vseh vključenih akterjev. Poleg zastavljenih ciljev ima ključno vlogo pri ozaveščanju lastnega znanja, spretnosti in veščin tudi ustrezno spremljanje, vrednotenje in samovrednotenje procesa učenja [4]. Učenci se učijo tudi z vzgledom in iz izkušenj ter v interakciji z drugimi, kar ni omejeno le na pouk. Priložnosti se kažejo v različnih projektih in drugih aktivnostih, ki so lahko medpredmetno in medvrstniško naravnane. S tem se krepí povezanost, sodelovanje in solidarnost, kar prispeva k socialnemu in čustvenemu opismenjevanju. Ključ do uspeha je sprejemanje lastnih zmožnosti, dopuščanje izražanja različnih mnenj in stališč in spoštljiva komunikacija [5].

Učitelji v Osnovni šoli Cirkovce sledimo izzivom in zahtevam sodobne šole. V prispevku predstavljam medvrstniško vodeno ustvarjalno delavnico, ki so jo izvedle osmošolke v tednu umetnosti v šoli.

2. MEDVRSTNIŠKO VODENA USTVARJALNA DELAVNICA

V tednu umetnosti v šoli smo v Osnovni šoli Cirkovce izvedli medvrstniško vodeno ustvarjalno delavnico. Pobudo zanjo so dale učenke izbirnega predmeta likovno snovanje 2, saj so v preteklih dveh letih, ko so veljali ukrepi za zajezitev Covida pogrešale tovrstne aktivnosti. V preteklosti smo že izvajali različne dejavnosti, v katerih so učenci višjih razredov nudili pomoč

mlajšim in aktivnosti, kjer so se učenci preizkusili v vlogi učitelja. Učenke so povedale, da so se veselile trenutka, ko bodo lahko same aktivno vodile skupino mlajših učencev in so sedaj pripravljene, da se preizkusijo in pridobijo izkušnje. Druženje z mlajšimi učenci, nudenje pomoči in animiranje jim je v veselje in že načrtujejo poklicno pot vzgojiteljic ali učiteljic razrednega pouka. Izoblikoval se je tim treh učenk, ki so aktivno pristopile k pripravi delavnice. Pri njihovem delu sem jih spodbujala in usmerjala.

A. NAČRTOVANJE

Ker je za uspešno izvedbo dejavnosti potrebno skrbno načrtovanje, so določile osnovne okvirje, ki so zajemali: vsebino, obliko dela, starostno stopnjo udeležencev, kraj in čas izvedbe. Najprej so z možgansko nevihto nizale ideje. Razvila se je živahna debata, v kateri so ideje vrednotile, presojale njihovo izvedljivost in zaupanje v lastne sposobnosti izvedbe. Ideje so zapisale, nato pa pri učencih 2., 3. in 4. razreda napravile poizvedbo o morebitni udeležbi in njihovih željah ter pričakovanjih. Zbrane ideje in želje potencialnih udeležencev so prevetrile in po kriteriju združljivosti z njihovim okvirnim načrtom nekatere vključile. Tako so s tem omogočile učencem soustvarjanje načrtovanja dejavnosti. Pri izboru likovne tehnike so upoštevale naslednje dejavnike: ustrežna težavnostna stopnja, privlačnost za udeležence in časovna izvedljivost. Večjo težavo pri načrtovanju jim je predstavljalo veliko število zainteresiranih učencev in določitev termina izvedbe, ki bi ustrezal večini učencev. Določile so optimalno število učencev, ki bi jih bile sposobne uspešno voditi pri delu, in sklenile, da bodo v primeru prevelikega števila prijavljenih udeležencev izvedle dve časovno ločeni delavnici.

Temeljne točke načrta:

- vsebina: likovno ustvarjanje poljubnega motiva v kombinirani likovni tehniki (tisk naravnih materialov, frotaž in risanje s flumastri),
- oblika dela po izboru učencev: individualno, v parih ali manjših skupinah,
- sodelujoči in število sodelujočih: prostovoljna udeležba učencev od 2. do 4. razreda, v skupini največ 15 učencev,
- čas in kraj izvedbe: 18. 5. 2022 ob 14. 30 na šolskem igrišču pod drevesi (v primeru dežja izvedba v likovni učilnici),
- trajanje: 2 šolski uri.

Učenke so določile tudi kriterije uspešnosti:

uspešne bodo, ko bodo:

- znale razumljivo razložiti bistvo in nove pojme,
- znale samostojno prikazati postopek tiskanja in tehniko frotaža,
- delavnico v celoti samostojno izpeljale,
- uspele vzdrževati disciplino,
- učenci upoštevali njihova navodila,
- učenci ustvarjalni in izdelali likovni izdelek.

B. PRIPRAVA PRED IZVEDBO DELAVNICE

Učenke so izdelale informativni plakat za delavnico in ga izobesile ob vhodu v šolo (Slika 1). Napisale so obvestila za starše, jih razdelile zainteresiranim učencem in sprejemale prijave ter sestavile seznam prijavljenih. Izbrale in pripravile so ves potreben material in pripomočke.



Slika 1: Izdelava plakata.

C. POTEK DELAVNICE

Učenke mentorice so dvanajstim sodelujočim podale kratka navodila o poteku in jim demonstrirale postopek tiskanja (Slika 2). Prikaz so podkrepile z ustreznimi termini. Sodelujoči so sami nanašali barvo na naravne matrice in jih poljubno odtiskovali (Slika 3). Kot matrice so uporabili rastlinske liste, lubje in cvetove. Spontano so nastale manjše skupine. Proces ustvarjanja je potekal v sproščnem vzdušju (Sliki 4 in 5).



Slika 2: Podajanje navodil.



Slika 3: Nanašanje barve.



Slika 4: Odtiskovanje.



Slika 5: Ustvarjanje.

Učence mentorice so sodelujoče pozvale k ogledu nastajajočih izdelkov in diskusiji. Svetovale so jim, da nastale motive obogatijo s tehniko frotaža ali črtno risbo. Ker učenci frotaža še niso poznali, so ga demonstrirale. Učenci so svoje izdelke še dopolnili. Končane so si skupaj ogledali in razstavili v šolski avli ter se pogovorili o delavnici. Sodelujoči so povedali, da jim je bila ustvarjalna delavnica všeč, ker so lahko sami nanašali barvo, odtiskovali, spoznali zanimivo tehniko frotaža in se pri delu tudi zabavali. Mentorice so med delom usmerjale učence, se z njimi pogovarjale, jim svetovale in pomagale. Ti so sprejemali njihove nasvete, jih veliko spraševali, izkazali vedoželjnost in ustvarjalnost. Med njimi je vse čas potekala verbalna interakcija. Ko so pri posameznikih zaznale padec motivacije, so njihovo pozornost preusmerile tako, da so jih določile za svoje pomočnike in tudi s kratkim predahom ustvarjalnega dela s telesno aktivnostjo – tek okrog dreves in gimnastični element kolo, kar so učenci z veseljem sprejeli.

D. SAMOREFLEKSIJA IZVAJALK

Z izvajalkami smo se pogovorile o njihovih pričakovanjih pred izvedbo, občutkih med in spoznanjih po izvedeni delavnici. Dejale so, da so bile pri načrtovanju zelo navdušene, polne pričakovanj in idej ter se veselile, da bodo aktivno vodile ustvarjalno delavnico. Kljub temu so se jim porajali dvomi, ali bodo zmogle krmariti med navodili, svetovanjem in vzdrževanjem miru.

Zaradi neučakanosti učencev ob pričetku dela so začutile stisko in dvom, vendar so le-to premagale s pogovorom z njimi. Ko so učenci začeli ustvarjati, se jim je povrnilo zaupanje v lastne sposobnosti in uspešnost delavnice.

Po končani delavnici so dejale, da je bilo zanje težje, kot so pričakovale, vendar so zadovoljne in vesele, da jim je uspelo zadano aktivnost uspešno izpeljati. Zaradi okoliščin, ki jih niso predvidele (gneča, neučakanost, upad motivacije) so ravnale po trenutnem navdihu in svojih namigih. Ugotovile so, da je delo z učenci zelo naporno in dinamično z nepredvidljivimi situacijami, kljub temu pa zabavno in zanimivo. Bile so ponosne, da so učenci sledili njihovim navodilom, hkrati pa bili izvorni in se ob ustvarjanju tudi zabavali. V analizi so izpostavile dosežene kriterije uspešnosti, ki so si jih postavile. K njim bi dodale še veselje učencev pri delu in lastno zadovoljstvo po izvedeni delavnici.

Povedale so, da so sodelujoči izrazili željo po več tovrstnih aktivnostih in bodo z veseljem vodile delavnice, če jim bomo ponovno ponudili priložnost za to. Nanizale so še nekaj vsebinskih in oblikovnih predlogov. Dogovorile smo se, da v naslednjem šolskem letu nadaljujemo s tovrstnimi aktivnostmi izven in tudi pri pouku.

E. REZULTATI

Ustvarjalna delavnica je bila uspešno izvedena, zastavljene cilje smo realizirali. Med izvajanjem delavnice nas je presenetila velika motiviranost učenk mentoric in sodelujočih v ustvarjalni delavnici, sprejemanje teh učenk kot vzor s strani udeležencev, upoštevanje njihovih navodil, hkrati pa dopuščanje individualne ustvarjalnosti posameznikov.

Bolj kot končni izdelki je bila pomembna pot, ki je učenke popeljala do cilja. Že pri načrtovanju so pokazale svojo ustvarjalnost in kreativno razmišljanje. Z mojo spodbudo in pozitivnim vrednotenjem njihovih idej so ovrgle začetne strahove pred neuspehom in nezaupanje v lastne zmožnosti ter se z večjo vnemo lotile novih izzivov. Sodelovalno delo je od njih zahtevalo pozorno poslušanje idej vseh v timu, sprejemanje drugačnih mnenj, konstruktivno diskusijo in skupne odločitve. Tako so razvijale in krepile kulturo dialoga, konstruktivno vrednotenje in sodelovalne veščine. Odkrile in ozavestile so tudi svoja močna področja.

Skupino dvanajstih učencev so naučile postopkov tiskanja z naravnimi materiali in gradnje likovnega izdelka s kombinirano tehniko. Sodelujoči učenci so pridobili nova znanja, saj so spoznali novo likovno tehniko in nove pojme, z nastalimi likovnimi izdelki pa izkazali svojo ustvarjalnost. Pri delu so medvrstniško sodelovali in se povezovali, s čemer so razvijali tudi socialne veščine, kulturo dialoga in koristno preživeli prosti čas.

Izvajalke so uspešno in inovativno premagovale izzive in s celotnim potekom procesa od načrtovanja do končne izvedbe razvijale poleg že omenjenega tudi organizacijske in vodstvene veščine.

3. SKLEP

Z izvedeno ustvarjalno delavnico so učenci aktivno sooblikovali učni proces in je dokaz uspešnega medvrstniškega sodelovanja, s katerim so vsi sodelujoči uspešno nadgradili svoje znanje in krepili socialne veščine, ki jih lahko uporabijo v vsakdanji interakciji z drugimi. Tovrstne aktivnosti bi bilo smiselno nadaljevati in nadgraditi ter prenesti tudi v pouk in na druga področja.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Z. Rutar Ilc, Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2004.
- [2] A. Holcar Brunauer, S. Kregar »Glasu učenca na pot«, *Vzgoja in izobraževanje*, 2019, L, 2/3, 6-8.
- [3] C. Peklaj, Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve, Ljubljana: DZS, 2001.
- [4] A. Holcar Brunauer, Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu, priročnik za učitelje in strokovne delavce, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2016.
- [5] Vključujoča šola, priročnik za učitelje in strokovne delavce, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2017.

ČUJEČNOST KOT SAMOPOMOČ PRI OBVLADOVANJU STRESA

POVZETEK

Eden od načinov zmanjšanja stresa je čuječnost. S čuječnostjo sem se srečala po naključju, ko sem iskala načine, kako stresno življenje omiliti in namesto skrbi spet najti veselje. Ko se je ponudila priložnost, sem se udeležila večtedenskega izobraževanja. Čuječnost sem izvajala s posebnimi dihalnimi vajami, pregledom telesa, kar pa zahteva veliko mero potrpežljivosti, vztrajnosti in časa. Z rednimi, vsakodnevnimi vajami sem že po dveh mesecih občutila številne spremembe v splošnem počutju, lažje sem se spopadala s psihičnimi pritiski, stresa nisem več občutila kot bremena, ampak kot nekaj, kar je možno rešiti. Odslej takoj prepoznam stres in začnem pravi čas ukrepati, saj vem, da je kroničen stres zelo škodljiv za moje telo. S čuječnostjo se mi je povrnilo zdravje, postala sem zadovoljna, sr(e)čna oseba. Naučila sem se drugačnega, prijaznega, neobsojajočega pogleda na svet. Znam se ustaviti, povezati s seboj, izstopiti iz avtopilota in uživati v tem trenutku, zdaj. Ojačala se je vsa paleta mojih zaznav, znam se uspešno izogniti stresu. Delo v razredu (kot učiteljica in razredničarka), s starši in sodelavci zame ni več tako stresno kot nekoč. S čuječnostjo odlično obvladujem stres, postala sem umirjena, strpna, empatična in razumevajoča. Naučila sem se poslušati prijazno in neobsojajoče, nekaj trenutkov počakati, šele nato odreagirati, ko se čustva, misli, umirijo in poležejo. Postala sem boljši človek in boljša učiteljica.

KLJUČNE BESEDE: stres, spopad s stresom, samopomoč, čuječnost, spremembe.

MINDFULNESS AS SELF- HELP IN COPING WITH STRESS

ABSTRACT

One way to reduce stress is mindfulness. I came across mindfulness by accident, when I was looking for ways to ease my stressful life and to find joy, instead of worries. When the opportunity arose, I took part in a multi-week training course. I have practiced mindfulness through special breathing exercises, body scanning which requires a great deal of patience, perseverance and time. With regular, daily exercises, after only two months I felt many changes in my overall well-being, I could cope with mental pressures better, stress was no longer a burden but something that could be solved. From now on I recognize stress immediately and take action the right time, because I know that chronic stress is very harmful to my body. Through mindfulness, my health was restored and I became a happy, wholehearted person. I learned a different, kind, non-judgmental way of looking at the world. I know how to stop, connect with myself, get out of autopilot and enjoy the moment, now. The whole range of my perceptions has strengthened and I can avoid stress successfully. Working in the classroom (as a teacher and class teacher), with parents and my colleagues is not as stressful as it used to be. Mindfulness has helped me to cope with stress well. I have become a calm, tolerant, empathetic and understanding person. I have learned to listen kindly and non-judgementally, to wait for a few moments and to react only when emotions, thoughts, calm down. I have become a better person and a better teacher.

KEYWORDS: stress, coping with stress, self-help, mindfulness, changes.

1. UVOD

Živimo v času, kjer se vse vrti zelo hitro. Pričakovanja in pritiski so vedno večji, pandemija je naredila svoje. Čez noč so se spremenila naša življenja in tudi moje življenje. V že tako hitro, stresno življenje, je vmes posegla še korona, ki je stres samo še poglobila. Znašla sem se v času, kjer sem se srečala z novimi izzivi: šolanje na daljavo, stiske učencev, uporaba novih tehnologij, pričakovanja in vmešavanja staršev, omejeno gibanje in druženje, negotovosti, skrbi. Vsi, vključno z mano, smo se tako ali drugače morali spopasti s tem. Ker delam z učenci, se zavedam, kako pomembno je ohranjati dobro telesno in duševno zdravje, spopadanje s stresom je sestavni del mojega poklica. Če se sama ne počutim dobro, če sem pod stresom, zaskrbljena, obremenjena, izčrpana, nejevoljna, nima nihče nič od mene.

Zato je toliko bolj pomembno, da se zavemo, kdaj smo pod stresom, kaj lahko sami storimo in spremenimo ter kaj lahko naredimo sami za naše dobro počutje, zadovoljstvo, zdravje. Pri tem igrajo ključno vlogo različne tehnike oz. načini, ki nam lahko pri tem pomagajo. Pomagajo v tem smislu, da stres omilijo, nam omogočijo lažje spoprijemanje/obvladovanje in iskanje novih poti. Vsak izmed nas bi moral poznati učinkovite načine spopadanja s stresom in čuječnost je le ena izmed mnogih, ki je tudi pri nas vedno bolj poznana.

2. KAJ JE STRES?

Po podatkih svetovne zdravstvene organizacije je stres eden večjih zdravju škodljivih nevarnosti 21. stoletja. Že vsaka tretja oseba naj bi stalno imela simptome stresa. Stres je čustven, duševni, telesni in vedenjski odgovor posameznika na morebiten škodljiv stresni dejavnik (stresor). Stresor je vse, kar lahko sproži stresni odziv (dogodek, določena zahteva, duševna obremenitev, časovna stiska, spor na delovnem mestu, neprijetna novica, oseba) in začasno zamaje človekovo notranje ravnovesje (homeostazo). Pri tem je pomemben odziv posameznika, ki ga določajo njegova osebnost, življenjska naravnost, pretekle izkušnje, znanje, telesna pripravljenost, okoliščine ter širše in ožje okolje, v katerem živi. Tako bo določen dogodek za nekoga predstavljal stres, za drugega pa vzpodbudo, večjo motiviranost in učinkovitost. Stres je reakcija celega telesa (ne le psihe) in lahko povzroča spremembe na vseh organih in celicah. Pri vsakem odzivu na stres se v našem telesu sproži vrsta biokemičnih sprememb na različnih ravneh, kar je posledica izločanja stresnih hormonov (adrenalin, noradrenalin, kortizol iz nadledvične žleze).[1]

3. KAKO SE SPOPASTI S STRESOM?

Človek določeno mero stresa potrebuje. Takrat govorimo o pozitivnem oz. prijaznem stresu. Človek takrat doživlja svoje življenje kot izpolnjeno in smiselno. To stanje pozitivno vpliva na telesne in duševne sposobnosti ter učinkovitost. Imamo občutek prijetnega vznemirjenja, stvari obvladujemo in nismo pretirano obremenjeni, zaskrbljeni ali v časovni stiski. Stvari se bistveno spremenijo, ko je zahtev naenkrat preveč. Začne se z občutkom nemoči, bojazni, da ne bomo kos zahtevam, ki se pričakujejo od nas. Občutek prijetnega vznemirjenja zamenja občutek zaskrbljenosti, nemoči, prestrašenosti, napetosti. Telo se začne upirati. Začne se vrsta telesnih in z njim povezanih duševnih sprememb. Pri sebi lahko začnemo opazovati znake kot so: kronična utrujenost, bolečine v križu, prebavne motnje, napetost, brezvoljnost, zapiranje vase,

socialna izolacija. Dostikrat se tega niti ne začnemo zavedati pravi čas, dokler ne pride do hujših obolenj- duševnih težav, izgorelosti, popolne nezmožnosti delovanja telesa.

Sama sem pred leti začutila, da nekaj ni čisto v redu, ampak se nisem zavedala, kaj pravzaprav je narobe, dokler se nisem zlomila. Zato je ključnega pomena, da začnemo prepoznavati simptome stresa v začetni fazi, kajti takrat si lahko pomagamo še sami. Ko sem pri sebi opazila simptome kot so slabša pozornost, pomanjkanje energije, brezvoljnost, razdražljivost, nekomunikativnost, pomanjkanje smisla in volje do življenja, nihanje razpoloženja, sem vedela, da je čas za alarm in da je treba nekaj takoj spremeniti. V stresnih situacijah se mi je pospešil utrip srca, občutila sem notranji nemir, napetost telesa, dihanje se je pospešilo, imela sem občutek, da nimam dovolj zraka in da me duši. Zaradi stresa je prišlo do blokade pretoka energije po telesu. Prišlo je do energijskega, telesnega in duševnega neravnovesja. Kaj storiti?

Odgovor se skriva v različnih načinih in tehnikah, s katerimi lahko obvladamo stres ali ga omilimo. Pomembno je, da se zavedamo, da je stres obvladljiv in ozdravljiv. Ko se tega zavemo, ga lahko zelo dobro obvladujemo, nadzorujemo, imamo mi sami moč nad njim in ga spravimo na minimum. Zelo veliko lahko torej naredimo mi sami s svojim življenjskim slogom. V svoje življenje sem zraven čuječnosti kot tehnike za obvladovanje stresa, vnesla še športne aktivnosti, sprostitvene tehnike, začela sem se ukvarjati z vrtnarjenjem, vzela sem si čas zase in končno sem sebe postavila na prvo mesto.

A. SPOZNAJMO TEHNIKE SPROŠČANJA OZ. KAKO S ČUJEČNOSTJO NAD STRES

Naši možgani so neprestano v pogonu. Naše misli švigajo sem in tja. Zlasti ko smo pod stresom, se težko umirimo. Moramo se naučiti tehnik sproščanja, globokega dihanja, izražanja občutkov, spreminjanja stališč, prepričanj, ki se nanašajo na stresne dogodke itd. Potrebno je priti v stanje brez misli, kjer bomo videli situacije, ki nas spravljajo v stres, z drugačnimi očmi. Ena izmed antistresnih tehnik je čuječnost. Definicija čuječnosti izvira iz ang. besede mindfulness. Čuječnost je osnovna človeška sposobnost, da smo popolnoma prisotni, se zavedamo, kje smo in kaj počnemo. Ne odzivamo se preobremenjeno ali pretirano na dogajanje okoli nas.[2]

Vaje čuječnosti so mi bile v veliko pomoč pri spopadanju s stresom in reševanju težav. Ko sem čuječa, se zavedam svojih misli, čustev, telesnih občutkov in okolja. Bistvo čuječnosti je torej v usmerjanju pozornosti na sedanost s prijaznim zavedanjem. Pomembno je tukaj in zdaj. Je čas, v katerem zaznavam: vidim, slišim, okušam, voham in občutim. Dostikrat sem bila obremenjena s preteklostjo, kaj se je zgodilo, in s prihodnostjo, kaj se bo zgodilo. Dostikrat sem bila na avtopilotu- to je stanje, kjer je potekalo vse avtomatsko, rutinsko in brez razmišljanja. Včasih je avtopilot koristen, da rutina poteka hitro. Delovala sem brez zavedanja o tem, kaj se trenutno dogaja in ponavljala ustaljene vzorce mišljenja in čustvovanja, ki so me vodile v duševne težave, slabo počutje, depresijo, stisko. S čuječnostjo sem izstopila iz avtopilota. Z izvajanjem čuječnosti sem zmanjšala ne le stres, ampak sem okrepila tudi svojo notranjo moč, povečala se je hvaležnost, zadovoljstvo, strpnost. S čuječnostjo sem zajezila stresni odziv že na začetku, npr. zavedam se lastnih misli, jih usmerjam, ne odreagiram več takoj, se znam odmakniti, narediti premor s čuječim dihanjem, poslušanjem itd. Naučila sem

se, kako spremeniti odnos do stresa, ko ga doživljam. Namesto da bi stres doživljala kot nekaj slabega, negativnega, ga znam preoblikovati v nekaj pozitivnega, prijetnega, se uspešno soočiti z njim. Čuječnost mi je pomagala prepoznati znake izgorelosti, še preden so ti postali resni in uničujoči za moje telo.

Učenje čuječnosti je pri meni potekalo skozi prakso, skozi lastno izkušnjo. Za to so potrebni čas, vztrajnost, potrpežljivost in vsakodnevno izvajanje vaj. Znanstveno je bilo dokazano, da po dveh mesecih začne prihajati do sprememb v možganih. Zmanjša se aktivnost v predelu možganov, ki je ključna za sprožitev stresnega odziva. Posledično se raven stresa zmanjša. Tudi jaz lahko potrdim, da je že po enem mesecu rednih vaj prišlo pri meni do občutnega izboljšanja počutja. Ko so me učenci vprašali, kako sem, je bil odgovor:« Odlično, pa vi?«

B. ČUJEČE DIHANJE

Ena izmed najbolj učinkovitih vaj čuječnosti v spopadu s stresom je dihanje, saj izkoristimo nekaj, kar tako ali tako že počnemo. Kadarkoli pri sebi opazim, da sem napeta, nejevoljna, razdražljiva, raztresena, neučinkovita, preobremenjena, ko nisem več pozorna na dogajanje okoli mene, takrat vem, da sem na avtopilotu. Takrat se za trenutek ustavim, odmislim vse in vso svojo pozornost usmerim v dihanje. Dihanje me vrne v sedanji trenutek, tukaj in zdaj. Vsi vemo, da ko smo v stresu, napeti, prestrašeni ali jezni, se naše dihanje in utrip srca pospešita. S pomočjo te vaje se lahko popolnoma umirimo, zadihamo oz. predihamo svoje občutke in se umirimo. Pri tem pozornost usmerimo na naše dihanje. Dihanja ne nadzorujemo, ampak se mu prepustimo. Ob tem lahko misli usmerimo na kraj, stvari, ki nas osrečujejo.

Kako jaz izvedem čuječe dihanje?

1. Namestim se v sproščen in udoben položaj. Včasih sedim na stolu, včasih ležim- tisto, kar mi takrat najbolj ustreza. Če sedim, pazim, da je hrbet pokončen, vendar ne preveč napet. Roke počivajo tam, kjer jim je udobno. Počakam par trenutkov, da se moje telo sprosti. Oči so lahko odprte ali zaprte. Meni je z zaprtimi očmi lažje in boljše, ker se lahko bolj osredotočim na dihanje.

2. Ko se sprostim, ko se zavem svojega telesa, ki sedi/leži, se osredotočim na občutke, ki jih doživljam, na dotik, na povezavo s tlemi ali stolom. Poskusim sprostiti vsa področja, kjer se pojavljajo napetosti. Vso pozornost namenim dihanju, misli pa zavestno usmerim na dihanje. Pri tem občutim naravni tok vdiha in izdiha. Za dihanje ni treba storiti ničesar. Opazujem, kje v telesu čutim svoj dih. Včasih je v trebuhu. Včasih samo v prsih, grlu ali nosnicah.

3. Ko se en dih konča, se začne naslednji. V različnih delih dneva smo z določenimi deli telesa bolj povezani kot z drugimi. Dihanje tudi jaz zelo različno občutim. Če je jutro, je drugače kot zvečer, pred spanjem. Če se mi začnejo vsiljevati misli, jih odženem tako, da pozornost preusmerim nazaj na dihanje. V tem položaju ostanem pet do sedem minut. V tišini ali umirjeni glasbi opazujem/zaznavam svoj dih. Občasno se še pojavijo kakšne misli, ki kaj hitro izginejo, ko se vrnem k dihanju. Zgodilo se mi je že, da sem pri tem zaspala. Nič ni narobe, če se to zgodi. Naše telo bo naredilo to, kar takrat najbolj potrebuje.

4. Po končanem dihanju, je moje telo sproščeno, občutki stresa izzvenijo, počutim se hvaležno, sproščeno, zadovoljno. Na začetku mi je bila ta vaja naporna, nenavadna, težko sem se čisto umirila. Pomembno je samo vztrajati. Vsakič bo lažje in bolj smiselno ter učinkovito.

C. PREGLED TELESA

Med zelo učinkovite antistresne vaje sodi tudi pregled telesa. To lahko storimo v ležečem ali sedečem položaju, kar nam tisti trenutek pač odgovarja. Pomembno je, da najdemo prostor, kjer nas ne bo nihče motil. Sama najprej naredim nekaj globokih vdihov, malce stresem roke, pretegnem glavo in vrat (če sedim), zaprem oči in pričnem s pregledom oz. skeniranjem telesa. S skeniranjem začnem vedno spodaj, pri prstih na nogah. Vso pozornost usmerim na vsak prst posebej, počasi se pomikam do stopal, nadaljujem z nogami, medenico in tako dalje vse do glave. S pregledom telesa sem odkrila kritične, boleče točke v telesu (boleč vrat, teniški komolec, bolečine v križu), nato pa v tej smeri začela ukrepati z vsakodnevnimi vajami raztezanja, sproščanja, vizualizacijo sproščanja bolečega dela, vsakodnevnimi sprehodi v naravo. Prvi učinki izboljšanja so se začeli kazati že po enem tednu vsakodnevnega pregleda telesa.

Iz lastnih izkušenj priporočam, da je za vsako izvajanje vaj najboljše (priporočljivo), da se ga na začetku lotimo pod nadzorom oz. vodeno s strani strokovnjaka za čuječnost. V Sloveniji imamo kar nekaj odličnih društev, ki razvijajo čuječnost. Na spletu in Youtubu so številne vodene meditacije za pregled telesa, ki so dostopne vsakemu.

Pri spopadanju s stresom se lahko odločimo tudi za čuječe gibanje, čuječe prehranjevanje, čuječe poslušanje itd.

4. MOJA VSAKODNEVNA ČUJEČNOST

Kako lahko čuječnost vključimo v naš vsakdan? Marsikdo se morda sploh ne zaveda, da morda to že počne. Verjetno to sam poimenuje uživanje, razvajanje, meditiranje, stik s samim seboj. Bistvo je, da usmerimo pozornost v nekaj, kaj nas osrečuje. Pri meni se čuječnost začne vsako jutro, ko si vzamem deset minut zase, ko si skuham kavo, jo počasi, brez hitenja spijem, opazujem, okušam, vonjam. Vsako jutro je drugačna. Vsakič jo doživljam drugače. Ob tem kdaj izvajam še čuječe poslušanje (poslušam ptičje petje, čričke...), na poti v službo opazujem prebujanje narave, naletavanje snega... Včasih me je sneg spravil s tira. Zdaj ga opazujem s hvaležnostjo, radovednostjo. Ko je v službi naporno, zaprem oči in si z mislimi prikličem kraj, ki me pomirja, morda si predvajam pomirjujočo glasbo in pri tem občudujem lepoto narave skozi okno kabineta. Ko doma kuham za družino, uživam v barvitosti hrane, vonjavah in seveda okusu. Včasih zaprem oči in preplavi me eksplozija okusov, ki jih prej sploh nisem poznala. Načinov je ogromno, kako lahko vsakodnevno prakticiramo čuječnost.

Je pa tudi dejstvo, da morda čuječnost, tako kot meditacija, joga, tek, šah itd., morda ni za vsakega. Vsak mora zase najti tisto, kar mu odgovarja, ali vsaj poskusiti.

5. ČUJEČNOST KOT INTERESNA DEJAVNOST NA NAŠI ŠOLI

Duševno in telesno zdravje mojih učencev mi zelo veliko pomeni. Kot razredničarka sem mnogokrat priča številnim stiskam učencev. Kljub svoji mladosti se tudi oni velikokrat

srečujejo z različnimi stresnimi situacijami, ki jih povzročajo socialna omrežja, šola, nenadne življenjske spremembe itd. S čuječnostjo in različnimi tehnikami se lahko tudi oni naučijo spopadati s stresom na način, ki njim najbolj odgovarja. Pri tem sem jim lahko v veliko pomoč. Moj cilj je, da jih naučim osnovne, krajše tehnike za lažje obvladovanje stresa. Ključnega pomena je, da sami spoznajo, da se lahko s pomočjo čuječnosti tudi oni umirijo, povežejo sami s seboj v stresnih situacijah, uravnavajo negativna čustva in misli, tesnoba, strah.

6. SKLEP

Z rednim izvajanjem čuječnosti odlično obvladujem stres, depresijo, tesnobo, telesno zdravje. Kronične bolečine so preteklost, krvni pritisk je spet normalen, krvni izvid idealen, imunski sistem se mi je okrepil, napadi tesnobe so izzveneli, spet sem srečna, zadovoljna, polna življenja. Smisel čuječnosti niso samo pozitivni učinki na počutje posameznika, ampak tudi boljše kvaliteta življenja. Meni se je izboljšala raven zavedanja, našla sem svoj notranji mir.

Ko sem začela redno izvajati čuječnost, sem začela drugače gledati na svet, bolj doživeto, bolj čuječe in umirjeno. Povečala se mi je zmožnost koncentracije, jasnost uma in čustvena inteligenca. Svet okoli sebe doživljam brez obsojanja, potrpežljivo, sočutno in prijazno. Z zaupanjem in sprejemanjem. Spopadanje s stresom je zame postalo lažje oziroma ga skoraj več ne občutim. Za antistresne tehnike (dihanje, pregled telesa) ne potrebujemo veliko, potrebni so samo čas, vztrajnost in potrpežljivost. Menim, da je čuječnost vredna naložba v moje telesno in duševno zdravje. Je za vsakega, ki se je že srečal s stresom.

Žal mi je, da čuječnosti nisem spoznala že prej, pred petimi leti, ko se je moje zdravje tako porušilo, da sem spoznala skoraj vse stopnje stresa razen izgorelosti. Verjetno se določene stvari zgodijo z namenom. Takrat sem se odločila za korenite spremembe. Na srečo ni nikoli prepozno. Zato ta članek. Morda komu s tem pomagam.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Dernovšek M Z, Gorenc M, Jeriček H. Ko te stresa stres: Kako prepoznati in zdraviti stresne, anksiozne in depresivne motnje. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije; 2006.
- [2] Kabat-Zin J., Zdravilna moč čuječnosti, Iskanja, Ljubljana, 2019.
- [3] https://ggia.berkeley.edu/practice/mindful_breathing

SLOVENIJA – MOJ DRUGI DOM
Uspešno vključevanje učencev priseljencev v slovenski izobraževalni sistem na OŠ Šmartno pod Šmarno goro

POVZETEK

V svojem strokovnem članku bom predstavila nekaj primerov dobre prakse pri vključevanju učencev priseljencev v osnovnošolsko izobraževanje na naši šoli. V zadnjih nekaj letih se je v osnovnošolsko izobraževanje na naši šoli vključilo 10 učencev priseljencev, ki prihajajo iz Bosne, Črne gore, Srbije in Anglije. Skušala sem prikazati, na kakšen način je potekalo njihovo vključevanje v naše šolsko okolje. Izpostavila sem predvsem jezikovni in socialni vidik njihovega vključevanja. Osrednjo vlogo pri integraciji učencev priseljencev smo namenili učenju slovenščine, saj je jezik osnovno orodje sporazumevanja, ki jim omogoča pridobivanje znanja in socializacijo. V članku so tako prikazane metode učenja slovenščine ter napredek učencev v tem procesu. Učenje slovenščine je potekalo na več načinov: pri rednem pouku slovenščine in drugih učnih predmetih, s pomočjo ur dodatne strokovne pomoči, na interesni dejavnosti Živim slovenščino, pri sodelovanju učencev v šolskem glasilu, na šolskih prireditvah. Kot učiteljica slovenščine sem uporabljala sodobne pristope pri učenju slovenščine učencev priseljencev, pri čemer sem vnašala tudi elemente medkulturnosti. S pomočjo delavnic, medvrstniške pomoči pri razumevanju učne snovi ter neformalnega druženja znotraj razredne skupnosti smo spodbujali tudi socialno vključevanje teh učencev. Menim, da smo v času dela z učenci priseljenci ustvarili pogoje za dobro vključitev teh učencev v slovenski šolski sistem, kar dokazuje, da učno in socialno dobro napredujejo.

KLJUČNE BESEDE: učenci priseljenci, jezikovno vključevanje, socialno vključevanje, medkulturnost.

SLOVENIA – MY SECOND HOME
Successful integration of immigrant pupils into the Slovenian education system at Šmartno pod Šmarno goro Primary School

ABSTRACT

In my professional article, I will present some examples of good practice of the integration of immigrant pupils into primary education at our school. In the last few years, ten immigrant pupils from Bosnia, Montenegro, Serbia and England have joined our school. I tried to present the way they were integrated into our school environment. I put the emphasis on the linguistic and social aspects of their integration. The central part of the integration of immigrant pupils has been teaching them Slovene because a language represents the basic tool of communication that enables one to acquire knowledge and to socialize. This article presents the methods of learning Slovene and the progress of the students in the process. The learning of Slovene was carried out in several ways: in regular Slovene lessons and other subjects, with the help of extra-curricular support team, within an extra-curricular activity called "I Live Slovene", while participating in the school newsletter and during other school events. As a teacher of Slovene, I have used modern approaches to teaching Slovenian to immigrant students, while also introducing elements of interculturalism. The social inclusion of these immigrant students has been encouraged by different workshops, peer support with the schoolwork in their everyday school environment and by informal interaction with their classmates in their classroom community during lessons. I believe that during my time working with immigrant pupils we have created the conditions for them to integrate well into the Slovenian school system. This has been proven by the fact they are progressing well both academically and socially.

KEYWORDS: immigrant pupils, linguistic integration, social integration, interculturality.

1. UVOD

V Evropi in v svetu smo priča mnogim političnim, gospodarskim in socialnim spremembam, kar je v preteklosti povzročilo migracije prebivalstva v različne evropske države, med njimi tudi v Slovenijo.

V zadnjih treh letih se je na našo šolo vpisalo nekaj učencev priseljencev: deček iz Anglije, deklica iz Anglije, tri deklice iz Bosne, deček iz Indije, deček in deklica iz Črne gore ter tri deklice iz Srbije, deček iz Ukrajine, deček in deklica iz Amerike. Pred tem obdobjem vpisovanja učencev priseljencev na našo ni bilo, zato predstavlja vključevanje učencev priseljencev na naši šoli velik izziv v kadrovskem in strokovnem smislu.

Najprej bom navedla nekaj idejnih izhodišč in zakonov v zvezi z vključevanjem priseljencev, ki nas vodijo pri našem delu.

Model integracijske politike se nanaša na opredelitev integracije kot dvosmernega procesa, kjer je ključnega pomena obojestransko prilagajanje, sprejemanje in prispevanje skupne kulture tako priseljencev kot tudi večinske oziroma sprejemne družbe. Rezultat družbe s takšno politiko je družba, ki priznava in dopušča vsem članom enakopraven položaj. Poleg tega pa naj bi spodbujala tudi medkulturno spoznavanje in sodelovanje [1].

V procesu integracije ima ključno vlogo znanje jezika države sprejemnice. To pomeni, da ima znanje slovenščine najpomembnejšo vlogo pri učinkoviti in uspešni integraciji učencev priseljencev v slovensko družbo in kulturo [2].

Po Zakonu o osnovni šoli imajo otroci, prebivalci Republike Slovenije, a so tuji državljani oz. nimajo državljanstva, pravico do izobraževanja pod enakimi pogoji kot državljani Republike Slovenije [3]. Leta 2007 je 10. člen dopolnjen še s 3. odstavkom v 3. členu, ki določa, da se otrokom, potrebnim pomoči pri učenju slovenščine, organizira tudi tečaj slovenščine.

Šola je odsev družbenih dogajanj v procesu globalizacije [4], prav tako je tudi prostor, kjer se odvija tudi pomemben proces socializacije in omogoča uspešnejše vključevanje otrok priseljencev v novo okolje v državi sprejemnici [5].

Med temeljnimi cilji izobraževanja otrok priseljencev, ki se nanašajo na področja dela v vrtcih in šolah ter dijaških domovih je tudi zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo, vzgajanje za medsebojno strpnost ter spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi [6].

Na OŠ Šmartno pod Šmarno goro si dejavno prizadevamo za enakopravno vključevanje učencev priseljencev v slovenski šolski sistem. Vključevanje teh učencev poteka na več načinov: s pomočjo dodatne strokovne pomoči, pri pouku, s pomočjo interesnih dejavnosti, na kulturnih prireditvah, s pisanjem učencev priseljencev v šolski časopis in s pomočjo delavnic za medkulturno povezovanje.

V nadaljevanju bom predstavila oblike vključevanja, ki jih izvajamo. Kot glavni pripomoček p so mi služili anketni vprašalniki za učitelje in intervjuji z učenci, ki predstavljajo pomemben vir informacij o uspešnosti jezikovnega in socialnega vključevanja ter učne uspešnosti teh učencev.

2. STROKOVNA POMOČ UČITELJEV UČENCEM PRISELJENCEM

Učiteljsem sem na temo socialnega vključevanja in učenja slovenščine v intervjuju zastavila naslednja vprašanja:

Opišite, na kakšen način ste učencu/učenki pomagali, da se je vključil-a v razred?

Odgovori:

- Imela sem stalen nadzor nad učencem; s pogovorom sem ga usmerjala h komunikaciji s sošolci.
- Posojala sem mu gradivo za učenje slovenščine.
- Z razredom sem izvajala socialne igre.
- Učenka iz Anglije mi je pomagala pri pouku angleščine, ki je njen materni jezik. Tako sem krepila njeno samozavest.
- Ker sem bila trem učencem priseljencem razredničarka, sem jih vključevala v razred s pogovorom in socialnimi igrami. Za učenca iz Indije sem vedela, da ima rad nogomet, zato sem ga napotila k sošolcem, ki so tudi nogometaši, in se je tako hitreje vključil..

Kako učenec/učenka jezikovno napreduje? Kje ima največje težave?

Odgovori:

- Učenec ima še vedno težave pri jezikovnem izražanju, kljub temu da našo šolo obiskuje že tri leta. Težave so naslednje: raba spola, sklanjanje, raba dvojine.
- Učenec ima težave pri spreganju glagola, sklanjanju, tvorbi stavčnih struktur, pri besednem zakladu.
- Učenka nadpovprečno dobro napreduje in ima pri slovenščini dobre ocene. Njena največja težava je strah, da se ne bi izrazila pravilno.
- Učenka nadpovprečno hitro pridobiva znanje slovenskega jezika. Največjo težavo ima pri rabi dvojine.
- Vsi trije učenci priseljenci (iz Anglije, Bosne in Indije), ki jih poučujem, zelo dobro napredujejo v znanju slovenščine. K temu zelo pripomore samoiniciativnost in dodatno izobraževanje, za katerega so starši zainteresirani. Zato določeni učenci hitreje napredujejo kot drugi.

Kakšno je vaše mnenje o uspešnosti vključitve učenca/učenke v slovenski šolski sistem?

Odgovori:

- Učenec se je po treh letih obiskovanja naše šole delno vključil v slovenski sistem.
- Slabo govori le pogovorno slovenščino.
- Potreboval bi še dodatno uro slovenščine, ki je namenjena učencem priseljencem.
- Učenka se je uspešno vključila v razred in ima v njem zelo dobro prijateljico.

3. PIŠEMO PO SLOVENSKO: pisanje prispevkov za šolski časopis

Učiteljice slovenščine so učencem priseljencem mentorice pri pisanju sestavkov v slovenščini. Učenci jih radi objavljajo v šolskem glasilu Villa sancti Martini [7]. V nadaljevanju navajam dva njihova sestavka.

Praznovala sem rojstni dan

Ime mi je Džana. V Sloveniji živim leto in pol. Tu mi je zelo všeč.

V soboto, 14. 5. 2022, sem praznovala rojstni dan. Povabila sem sošolke. Najprej sem na rojstnem dnevu odprla darila. Za darilo sem dobila: flomastre, Play land, gumitvist in obesek z zajčkom. Z dekleti smo se dobro razumele.

Na listkih smo imeli naloge. Igrale smo se skrivalnice in še veliko drugih iger. Potem smo jedle torto. Ko smo pojedle torto, smo se odšli ven igrat. Kasneje so prišli starši in sošolke so odšle domov.

Tako sem preživela svoj rojstni dan. Zelo je bilo lepo.

Džana, 3. razred

Skupaj sva brali Matildo

Sem Milica in prihajam iz Črne gore. Lansko leto sem začela obiskovati Osnovno šolo Šmartno pod Šmarno goro.

Na začetku sem imela nekaj ur dodatne strokovne pomoči pri učenju slovenščine. Učiteljica me je učila osnov slovenskega jezika. V šoli smo pri slovenščini za domače branje dobili knjigo Roalda Dahla Matilda. Knjigo sem začela brati, a mi ni šlo, saj sem slabo razumela določene nenavadne in stare besede. Učiteljica je predlagala, da lahko bereva skupaj. Branje knjige mi je bilo zelo zanimivo in naučila sem se novih besed. Komentirali sva tudi dogajanje v knjigi in veliko govorili o glavnih osebah. V knjigi je opisano življenje, kot je v resnici. Zanimivo mi je bilo, ko mi je učiteljica prevajala slovenske besede v srbski jezik.

Z učiteljico sva se ob branju zelo zabavali in mislim, da je bil to najlepši del mojega šolanja.

Milica, 6. razred

4. MEDKULTURNO POVEZOVANJE

Na šoli se trudimo, da se učenci, ki prihajajo iz drugih okolij, počutijo sprejete in spoštovane. Učenci, katerih materni jezik je slovenščina, se ob njih učijo strpnosti do drugih kultur in se učijo spoštljivega sobivanja z njimi.

Z učencema priseljencema smo tako v maju in juniju v okviru medkulturnega povezovanja izvedli dve delavnici v 2. in 4. razredu.

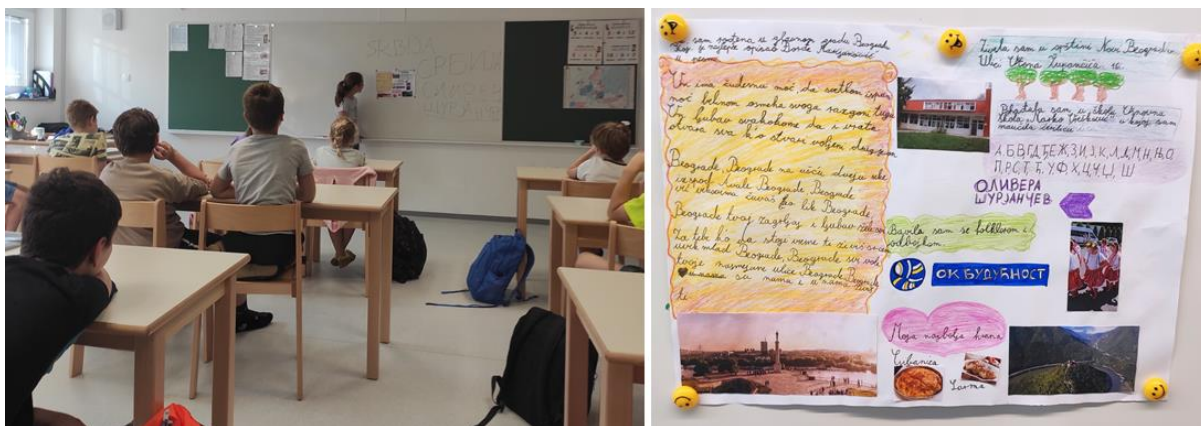
Medkulturna delavnica o Srbiji v 4. razredu

Olivera iz Srbije prvo leto obiskuje našo šolo, in sicer 4. razred. Je zelo odprta in komunikativna.

Ker prihaja iz Beograda, nam je najprej predstavila mesto. Pripovedovala je tudi o tem, kakšna je šola v Srbiji. Nato je sledila predstavitev srbske hrane, njihove pisave cirilice, srbske pravoslavne vere in praznikov (Slika 1).

Olivera je tudi povedala, da so se v Slovenijo preselili zaradi očetove službe v Sloveniji.

Po predstavitvi so poslušali še srbsko ljudsko pravljico O ježu in lisici. Po poslušanju pravljice so učenci narisali risbico (Slika 2). O dogodku so napisali tudi nekaj svojih vtisov.



Slika 1: Olivera s plakatom sošolcem predstavlja Srbijo.



Slika 2: Risbici na temo srbske pravljice O ježu in lisici.

Medkulturna delavnica o Indiji v 2. razredih

Učenec Izak se je pred dvema letoma preselil iz Indije v Slovenijo. Po dveh letih šolanja na naši šoli letos zaključuje 9. razred.

Izak je učencem obeh drugih razredov predstavil Indijo (Slika 3). Povedal je mnogo zanimivosti o oblačenju Indijcev, o hrani, bivališčih, praznikih in o indijskih jeziki. Pokazal jim je tudi indijsko pisavo. Povedal je, kako težke so bile razmere v Indiji v času pandemije. Učenci so ga spraševali, kakšna je šola v Indiji in zakaj se je odločil za prihod v Slovenijo. Povedal je, da se je za bivanje v Sloveniji odločil zaradi boljših življenjskih pogojev in ker je to domovina njegove mame.

Učenci so bili navdušeni nad njegovo predstavitvijo. Po predstavitvi so poslušali še indijsko ljudsko pravljico Miška si izbira ženina. Domišljiji so dali prosto pot in so po poslušanju pravljice narisali tudi risbico (Slika 4). O dogodku so napisali tudi kratek sestavek (Slika 5).



Slika 3: Izak predstavlja indijsko hrano in oblačila.



Slika 4: Risbici na temo indijske pravljice Miška si izbira ženina.

IZAK IZ INDIJE
 V šolo Ukrouna šola Smartna pod Šmarno goro je prišel fant se imenom Izak. Predstavil nam je vse iz Indije. Kakšne sladice imajo tam in hrano. Predstavil je tudi vse praznike, kot so prazniki petard in celo so se v barvami namazali, ki so držale en teden. Kako je bilo zabavno. Pa še tole, ko se ženske poročijo so si nalepile na čelo nalepko. In tam so hiše bile iz hlata. Ko je bila rima jih je zeblo. Meni je bilo najbolj všeč, ko je govoril tuji jezik in nas naučil nekaj novega. Lana Kuraj, 7.1

IZAK IZ INDIJE
 Meni je bil Izak prav všeč. Predstavil nam je indijske jedi ter sladice, pokazal nam je njegovo šolo in nam tudi povedal, da zdaj s teto živi v Tacnu. Povedal nam je tudi, kako so v Indiji oblečeni, koliko je star ~~mi~~, da ima sestro. Pokazal nam je tudi njihovo abecedo in naučil indijske glase. Njegova predstavitev mi je bila zelo zanimiva, saj sem spoznala novo državo.
 Brina Bergant, 7.1

Slika 5: Pisna izdelka o Izakovi predstavitvi Indije.

5. DOPRINOS ALI PRISPEVEK NAŠEGA DELA Z UČENCI PRISELJENCI K PEDAGOŠKI STROKI

Delo z učenci priseljenci je v pedagoški stroki ustvarilo več pozitivnih učinkov:

- ustvarjalnost in iznajdljivost učiteljev pri delu z učenci priseljenci,
- udejanjanje načela enakovrednosti vseh učencev ne glede na njihovo narodno in kulturno pripadnost,
- dejaven prispevek učiteljev in strokovnih delavcev k integraciji učencev priseljencev v slovensko družbo in v slovenski izobraževalni sistem,
- udejanjanje načela medkulturnosti v slovenski družbi in v slovenskem izobraževalnem sistemu,
- ozaveščanje o domovinski in državni pripadnosti učencev priseljencev.

6. SKLEP

Na naši šoli že tretje šolsko leto poučujemo učence, ki so se k nam preselili iz drugih držav. Naš glavni cilj je njihova socializacija, napredovanje v učenju slovenščine in pridobivanje znanja. Vključevanje v slovenski šolski sistem je izziv, ki zahteva veliko napora učiteljev in dobršno mero njihove iznajdljivosti ter ustvarjalnosti.

Iz odgovorov v anketnih vprašalnikih za učitelje je razvidno, da učitelji vlagajo veliko svojih prizadevanj v delo z učenci priseljenci. To pomeni, da jih socialno vključujejo v razredno skupnost, jim pomagajo pri razumevanju slovenščine, po potrebi (zlasti drugo leto šolanja) prilagajajo načine pridobivanja znanja, jih učijo osnov slovenskega jezika pri dodatni strokovni pomoči, jih vključujejo v interesne dejavnosti, organizirajo delavnice za medkulturno povezovanje.

Z veseljem ugotavljamo, da so se učenci priseljenci dobro socialno vključili v naše šolsko okolje in da prav nihče od njih ni izključen. Seveda pa je več težav pri napredovanju v znanju slovenščine. Izredno pomembno vlogo ima družinsko okolje, iz katerega učenci izhajajo.

Učenec, ki je v Slovenijo prišel iz Amerike, in že tretje leto obiskuje našo šolo, kljub bistrosti govori slabo pogovorno slovenščino. Učenka in učenec iz Anglije po dveh letih bivanja pri nas zelo dobro govorita slovensko, saj se tudi njuni starši doma učijo slovenščino. Tudi učenka iz Bosne je v dveh letih zelo napredovala v znanju slovenščine; osvojila je tudi dobro knjižno izreko.

Na koncu pa se odpira vprašanje glede zagotovitve ur dodatne strokovne pomoči v osnovni šoli za učence priseljence.

Ker so učenci večji del dneva vpeti v šolsko okolje, bi bilo nujno, da se jim v šoli dodeli več ur, ki bi bile sistemizirane. To pa je potrebno rešiti sistemsko (na ravni Ministrstva), saj učitelj ne more prostovoljno poučevati.

Učiteljice slovenščine na naši šoli so mnenja, da učenec priseljenec, ki pride v Slovenijo, ne more biti takoj vključen v pouk v slovenščine, ampak bi se bilo potrebno najprej udeležiti tečaja slovenščine.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Bešter 2007, 115, 116, Integracija in model integracijske politike. V Priseljenci: študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo, ur. Miran Komac. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- [2] Krek in Metljak 2011, 33, Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.
- [3] Zakon o osnovni šoli, 10. čl., Uradni list RS, št.12/96 z dne 29. 2. 96.
- [4] Židan 2009, 31, Vzgoja za evropsko demokracijo: vzgoja mladih za demokracijo v 21. stoletju. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- [5] Bešter in Medvešek 2010, 205, Vključevanje otrok v vzgojno-izobraževalni sistem. V Državljeni tretjih držav ali tretjerazredni državljani? Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- [6] Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole, Ljubljana, maj 2012, Zavod RS za šolstvo.
- [7] OŠ Šmartno pod Šmarno goro. *Villa sancti Martini: šolski časopis OŠ Šmartno pod Šmarno goro*, št. 2 (januar-april 2021), str. 17-22.

VEDENJSKO MOTEČ UČENEC V RAZREDU

POVZETEK

Učitelji v svoji vsakodnevni praksi opažamo marsikatero spremembo na področju vzgoje otrok. Včasih je bila vloga družine in vzgoja otrok zaradi enostavnejše kulture lažja, danes pa postaja zahtevnejša predvsem zaradi raznovrstne družbe v kateri živimo. V šolah je vse več učencev, ki imajo vedenjske in čustvene težave, zato s svojimi motečimi oblikami vedenja povzročajo težave učiteljem, vrstnikom, staršem in širšemu okolju. V sodobnem času se vedenjska težavnost pojavlja vzporedno s širšimi družbenimi spremembami (socialna neenakost, nezadostna skrb staršev, razvezane družine, brezposelnost...). Otroci odraščajo v obremenjenih družinskih situacijah, ob stresih in konfliktnih okoliščinah, kar še dodatno otežuje njihov razvoj. Učitelji in svetovalni delavci se tako najdemo v situacijah, ki zahtevajo pomoč posameznim otrokom. Pozitivna pričakovanja in pozitiven odnos učitelja do učenca veliko prispevata k zmanjšanju težav. Prispevek opisuje učenca četrtošolca, ki zaradi razveze staršev doživlja hudo čustveno stisko, kar se kaže v izrazitih vedenjskih motnjah, ki negativno vplivajo na njegov vsakdanjik. Cilj prispevka je poudariti pomen prilagojenega pristopa dela s takim učencem ter vključevanje širšega strokovnega tima na šoli, seveda pa tudi staršev v reševanje težav. Namen tega prispevka je prikazati, kako pomembna je prilagodljivost učitelja in razumevanje otroka, ki se sooča z vedenjskimi težavami. Opisani so pristopi, ki zahtevajo razumevajočega učitelja, podarjajo pomen razredne klime in pozitivne samopodobe ter vključujejo prilagojen pedagoški pristop.

KLJUČNE BESEDE: vedenjske težave, ločitev staršev, pomoč učencu, prilagojen program dela.

BEHAVIORALLY DISRUPTIVE STUDENT IN THE CLASSROOM

ABSTRACT

Teachers in our daily practice notice many changes in the field of child rearing. In the past, the role of the family and raising children was easier due to a simpler culture, but today it is becoming more demanding mainly due to the diverse society in which we live. There are more and more students in schools who have behavioral and emotional problems, so with their disruptive forms of behavior they cause problems for teachers, peers, parents and the wider environment. In modern times, behavioral difficulties appear in parallel with wider social changes (social inequality, insufficient parental care, divorced families, unemployment...). Children grow up in stressful family situations, under stress and conflict circumstances, which even more complicates their development. Teachers and counselors thus find themselves in situations that require the help of individual children. Positive expectations and a positive attitude of the teacher towards the student contribute a lot to reducing problems. The article describes a fourth-grader who experiences severe emotional distress due to his parents' divorce, which is reflected in pronounced behavioral disorders that negatively affect his daily life. The aim of the paper is to emphasize the importance of a tailored approach to working with such a student and the involvement of a wider professional team at the school and of course parents in solving problems. The purpose of this paper is to show the importance of teacher adaptability and understanding of a child facing behavioral problems. Approaches that require an understanding teacher, emphasize the importance of classroom climate and positive self-image, and include a tailored pedagogical approach are described.

KEYWORDS: behavioral problems, parental separation, student assistance, tailored work program.

1. UVOD

Otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami pogosto potrebujejo tisto, kar jim ljudje okrog njih najtežje dajo: skrb, podporo in razumevanje. Svoje občutke in čustva otroci lažje in učinkoviteje izražajo z vedenjem kot z besedami. Nekateri odzivi otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami so lahko: umaknjenost ali izolacija, razdiralnost in motečnost, hiperaktivnost in pomanjkanje koncentracije, nezmožnost, nesposobnost konsistentno uporabljati primerne socialne veščine, nezmožnost, nesposobnost tvoriti in vzdrževati pozitivne odnose, uporaba izzivalnih, disocialnih, destruktivnih vedenj, duševne motnje vezane na področja kot so depresivnost, prehranjevanje, ADHD. Posamezniki so nesrečni, ne želijo ali ne zmorejo delati, imajo učne težave ali dosegaajo manj, imajo skromne socialne veščine in manj prijateljev, nizko samovrednotenje, so čustveno nestabilni in hitro prizadeti (Kobolt, 2010). Učitelji smo tisti, ki v prvi vrsti opazimo vedenjsko izstopanje pri otroku med samim učnim procesom in prav je, da se takim učencem približamo z drugačnimi strategijami poučevanja.

2. OTROKOVO DOŽIVLJANJE LOČITVE STARŠEV

Vzrok za marsikatero vedenjsko težavo učenca je ločitveno dogajanje med staršema. Ne glede na to, kako nesrečna je bila partnerska zveza, je njen razpad za otroka pretresljiv dogodek. Otrok doživlja ločitev svojih staršev boleče in kot motnjo. Ob njej je čustveno prizadet. Za otroke je ločitev včasih veliko bolj stresna in travmatična, kakor je za zakonca, le da se tega otrokova starša največkrat niti ne zavedata. Velikokrat niti nimajo besed za travme, ki se dogajajo pred njihovimi očmi, posledično pa vsa globoka čustva, stiske in večkrat prave travme razkrivajo s svojim vedenjem. Najbolj očitno prizorišče za razkrivanje teh grobih čutenj je lahko okolica, kot so vrtec, šola ali obšolske dejavnosti (Gostečnik, 2018).

Otroci se na nove okoliščine različno odzivajo in prilagajajo. Kakšen bo otrokov odziv na samo ločitveno dogajanje in kako bo to vplivalo na njegov kasnejši razvoj, je poleg teže konfliktnosti v družini in stiske ob razpadu celovitosti družine odvisno tudi od nekaterih dejavnikov. Ti so: otrokova starost, njegov temperament, osebnostne značilnosti in sam splet okoliščin, v katerih se ločitev odvija. Njegov odziv bo drugačen, če bo imel na voljo v bližini drugo osebo, ki mu ohranja občutek varnosti, kot če takšne osebe ne bo. To so lahko babica, dedek, brat, sestra, vzgojiteljica, učiteljica.

3. POSLEDICE LOČITVE ZA OTROKA

Kot že omenjeno, otroci največkrat poiščejo drugačne načine, s katerimi nebesedno izrazijo svoje globoke stiske in bolečine, in sicer zaradi različnih vzrokov. Nekaj primerov:

- a) Otroci, ki so pod stresom, velikokrat težje razmišljajo in niti ne razumejo lastnih čutenj.
- b) Ko so otroci zaskrbljeni glede nastalih družinskih razmer, potlačijo svoja čustva.
- c) Otroci so velikokrat tiho, ko zaslutijo jezo, zlasti če se starševske jeze bojijo.
- d) Otroci čutijo, da morajo starše, ali vsaj enega od njih, zavarovati, zato se borijo ali molčijo.

e) Otroci si najbolj želijo miru in so zato pripravljene narediti marsikaj (Gostečnik, 2018).

Raziskave dokazujejo, da otroci zaradi ločitve staršev najprej trpijo kratkoročno, pogosto pa žal tudi dolgoročno. Ključni vpliv na to, ali bo otrok nadalje, ko mine začetna stiska, v življenju lahko živel brez težav ali ne, imata dva bistvena dejavnika po ločitvi staršev. To sta: učinkovitost odnosa med očetom in materjo po ločitvi ter zadovoljstvo otroka v reorganizirani (novi) družini. Če bo otrok zaživel v urejeni družinski situaciji in če bosta njegova starša uspela razviti sodelujoče starševstvo, bo vsekakor imel velike možnosti, da se bo sčasoma počutil dobro in prilagodil novi nastali situaciji. Bistvenega pomena je, da starši v svoj način življenja in medsebojno sodelovanje, vlagajo mnogo truda in zavestne kontrole svojih čustvenih odzivov ter zgradijo trdne temelje, da se vsi lahko znova dobro počutijo (Štadler idr., 2009).

V nadaljevanju je opisan primer vedenjsko izjemno motečega dečka v 4. razredu z izmišljenim imenom Miha. Deček se vsakodnevno bori z lastnimi nepoznanimi čustvi, razpoloženjskimi nihanjem, ki so posledica ločitve staršev in novega življenja v reorganizirani družini.

4. MIHOV VSAKDANJIK V ŠOLI

Kot Mihova razredničarka v 4. razredu, sem na začetku novega šolskega leta dokaj hitro opazila nemir in izstopajoče vedenje, ki bi ga lahko pripisala veliko mlajšemu otroku, kakor pa devet letnemu dečku. Njegove družinske situacije nisem poznala, zato sem že kar v mesecu septembru, povabila njegovo mamo na govorilne ure. Po njenem poročanju o ločitvi in vsem neprijetnem družinskem dogajanju med partnerjema, mi je slika postala jasna, zato je bilo potrebno ukrepati. Deček živi v ločeni družini, med tednom je pri mami, med vikendi pri očetu. Starša ne delujeta enotno, vsak ima svoj način vzgoje in pravil. Mati živi pri novem partnerju, ki ima tudi že tri svoje otroke iz prejšnjega zakona.

V 4. razredu na govorilnih urah sodelujeta oba, kajti v preteklosti ni bilo sodelovanja z očetove strani. Podpirata vsa pomoč, ki jo deček prejme v šoli in sta oba zelo hvaležna za to. Oče navaja, da z dečkom nima vedenjskih težav, saj ga preusmeri v pomoč pri delu na kmetiji, v čemer pa deček zelo uživa. Kot navaja mama, je dečku pri očetu dovoljeno vse, nima nadzora in je prepuščen samemu sebi. Za šolske obveznosti v glavnem skrbi mama. Zaradi dvojnih meril pri starševski vzgoji, je deček razumljivo zmeden in se nikakor ne znajde v vlogi četrtošolca. Kot Miha sam navaja, mu v novi družini ni prijetno, ker težko sprejema nadomestnega očeta.

Kako Miha s svojim nezavednim in nekontroliranim vedenjem moti sebe in sošolce v oddelku?

Deček v razredu deluje izjemno zbegano in izgubljeno. V razredu je nepriljubljen, saj ostale sošolce s svojim vedenjem ves čas moti. V razredu ima samo enega prijatelja, ki se je letos prešolal iz drugega kraja. Med poukom je zelo moteč, pri delu je nemiren, nemotiviran, koncentracija je zelo šibka. Ves čas se oglašja z raznimi zvoki, oponaša živali, posnema vozila. Med poukom ni zmožen sedeti pri miru, saj ves čas topota in cepeta z nogami, svojega telesa nima pod nadzorom. Obrazna mimika je izstopajoča, samopodoba nizka. Včasih ne loči med realnostjo in fikcijo. Med učno uro pogovor obrne tako, da se vživi v neko nerealno in

nesmiselno dogajanje in potem o tem debatira in se oddaljuje od pouka. Deluje, kot da želi pritegniti pozornost z izrečeno neumnostjo in se ne zaveda odziva okolice. Zaradi vsega tega je njegova učna uspešnost znižana in tudi socialna vključenost okrnjena. Deček se sam ne zmore kontrolirati v zadostni meri, v določenih situacijah je lahko sam sebi nevaren, saj ne predvidi nevarnosti, ki lahko preti.

Do prihoda v 4. razred deček ni bil deležen posebne obravnave, bil pa je vključen v individualno skupinsko pomoč enkrat tedensko, kar pomeni, da je bil deležen učne pomoči pri uri slovenščine enkrat v tednu.

5. STRATEGIJE POMOČI

Ker Miha pravil vedenja in medsebojnih odnosov velikokrat sploh ne opazi, se slabo znajde v svojem socialnem prostoru, zato tudi ne prenese nestrpnih učiteljev. Na dražljaje reagira nezrelo, nepremišljeno in v neskladju s svojo starostjo. Za lažje vključevanje v skupino smo ga začeli obravnavati individualno in je v delo vključena tudi svetovalna služba.

V nadaljevanju je naštetih nekaj strategij, ki bistveno vplivajo na Mihov vsakdanjik. Gre za prilagojen pristop dela, ki od učitelja zahteva ogromno energije in potrpljenja. Seveda nastopita tudi slaba volja in izčrpanost, a vse to otrok z vedenjskimi motnjami težko dojame in se težko kontrolira, zato je edina učinkovita pot v vsakodnevnem prilagajanju.

A. RAZUMLJIV UČITELJ

Empatičnost učitelja je v takih primerih zelo dobrodošla, da lahko otroku pokažemo, da nam je mar in smo mu pripravljene pomagati, četudi samo s svojo bližino. Le razumevajoč učitelj je lahko strpen do otrokovih šibkih točk. Učenca je treba spoštovati in ga sprejemati takšnega, kakršen je, da začuti naše pristno zanimanje zanj. Ko s takim otrokom dosežemo osebni odnos, se začne razvijati tudi njegova osebnost. Naj podarim, da je težko ostati miren in razsoden v vseh njegovih vedenjskih izpadih, a sčasoma tudi učitelj dojame, da je edina pot do uspeha velika mera prilagodljivosti. Učitelj se mora zavedati, da otrok ni nemiren, ker bi bil hudoben, ampak, ker drugačen ne more biti. Verjetno je, da se bodo z našo pomočjo otrokove motnje z leti zmanjšale, morda jih bo prerasel, izginile pa ne bodo. S situacijo se je treba sprijazniti in iskati najugodnejše rešitve za učenca, da lahko delo v oddelku poteka nemoteno.

B. UGODNA KLIMA V RAZREDU

Mihova velika težava je funkcioniranje v skupini. Ker sam težko kontrolira svoje moteče vedenje med poukom, so sošolci razumljivo nejevoljni in ga ves čas mirijo, češ da jih moti. Ravno zato je ugodna razredna klima in nenehna skrb zanj, pomemben dejavnik za strpne socialne odnose v skupini. Z učenci se je treba odkrito pogovoriti o težavah posameznikov, jih spodbujati k medsebojni pomoči. Učence usmerjam k navajanju pozitivnih lastnosti Mihe, ga vključujem v delo v manjših skupinah ali parih. Ko Miha ne zmore več slediti pouku, dobi kakšno nalogo, ki jo opravi za celoten razred. Tako gre velikokrat po krede, liste, nese kaj

fotokopirat tako, da zamenja okolico za kratek čas. Ko se vrne, lahko spet motivirano nadaljuje z delom za nekaj časa in se hkrati počuti koristnega za skupino. Za dobro počutje v skupini ponudim možnost za pogovor vsak dan, tudi za navidez nepomembne otrokove dogodke, ki pa imajo za Miho veliko čustveno vrednost. Ko potrebuje sprostitev uporabi risbo, igro ali zapis na temo »Zakaj sem včasih žalosten?« ali pa risba »Začarana družina«. To se nato razvije v pogovor in tako se čustveno izraža.

C. RAZVIJANJE POZITIVNE SAMOPODOBE

Ker ima Miha nizko samopodobo, mu pomagamo pri izražanju čustvenega stanja, saj je na tem področju zelo otopel in težko izrazi, kako se počuti v danem trenutku. Prav tako je šibek na področju komuniciranja in socializacije. V ta namen v razredu uporabljam Jaz sporočila, s katerimi otroci izražajo svoje občutke in potrebe. To naredimo s preprostimi štirimi koraki: 1. Poimenuj osebo, 2. Povej svoje občutke, 3. Pojasni zakaj, 4. Povej, kaj želiš. Jaz sporočila mora v prvi vrsti uporabljati učitelj, da lahko učenci posnemajo njegova dejanja. Pomembna so, ker z njimi nikogar ne obtožujemo, ampak otroka preko lastnih čustev usmerjamo na pot iskanja rešitev. Pohvala je izjemnega pomena za razvijanje samopodobe, ki pa mora biti realna. Sama pa opažam, kako Miha ob pohvali dobi iskice v očeh in postane motiviran za delo za nekja časa.

D. VARNOSTNE NALOGE

Da lažje shajamo iz dneva v dan, iz ure v uro, se mora učitelj ob vedenjsko motečem učencu v prvi vrsti prilagoditi situaciji in naučiti shajati s težavami, v katero so vpleteni prav vsi učenci v oddelku. Ker je Mihovo vedenje zelo nepredvidljivo, imam vedno pripravljene varnostne naloge, ki mu pomagajo pri organizaciji in vplivajo na samopodobo. Ker vem, da je njegovo močno področje delo na kmetiji in da ima obožuje traktorje, imam pripravljene razne zanimivosti ali pa podatke o različnih znamkah traktorjev. Iz knjižnice imam vedno pripravljeno zalogo knjig o kmetijskih strojih in opravilih. Ko predvidim, da mu koncentracija pada, kar jasno nakaže z govorico telesa in zvoki, ga vedno vprašam, kaj bi rad počel v določenem trenutku, da ne bo motil pouka. Tudi pri podajanju učne snovi, zapiskih ali pa pri reševanju nalog, mu velikokrat zmanjšam obseg dela ali pa se dogovoriva, kaj bi lahko opravil brez prevelikega napora. Ob izgubi koncentracije ali preveliki nemirnosti, sva dogovorjena, da mi nakaže potrebo po premoru tako, da mi na mizo položi rdečo barvico ali pa rdeč listek.

E. PEDAGOŠKI PRISTOP

Pri sami izvedbi učnega procesa je potrebno Mihi zagotoviti posamezne prilagoditve učne snovi in učnih metod. Od njega je nemogoče pričakovati, da bo celo šolsko uro zbran in pripravljen sodelovat, zato mu med urami nudim več krajših odmorov. Učna snov je v večji meri v zmanjšanem obsegu, prav tako domače naloge. Če mora med poukom preveč pisati ali če ima preveč domače naloge, ga to takoj spravi v nelagodni položaj in se njegovo vedenje samo še poslabša, zato je treba biti previden v količinskem smislu. Treba ga je spodbujati k učenju in razumevanju snovi. Takim učencem je še posebej potrebno omogočiti osebni uspeh in

doživljanje zadovoljstva ob uspehu. Ocenjevanje je napovedano. Včasih sedi v prvi vrsti in sam v klopi, čisto blizu moje mize, so pa tudi dnevi, ko sedi poleg sošolca, ki mu nudi oporo in pomoč pri samem delu. Njegovi zapiski so odvisni od razpoloženja. Ko je umirjen in sproščen, piše čitljivo, v nasprotnem primeru po zvezku dobesedno kraca. Zato mu snov večkrat tudi fotokopiram. V razredu imamo tudi kotiček, kamor se gre pomirit in najljubše so mu lego kocke. Seveda mu dam jasno vedeti, da vmesnih odmorov ni neomejeno in da mu to ne bi prišlo v navado ter, da se jih poslužuje, ko res ne zmore več delati. Redno sodelujemo tudi s svetovalno službo, ki nudi Mihi pomoč v obliki pogovorov. Skoraj vsak dan proti koncu pouka, je njegova koncentracija ničelna in takrat so taki pogovori zanj zelo ugodni.

Zelo mu odgovarja individualno delo z učiteljem individualne skupinske pomoči, svetovalno delavko ali psihologinjo. V skupini je njegov odnos do dela popolnoma drugačen kot individualni pristop. V skupini venomer išče pozornost nekoga in to privede do motečega in klovnskega vedenja. Individualno pa je zmožen sodelovati in dobro delati tudi po celo šolsko uro.

Deček je pred kratkim opravil specialno pedagoški pregled in rezultati so pokazali vedenjska izstopanja, kar bistveno vpliva na njegov učni uspeh, zato smo začeli s postopkom usmerjanja učenca ter čakamo na odločbo o usmeritvi.

6. SKLEP

Ko se zgodi razveza staršev, nikoli ni preprosto in enostavno, nikoli ni lahko ali brez bolečin, saj se v otroku poruši nekaj, kar bi moralo za vedno ostati nedotaknjeno in neokrnjeno, to je odnos med materjo in očetom. Najprej pride začetni šok, sledijo popotresni sunki in cunami, ki se kar vrstijo. Ko odrasli opazimo otrokovo nenavadno in izstopajoče vedenje, je to znak, da raziščemo dogajanje in otroku pomagamo. Učitelji lahko s primernim pristopom otroku nudimo oporo, ne smemo pa se prepričevati, da bodo njegove vedenjske težave kar čudežno izginile. Ne obstaja čudežno zdravilo ali kakšna vedenjska tehnika, ki bi težave odpravila, lahko pa jih bistveno omilimo, če se za otroka res zavzamemo in razumemo njegovo stisko. Opisani primeri prilagojenega dela z učencem so se izkazali za pozitivno in koristno izkušnjo, ki je sčasoma pokazala nek napredek in izboljšala socializacijo otroka. Prav vsak minimalni napredek je zanj velik dosežek in pot k morebitni spremembi. Obstajajo še drugi načini prilagoditev in tehnik za vedenjsko moteče učence, da se lažje vključijo v skupino in vsakdanje življenje socializirajo v največji možni meri. Vse to pa zmorejo le srčni in razumevajoči učitelji.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Gostečnik, C (2018). Bolečina ločenosti. Ljubljana: Teološka fakulteta.
- [2] Kobolt, A. (2010). Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- [3] Štadler, A., Starič Žikič, N., Borucky, V., Križan Lipnik, A., Černetič, M., Perpar, I. In Valenčak, K. (2009). Otrok in ločitev staršev- da bi odrasli lažje razumeli otroke. Ljubljana: Otroci.

JE NASILJE ODGOVOR?

POVZETEK

Konflikti so nenehno prisotni v naših življenjih. Pomembno je, da se zavedamo, da vsi konflikti nimajo negativnega značaja. Kadar pa konflikti vodijo v katerokoli vrsto nasilja nad otroki, je naloga odraslih, da ukrepamo. Pri tem je pomembno, da se zavedamo, da so pomoči potrebne tako žrtve kot tudi nasilneži. Le če smo dovolj tankočutni, odprti in iskreni, lahko žrtvam pomagamo. Predvsem pa je najpomembnejše dejstvo, da nasilje ni odgovor. Na OŠ Starše se težav v zvezi z nasiljem lotevamo načrtno in sistematično. Pri tem sledimo nalogam, začrtanim v vzgojnem načrtu. Zavedamo se, da imamo učitelji pri prepoznavanju in preprečevanju nasilja pomembno vlogo in hkrati neprecenljivo možnost, da delujemo preventivno in učence ozaveščamo o nenasilnem delovanju ter jih skušamo opolnomočiti, kako se izogniti konfliktom. S tem namenom redno izvajamo razredne delavnice in socialne igre, s katerimi krepimo njihovo samozavest, spoštovanje do sebe in drugih ter razvijamo empatijo. Naš cilj je ničelna toleranca do nasilja in le preventivno delovanje nas lahko pripelje do njega. Na poti k doseganju našega cilja je izjemnega pomena, da smo dovolj tankočutni, da nasilje zaznamo. Zaznava nasilja od nas terja nujno ukrepanje v smislu ozaveščanja učencev, preventivne dejavnosti z raznovrstnimi delavnicami, prav tako pa pomoč žrtvam in nasilnežem. Zato je šola institucija, ki lahko nudi pomoč in podporo.

KLJUČNE BESEDE: medvrstniško nasilje, konflikt, reševanje konflikta, ukrepanje.

IS VIOLENCE THE ANSWER?

ABSTRACT

Conflicts are a constant part of our lives. It is important to be aware that not all conflicts have negative character traits. However, when conflicts lead to any kind of violence against children it is the adults' responsibility to take action. We have to be aware of the fact that both the victims and the bullies need help. Only if we are sensitive, open and sincere enough we can help the victims. The most important fact is that violence is not an answer. At Primary School Starše, we deal with problems concerning violence intentionally and systematically. In doing so we follow the educational plan of our school. We are conscious of the importance of our role as teachers in recognition and prevention of violence. We also have a precious possibility of working preventively and making students aware of non-violent actions as well as empower them to avoid conflicts. With this intention, we regularly prepare class workshops and social games to build up their confidence, self-respect and respect for others and along with developing empathy. Our goal is zero tolerance towards violence and we can achieve it only by taking preventive actions. It is of utmost importance when achieving our goal that we are sensitive enough to recognize violence. When we recognize violence, we have to react by making students aware of violence, preparing preventive activities with various workshops as well as helping the victims and the bullies. That is why school is an institution, which can offer help and support.

KEYWORDS: peer violence, conflict, conflict resolution, taking action.

“Temeljna demokratična pravica otroka je, da se počuti v šoli varnega, da so mu prihranjeni zatiranje in ponavljajoča se, namerna ponižanja, ki so sestavni del medvrstniškega nasilja.” (Olweus 1999, v Pečjak 2014)

Strokovnjaki si še vedno niso edini, ali je nasilje posledica genetskih dejavnikov ali družinskih in genetskih dejavnikov hkrati. Nasilje med vrstniki ni novodoben pojav. O tem pričajo mnoga znanstvena in literarna dela, pa tudi naše lastne izkušnje niso zanemarljive. Gotovo se vsi spomnimo katerega izmed vrstnikov, ki smo se ga vsi bali ali ogibali. Če dobro pomislimo, so se mu/ji nekateri posamezniki pridružili.

V času, v katerem živimo, se z izpostavljanjem otrokovih pravic spreminja tudi status otroka. Otrokom smo dolžni zagotoviti spodbudno in varno odraščanje. V luči tega dejstva pa so posebne pozornosti deležni tudi tisti posamezniki, ki ogrožajo druge s svojim nesprejemljivim – agresivnim delovanjem.

Mnogo razlogov za nasilno delovanje posameznikov gre iskati v zgodnjem otroštvu v matični družini. Med vzroki za kasnejše nasilno vedenje otrok se znajde izguba ali ločitev staršev, patologija staršev, odnosi med otroki in starši. Iz tega lahko sklepamo, da se osnove za nasilno vedenje otrok postavijo že zelo zgodaj, v matični družini. Tovrstne težave se nadaljujejo v predšolskem in kasneje v šolskem obdobju. Učitelji se mnogokrat znajdemo v situaciji, ko se med učenci dogajajo nasilna dejanja, nimamo pa pravega »inštrumentarija«, kako se teh težav lotiti. Pogosto se nam dogaja, da si starši zatiskajo oči in ne želijo sprejeti dejstva, da se njihov otrok nasilno vede. Nemalokrat pa se starši zavedajo težav svojega otroka, a nimajo znanja in orodij, s katerimi bi mu pomagali. V takih primerih je šola tista, ki nudi podporo staršem, otroku in vrstnikom.

Zavedati se moramo, da večina otrok samo posnema lastna doživetja. Otroci se vedenja naučijo od odraslih: staršev, sorodnikov, sosedov, tudi učiteljev in drugih odraslih, s katerimi prihajajo v stik.

Medvrstniško nasilje se v šoli odvija med enako starimi učenci, lahko so starejši nasilni do mlajših in mlajši do starejših. Najpogostejše oblike nasilja, ki jih v šoli zaznavamo, so:

- zmerjanje in draženje z zbadljivkami in s kletvicami,
- ščipanje, pretepanje, prerivanje, potiskanje,
- odvzemanje in uničevanje osebnih predmetov,
- širjenje neresničnih govoric o otroku,
- hujskanje,
- poniževanje otrok s posebnimi potrebami,
- izločitev, socialna izolacija.

Nasilje v šoli je v tesni povezavi z dejavniki v šolskem prostoru. Ti so:

- odnos učitelj – učenec,
- šolski uspeh,
- razredna klima,
- socialni status družine,
- pripravljenost prepoznavanja in preprečevanja oz. zmanjšanja nasilja v šoli.

Prav tako pa ne smemo zanemariti dejstva, da so tudi povzročitelji nasilja na nek način žrtve, ki:

- se ne čutijo sposobne spoprijemati z vsakdanjimi izzivi, se raje ne potrudijo kot doživijo neuspeh,
- so same žrtve nasilnih dejanj, največkrat v družini,
- prihajajo iz družinskega okolja, kjer imajo veliko veljavo avtoriteta, moč in materialni uspeh,
- ne čutijo obžalovanja, ko prizadenejo vrstnika oz. vrstnico,
- ne sprejmejo odgovornosti za lastna dejanja,
- čutijo potrebo po nadvladi. (Petra Cimerman Petrovič, 2007)

Tako starši kot učitelji moramo biti pozorni na tipične znake, ki jih kažejo otroci – žrtve nasilja. Med njimi so najpogostejši znaki: uničene šolske potrebščine, modrice po telesu, nočne more, tesnoba, nespečnost, izogibanje obiskovanju šole, poslabšanje šolskega uspeha, razdražljivost ...

Kadar govorimo o medvrstniškem nasilju, imamo v mislih namerno ponavljajočo se uporabo fizičnega, psihičnega, spolnega, materialnega in spletnega nasilja. Sullivan (2011) opredeljuje, da pri medvrstniškem nasilju govorimo o:

- zavestnem in ponavljajočem se vedenju,
- agresivnem vedenju,
- manipulativnem vedenju,
- izključevalnem vedenju,
- nasilnem vedenju posameznika ali skupine proti posamezniku ali skupini, ki so šibkejši, bodisi fizično, psihično ali socialno, od povzročitelja. (Doroteja Lešnik Mugnaioni, 2022)

Šole se problema medvrstniškega nasilja lotevajo z različnimi pristopi. Nekatere šole se problema lotevajo z represivnimi metodami, medtem ko se nekatere šole težav lotevajo sistemsko, konstruktivno.

Med drugim lahko v strokovni literaturi, ki obravnava nasilje med učenci, zasledimo predloge za zmanjševanje in preprečevanje nasilja. V grobem so razdeljeni na tri večje skupine:

- klima, ki ne dopušča nasilja,
- razvit sistem preprečevanja nasilja,
- ukrepi za takojšnje posredovanje v primeru nasilja. (Habbe, 2000)

KLIMA, KI NE DOPUŠČA NASILJA

Zelo pomemben je odnos učiteljev do učencev. Učitelji naj bi z učenci vzpostavili odnos, kjer prevladujejo spoštovanje, toplina in sprejemanje. Vsekakor pa to ne pomeni odsotnosti reda in discipline. Za vse deležnike učnega procesa je prav tako velikega pomena, da so jasno definirane pravice, odgovornosti in pričakovanja. Prav tako morajo biti učenci seznanjeni s posledicami kršitve le-teh. Šola to zapiše v Vzgojni načrt ter z njim seznanji zaposlene, učence in njihove starše. Zagotovo so pravila učinkovitejša, če pri oblikovanju tvorno sodelujejo tudi učenci.

RAZVIT SISTEM PREPREČEVANJA NASILJA

Sistem preprečevanja nasilja je opazen že v organizaciji šole in v načinu, kako zaposlene vzpodbuja k skupnemu reševanju problemov in sledenju zastavljenim ciljem. Pri tem so pomembne spretnosti prepoznavanja in mirnega reševanja sporov med učitelji. Le-te učitelji med urami oddelčne skupnosti in na roditeljskih sestankih prenašajo na svoje učence. Tukaj lahko nastopijo težave, če učitelji nimajo izurjenih teh spretnosti, zato bi se moralo več pozornosti nameniti izobraževanju učiteljev na tem področju.

Pri tem pa se lahko posameznim učencem zdijo zahteve šole prevelike, nemalokrat so žrtve prevelikih pričakovanj staršev. Tukaj pa lahko tankočuten in razumevajoč učitelj učencu pomaga krepiti samozavest in povrniti samozaupanje, kar je predpogoj za uspeh.

UKREPANJE

Šole se izziva medvrstniškega nasilja lotevajo različno. Pomembno je, da vsako leto prevetrimo zapisana pravila in dogovore. Prav tako je pomembno slišati mnenje učencev, učiteljev in staršev. S tem naredimo analizo stanja in uspešnosti izvajanja ukrepov za doseganje ciljev. Izjemnega pomena pri tem je zagotovo doslednost zaposlenih in izvajanje vnaprej pripravljenih programov za delo s posamezniki (tako z nasilneži kot tudi z žrtvami nasilja).

KONFLIKT

Je nujno, da konflikt pripelje do nasilja? V naši družbi se konfliktu ponavadi daje negativen predznak, kar pomeni, da je konflikt skoraj gotovo nekaj slabega. Pa vendar temu ni tako, zato se poskušajmo izogniti taki definiciji.

V literaturi naletimo na zelo različna pojmovanja konflikta. Kljub temu pa lahko pojem konflikt razumemo kot stanje nasprotujočih si teženj v nekem sistemu. Do konflikta prihaja v sami osebi, med posamezniki ali celimi skupinami posameznikov. Konflikt je lahko pozitiven, ko prinaša nove, boljše rešitve, ki so sprejemljive za vse udeležence konflikta. Velikokrat se konflikta niti ne zavemo, dokler se ne znajdemo v prepiru.

KAKO RAVNATI OB ZAZNAVI MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA?

Pri zaznavi nasilja se ponovno postavi v ospredje izobraženost učiteljev na tem področju in njihov lasten odnos do nasilja. V šolah vlada praviloma ničelna toleranca do nasilja, vendar vsi vemo, da so med učitelji možne razlike v zaznavi in toleranci do nasilja. Pri tem pa nam mora biti vodilo, da so naše aktivnosti usmerjene v dobrobit otroka. Tankočuten in odprt učitelj bo pri zaznavi nasilja zmožgal:

- opaziti dogajanje,
- učencu prisluhniti in ga tudi slišati,
- iz vedenja otroka prepoznati klic na pomoč,
- prepoznati oblike nasilja,
- opaziti lastnosti dogajanja in prav tako lastnosti vseh vpletenih,
- natančno opredeliti dejavnike, ki delujejo kot dejavniki tveganja,
- obvladovati lastno komunikacijo, odzivanje in vedenje v situaciji,
- izpopolnjevati znanja s tega področja,
- poiskati in zaprositi za pomoč, ko sam ne bo obvladoval situacije.

Pri tem moramo biti zelo pozorni, da se zaradi pomanjkljivega znanja ne bi s težavo spoprijeli premalo učinkovito. Nema lokrat se zgodi, da začnemo iskati primanjkljaje oz. šibkosti pri žrtvi nasilja. Nato je naše delovanje usmerjeno v to, da bi te primanjkljaje oz. šibkosti pri žrtvi odpravili. Na tak način odpravljamo le simptome, ne odpravljamo pa težave, kot morda sami zmotno mislimo.

Naše vodilo mora biti, **da ukrepamo vsakič**, ko zaznamo medvrstniško nasilje. Zato so v šolskem prostoru izrednega pomena dokumenti, ki to urejajo (Vzgojni načrt in programi za delo s posamezniki). Predvsem je naša naloga, da:

- nudimo pomoč žrtvam nasilja,
- zagotovimo žrtvam umik v varno okolje,
- ne spregledamo nasilnežev in jim nudimo pomoč, ki vpliva ne spreminjanje agresivnega vedenja,
- smo dosledni pri uveljavljanju in udejanjanju dogovorjenih pravil,
- če je potrebno, obvestimo druge zunanje institucije.

Vedno moramo slediti misli, da je vsako nasilno dejanje nujno takoj, ko ga zaznamo, prekiniti. Ko sta žrtev in nasilnež ločena in v varnem okolju, pa moramo slediti nadaljnjim korakom. O dogodku moramo obvestiti svetovalno službo, vodstvo šole, starše žrtve in starše povzročitelja nasilja. Pri tem se zapiše zapisnik, v katerem navedemo, kaj se je zgodilo, kje in kdaj se je dogodek zgodil, kdo je bil vpleten v nasilje in zaposlenega, ki je nasilje zaznal.

V kasnejši obravnavi v šoli imata ključno vlogo šolska svetovalna služb in tim, ki se sestavi z namenom reševanja konflikta. Nadalje v procesu odigra ključno vlogo svetovalni delavec, ki svetuje in pomaga žrtvi nasilja. Pri tem je pomembno, da otroku:

- verjamemo,
- mu prisluhnemo,
- ga razbremenimo občutka krivde,
- dovolimo, da izrazi lastna čustva,
- pojasnimo okoliščine, da razume, da gre za nasilje, nikoli ne minimaliziramo ali opravičujemo nasilja, ki ga je doživel. (Doroteja Lešnik Mugnaioni, 2022)

Prav tako je posebne obravnave deležen nasilnež. Tudi z njim se izvede razgovor, ki ga praviloma vodi šolska svetovalna delavka ali druga dovolj kompetentna oseba. Pri takem pogovoru moramo imeti v mislih, da bo nasilnež razumel razloge lastnega dejanja in bo tako sprejel tudi odgovornost. Pri pogovoru sodeluje tudi ravnatelj/ravnateljica, zapiše se zapisnik. Šola obvesti starše in po potrebi tudi zunanje institucije.

Pri sami obravnavi pa ne smemo pozabiti na opazovalce. Tudi opazovalci so nehote postali del nasilja. Ker pojav nasilja v razredu vpliva na dinamiko cele skupine, je edino pravilno, da se v reševanje vključi tudi opazovalce. Pomembno je, da jih seznanimo z dejstvom, da je njihova vloga pri reševanju konflikta pomembna, da prejmejo jasna sporočila o ničelni toleranci do nasilja in jih opozorimo na različne oblike nasilnih dejanj.

Nenazadnje pa imajo pri uspehu naših prizadevanj za reševanje nasilnih dejanj pomembno vlogo zagotovo tudi starši. Učitelj na roditeljskem sestanku ali na individualnih pogovorih staršem predstavi njihovo vlogo v dani situaciji. Pomembno je, da staršem damo občutek varnosti in jim prisluhnemo, pri tem pa ne zanemarimo dejstva, da šola nasilja ne tolerira.

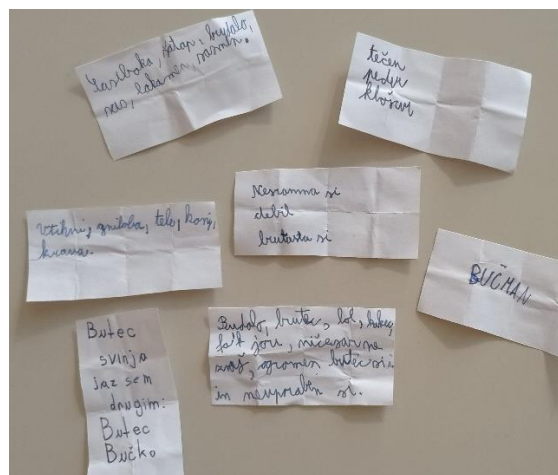
Dandanes, ko se nam nenehno nekam nudi, se ljudje zadovoljimo s površinskimi odnosi, tako pa prihaja do nesoglasij, kar lahko povzroča hude stiske pri naših šolarjih. Da bi bilo težav z nasiljem v šolah čim manj, lahko učitelji veliko pripomoremo. Še vedno velja, da je bolje preprečiti kot zdraviti. Da bi lahko uspešno preprečevali nasilne oblike vedenja v šoli, moramo biti učitelji primerno strokovno podkovani, da lahko lastno znanje in izkušnje prenašamo na učence. S tem vodilom se v šolah odvija veliko preventivnih programov. To lahko dosežemo z urjenjem socialnih veščin, s krepitvijo samozavesti, pozitivnega stališča do ljudi in odnosov v svoji okolici, da znamo sprejemati izzive in imamo moč za njihovo reševanje. Pri učencih je pomembna komponenta za zdrave pozitivne odnose v razredni sredini tudi znati sodelovati in pri tem prevzemati aktivno vlogo. Zelo pomembno je, da otroke naučimo postaviti se zase in kaj pomeni NE.

KAKO RAVNAMO NA OŠ STARŠE

Na OŠ Starše se že nekaj let sistematično lotevamo reševanja problema medvrstniškega nasilja. Pri tem veliko vlogo odigra Šolska svetovalna služba. Ker je pomembno, da k preprečevanju nasilja pripomoremo vsi zaposleni, smo bili učitelji vključeni v različne oblike izobraževanja in dodatnega strokovnega izpopolnjevanja. Zaposleni v šoli se zavedamo, da lahko le pozitivna klima na šoli in doslednost pri uresničevanju skupnih smernic privedeta do uspeha. Ko se soočamo z medvrstniškim nasiljem, pa v timu izdelamo načrt pomoči, ki mu potem vsi vpleteni natančno sledimo. V njem natančno določimo, kako se bomo problema lotili, kaj je naš cilj, kaj bo kdo opravil in do kdaj pričakujemo vidne rezultate. Tako lahko dosežemo uspeh v sodelovanju s svetovalno službo in z drugimi zunanjimi institucijami.

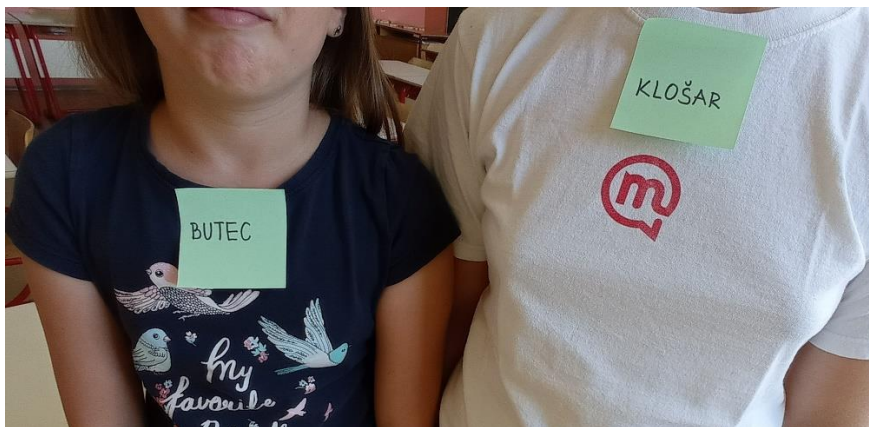
Na osnovi tega je v razredu nastalo načrtno in usmerjeno delovanje na vseh prej omenjenih področjih. Predvsem nas je zanimalo, kaj učenci razumejo pod besedo medvrstniško nasilje, ali so ga že kdaj izkusili, kako se je to odražalo v njihovem življenju. Prav iz tega razloga je nastal moj prispevek.

V uvodu so učenci anonimno na lističe zapisali besede, s katerimi so sami zmerjali vrstnike ali jim jih je izrekel nekdo drug (Slika 1). S tem smo želeli preveriti, ali učenci sploh prepoznajo in razumejo, kaj izrečejo v jezi ali ko se počutijo potisnjene v kot. Tako so v uvodu začeli razmišljati, kaj je nasilje, kako ga izražamo, kako se ob tem počutimo in nenazadnje, kako se ob tem počutijo njihovi vrstniki. To je bila osnova za naše nadaljnje delovanje.



Slika 1: Zapisi učencev.

V nadaljevanju so učenci razmišljali, ali bi kdaj sami želeli biti to, kar drugim rečejo, da so. Te besede (žaljivke, zmerljivke) smo zapisali na lističe, ki smo jih prilepili posameznikom pod brado, tako da so le sošolci videli, kaj je na lističu zapisano (Slika 2). Nekaj časa so potrebovali, da so te besede prebrali. Pri tem je bilo opaziti, da je bilo nekaterim učencem neprijetno, ko so prebrali besedo pod sošolčevo brado. Nato so do sošolcev pokazali obnašanje, ki je bilo v skladu z napisom (npr. KMET – sošolcu so pokazali, da smrdi). Temu smo namenili približno 10 minut. Sprva so bili zadržani in sramežljivi. Po nekaj minutah so se sprostiti in pokazali ustrezno vedenje. Kmalu jim je vedenje sošolcev postalo neprijetno. Jasno je bilo opaziti, da so začutili moč nasilnega vedenja, ki se izraža verbalno.

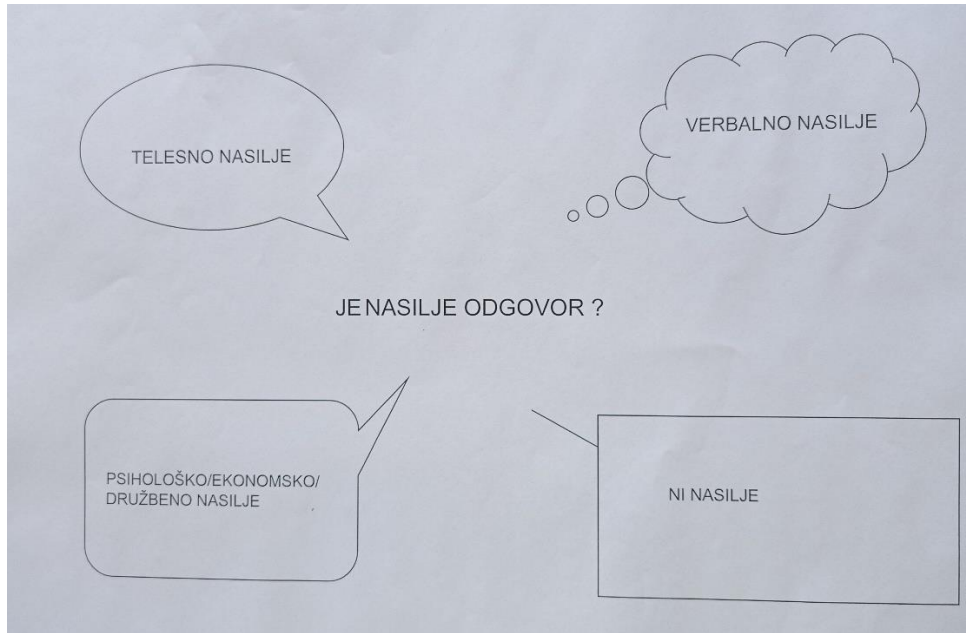


Slika 2: Zapise smo pritrčili pod brado.

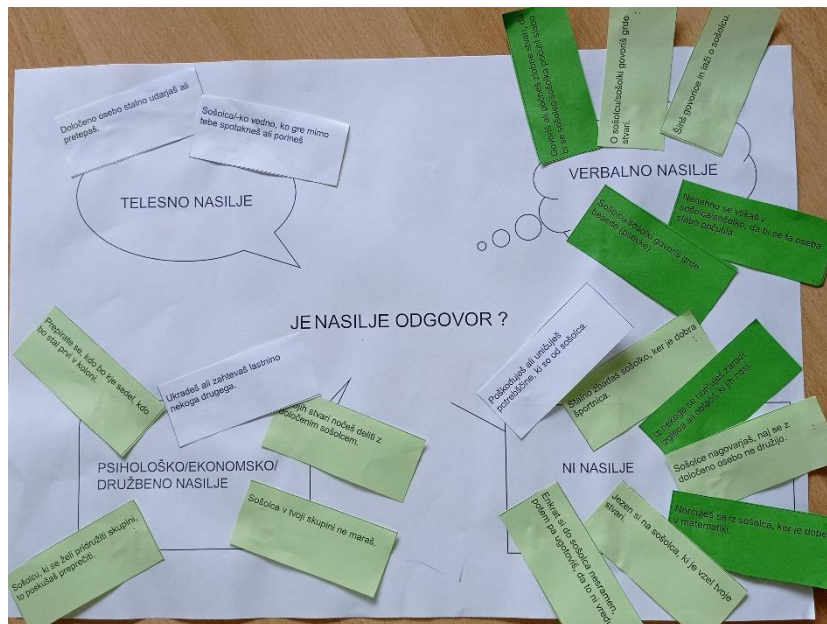
V nadaljevanju so imeli pripravljene zapise nasilnih dejanj (Slika 3) in učne liste, na katere so morali zapisana dejanja razvrstiti po vrsti nasilja (Slika 4). Pri tem je bilo pomembno, da so zapise natančno prebrali in se v skupini o njih pogovorili (Slika 5). Pri tem so urili tudi druge veščine, kot so sodelovanje, izražanje lastnega mnenja in utemeljevanja le-tega, poslušanje in sprejemanje mnenja drugih, prepoznavanje nasilja in ustrezna razvrstitev le-tega.

| | | |
|--|--|---|
| Določeno osebo stalno udarjaš ali pretepaš. | Sošolca/-ko vedno, ko gre mimo tebe spotakneš ali porineš | Ukradeš ali zahtevaš lastnino nekoga drugega. |
| Poškoduješ ali uničuješ potrebščine, ki so od sošolca. | | |
| | Nenehno se vtikaš v sošolca/sošolko, da bi se ta oseba slabo počutila. | Govoriš ali počneš zlobne stvari, da bi se sošolec/sošolka počutil slabo. |
| Iz nekoga se norčuješ zaradi izgleda ali oblačil, ki jih nosi. | Norčuješ se iz sošolca, ker je dober v matematiki. | Sošolcu/sošolki govoriš grde besede (psovke). |

Slika 3: Zapisani primeri nasilnih dejanj.

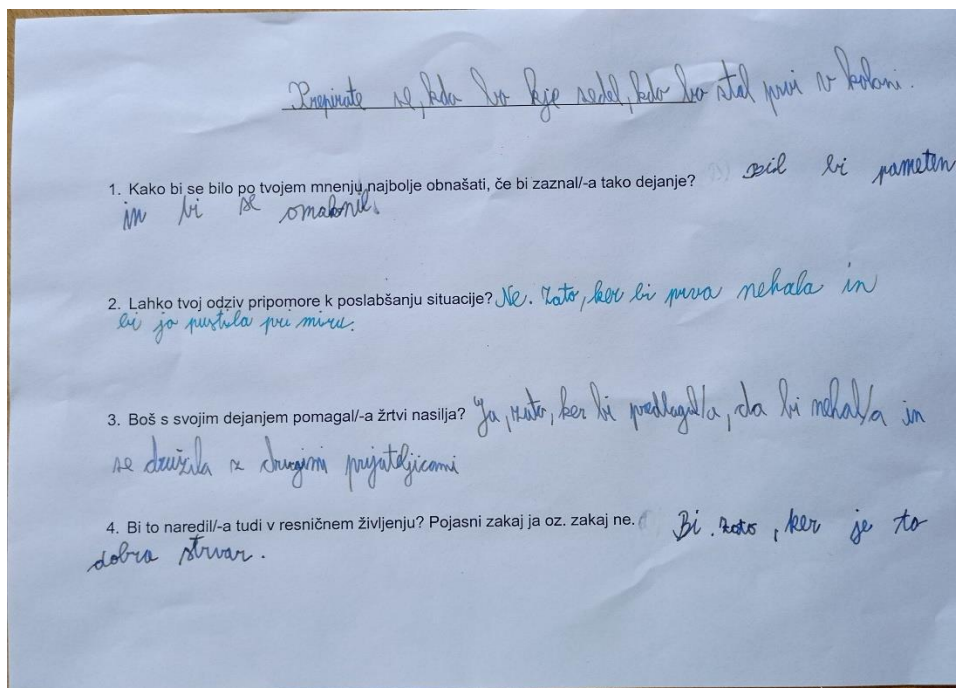


Slika 4: Primer učnega lista, na katerega so učenci razvrščali zapisane oblike nasilja glede na vrsto le-tega.



Slika 5: Primer dopoljenega učnega lista.

Aktivnost smo zaključili tako, da so učenci ob določenem nasilnem dejanju razmišljali o možnih rešitvah konflikta, o posledicah konflikta, o tem, kakšna je njihova vloga in kako bi lahko oz. bodo pomagali žrtvi nasilja, če bodo kdaj priča takemu dejanju (Slika 6).



Slika 6: Primer možnih rešitev konflikta.

S tovrstnimi aktivnostmi želimo učencem predstaviti neodobravanje tovrstnega vedenja, dolgoročno pa želimo udeležati ničelno toleranco do nasilnega vedenja in s tem pomagati oblikovati sodobno sodelujočo družbo, kjer bodo konflikti izziv in ne izvor nasilnega vedenja.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Doroteja Lešnik Mugnaioni, I. K. (2022). *Protokol ob zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja v vzgojno - izobraževalnih zavodih*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- [2] Habbe, J. (2000). *Nasilje in varnost otrok v šolah*. Ljubljana: Lisac & Lisac.
- [3] Petra Cimerman Petrovič, Z. D. (2007). *Od "prepira" k strpnosti: priročnik za razvijanje socialnih in komunikacijskih veščin*. Ptuj: JVI in VVZ OŠ Sveta Ana, JVI in VVZ OŠ Sveta Trojica, OŠ Cerkvenjak - Sv. Andraž.

AKTIVNO UČENJE TUJEGA JEZIKA

POVZETEK

Živimo v dobi multimedije, ki bi nam naj omogočila učinkovitejše učenje. Velikokrat je moderno učenje preveč statično in vpliva tudi na medsebojne odnose in na zmanjševanje telesna dejavnost. Igra je učinkovit način za aktivno učenje jezika, saj skozi različne dejavnosti vzbujamo pozornost otrok in jih motiviramo k dejavnostim, kar vodi k zanimivemu, razgibanemu pouku in posledično k trajnejšemu znanju. Kadar pouk poteka na ustvarjalnem in dinamičen način, je osvajanje znanja bolj sproščeno. Otroci čutijo notranjo potrebo po gibanju in jih ni treba posebej spodbujati, da izstopijo iz »območja udobja«, ki ga prinaša tako imenovani tradicionalni pouk, pri katerem je učitelj v ospredju. Aktivno vlogo prevzamejo učenci. S pomočjo iger, ki jih večinoma poznajo in igrajo tudi v zasebnem življenju, lahko na zanimiv in aktiven način utrjujejo tako besedišče kot tudi slovnico. Res je, da je slovnica običajno tisti del učenja jezika, za katerega posameznike najtežje motiviramo, pa tudi tukaj lahko uporabljamo številne igre. Besedišče in slovnico lahko utrjujejo s pomočjo namiznih iger (kot so bingo, domine, spomin, detektivi) ali gibalnih iger (kot so sadna solata, barvice, »1, 2 ali 3«, »Hatschi-Patschi«). Kadar učenje jezika poteka na zabaven način, učenci pridobivajo pogum in s tem lažje premagajo morebitni notranji strah in ne razmišljajo o napakah. Učenci se na splošno radi igrajo in se na ta način tudi povezujejo in sodelujejo kot skupina. Z igro omogočimo dinamičen in inovativen način učenja oziroma utrjevanje, ne le pri jeziku, temveč tudi pri drugih družboslovnih ali naravoslovnih predmetih.

KLJUČNE BESEDE: aktivno učenje, igra, zabavno učenje.

ACTIVE FOREIGN LANGUAGE LEARNING

ABSTRACT

We live in an age of multimedia that should enable us to learn more effectively. Many times, modern learning is too static and also affects interpersonal relationships and reduced physical activity. Play is an effective way to actively learn a language, as through various activities we attract children's attention and motivate them to activities, which leads to interesting, varied lessons and consequently to more lasting knowledge. When teaching takes place in a creative and dynamic way, the acquisition of knowledge is more relaxed. Children feel an inner need to move and do not need special encouragement to step out of the "comfort zone" brought about by the so-called traditional teaching, in which the teacher is at the forefront. Students take an active role. With the help of games, which are mostly known and played in private life, they can consolidate both vocabulary and grammar in an interesting and active way. It is true that grammar is usually the part of language learning for which we find it most difficult to motivate individuals, but even here we can use many games. Vocabulary and grammar can be consolidated through board games (such as bingo, dominoes, memory, detectives) or movement games (such as fruit salad, crayons, green crocodile, "Hatschi-Patschi"). When learning a language takes place in a fun way, students gain in courage, making it easier to overcome potential inner fears and not think about mistakes. Pupils generally like to play and in this way also connect and participate as a group. Through the game, we enable a dynamic and innovative way of learning or consolidation, not only in language, but also in other social sciences or natural sciences.

KEYWORDS: active learning, play, fun learning.

1. UVOD

Obstaja več razlogov, ki govorijo v korist več gibanja v vsakdanjem šolskem življenju. Gibalne igre in ure športa zagotavljajo potrebno ravnovesje. A zadostna vadba ne koristi le telesu, temveč tudi psihični in mentalni ravni. S pomočjo iger se pri učencih spodbuja občutek skupnosti in zmanjšuje morebitno napetost. Dobro prezračena učilnica in nekaj gibanja v njej zagotavljata sprostitev in pridobitev svežih moči. Otroci zelo hitro izgubijo koncentracijo, če jih šolski predmet ne zanima.

Dejstvo je, da je igra najpomembnejši del otrokovega razvoja in s tem dragoceno šolsko orodje. Ne samo otroci, tudi odrasli se radi igrajo. S spretno uporabo igre učitelj tako rekoč vodi pouk. Skupaj s svojimi učenci lahko razvije tudi določene rituale, npr. poseben pozdrav na začetku in na koncu ure. Tako smo tudi mi priredili pesmico, s pomočjo katere se na koncu ure poslovimo. Pesmica jih spomni na to, da se kot skupnost spoštujemo, si pred kosilom umijemo roke ter si zaželimo dober tek. Zelo pogosto uporabljам srednje veliko mehko žogo, ki služi zelo različnim namenom. S ciljnim metanjem mehke žoge dam besedo izbranemu učencu. Nagovarjam ga z imenom, da ne bi spodbudila več otrok k ujetju žoge. Posest žoge pomeni, da je na vrsti izbrani učenec in nihče drug. Namesto da bi jih opominjala, uporabljам žogo.

2. GIBALNE IGRE

Otroci čutijo notranjo potrebo po gibanju in jih ni treba posebej spodbujati, da izstopijo iz »območja udobja«, ki ga prinaša tako imenovani tradicionalni pouk, pri katerem je učitelj v ospredju. Besedišče in slovnico utrjujemo tudi s pomočjo gibalnih iger.

A. »SADNA SOLATA«

Zelo radi se igrajo igro »sadna solata«. Mi jo glede na obravnavano besedišče ustrezno preimenujemo. Če utrjujemo živali, igro imenujemo »živalski vrt« ali če utrjujemo šolske potrebščine, jo imenujemo »šola«.

Potek igre: vsem učencem so dodeljene različne vrste sadja (3-6 plodov). Skupinice napišem tudi na tablo. Nato vsi učenci, razen učenca vodje, sedijo v krogu s stoli. Učenec brez stola stoji na sredini kroga in poimenuje eno od vrst sadja. Potem mora vsak, ki predstavlja ta sadež, in učenec iz sredine, najti novo mesto. Učenec, ki ne najde mesta, je novi vodja. Če vodja zakliče "sadna solata", si mora vsak učenec najti nov sedež. Igro uporabljamo tudi za urjenje slovnice, predvsem 4. sklona. Takrat tudi na tablo napišem poved, s pomočjo katere si vodja pomaga. Da je igra še bolj zabavna, lahko učenec vodja uporabi tudi več vrst sadja.

B. »HATSCHI-PATSCHI«

Učenci sedijo v krogu na stolih. Učencem z žrebom razdelim plastične pokrovčke s številkami 1 do 5 in preostale pokrovčke z znakom »X«. Kdor ima številko, je po vrsti »Hatschi-Patschi«. Vsi ostali pa sodelujejo in odgovarjajo na zastavljena vprašanja po želji. Učenec, ki je v sredini kroga, po želji učence sprašuje in išče učenca, ki je za določen krog igre bil s pokrovčkom določen za »Hatschi-Patschi-ja«. Če ga učenec vpraša učenca, ki mu je ime "Hatschi-Patschi", le ta zakliče "Hatschi-Patschi". Vsi ostali otroci skočijo in iščejo novo mesto, ki pa ne sme biti

na sosednjih stolih. Učenec, ki ostane brez stola, gre v krog in išče naslednjega »Hatschi-Patschi-ja«. Ko se najde vseh 5 oseb, je igra končana.

C. BARVICE

Skupina si razdeli vloge kupca, prodajalca in barvic. Kupec se v začetku igre umakne nekoliko vstran, medtem prodajalec vsakemu igralcu zašepeta na uho, katero barvo predstavlja. Nato pride kupec, pozdravi in pove, da bi rad kupil barvico. Prodajalec ga vpraša, katero. On pove. Če te barve ni med igralci, prodajalec odgovori, da take nimajo, naj zbere drugo. Če pa jo imajo, otrok, ki predstavlja to barvo, steče. Kupec teče za njo. Če barvici uspe priteči spet na svoje mesto, ne da bi jo kupec ulovil, se igra ponovi z istimi vlogami. Če pa jo ulovi, se vloge zamenjajo. Vse fraze predhodno zapišemo, da jih učenci lažje uporabljajo. To igro je priporočljivo izvajati na prostem ali v telovadnici.

D. 1, 2 ALI 3

Pri igri »1, 2, ali 3« utrjujemo določni člen samostalnika poljubnega besedišča.

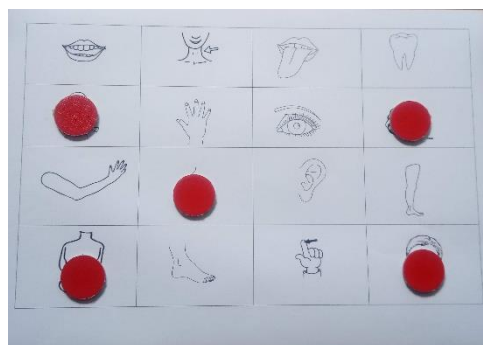
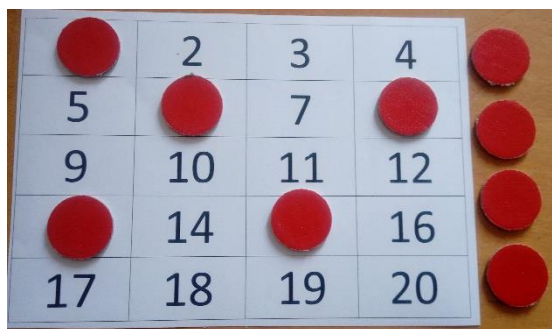
Listke s členi (die, der, das) nalepimo na steno v učilnici ali telovadnici oz. položimo na tla na zunanjem igrišču. Učitelj izbere besede danega besedišča. Učenci se odločajo, h kateremu listku bodo stopili. Za vsak pravilen odgovor dobi točko. Učenci lahko sami seštevajo svoje točke ali pa učitelj pisno vodi njihove rezultate. Učenec z največ točkami zmaga. Zmagovalec je tisti, ki vodi naslednjo igro. Proti koncu igre se lahko spodbujajo tudi z motivacijskim stavkom: »1, 2, oder 3, letzte Chance vorbei«, v prevodu »1, 2 ali 3, konec zadnje možnosti«.

3. DRUŽABNE IGRE

K popestritvi pouka poleg gibalnih iger pripomorejo tudi družabne igre. S pomočjo le teh se v šolskih klopih pri uri disciplinira in sprejema pravila. Aktivno vlogo prevzamejo učenci. S pomočjo iger, ki jih večinoma poznajo in igrajo tudi v zasebnem življenju, lahko na zanimiv in aktiven način utrjujejo tako besedišče kot tudi slovnico. Res je, da je slovnica običajno tisti del učenja jezika, za katerega posameznike najtežje motiviramo, pa tudi tukaj lahko uporabljamo številne igre.

A. BINGO

Vsak učenec dobi svoj list, na katerem so napisane številke ali uprizorjene podobe živali, šolskih potrebščin, delov telesa, glede na obravnavano učno snov. Učenci pokrijejo tretjino polij. Ko klicalec (učenec, ki je zadolžen za to, da kliče številke), pokliče številko, jo učenci, ki imajo to številko na svojem listu, označijo. Ko ima učenec označene vse številke na svojem listu, zakliče "BINGO" in je zmagovalec igre. Učenec, ki je zmagal, je naslednji klicalec.



Vir sličic: <https://www.illustratorenfuerfluechtlinge.de/ko%CC%88rper-ko%CC%88rperteile/>

B. DOMINE

Domine se lahko hkrati igrajo do štirje učenci. Gre za igro, pri kateri se uporabljajo pravokotne ploščice oz. kartončki, razdeljeni na dva kvadrata, od katerih je na eni polovici zapis poimenovanja za obravnavano besedišče, na drugi polovici pa upodobljene sličice besedišča. Celotni komplet je sestavljen iz 28 kartončkov, pri čemer se uporabi sedem besed in sedem sličic obravnavanega besedišča. Zakrite domine na mizi premešajo in razdelijo med igralce, ki jih zakrite postavijo pred sebe. Vsak igralec prejme sedem kartončkov, vse nerazdeljene domine zakrite ostanejo na mizi in tvorijo t. i. zalogo. Iz nje se med igro vlečejo nadaljnje domine. Kartončke učenci polagajo, če imajo na stiku ustrezno besedo ali sličico za besedo iz besedišča. Kdor je odložil vse domine, zakliče »Domina!« in konča igro.



Vir sličic: <https://de.islcollective.com/deutsch-daf-arbeitsblatter/grammatik/artikelbestimmung/spiele-im-deutschunterricht-memory-die-schulsachen/102165>

C. SPOMIN

S pomočjo igre spomin svoje znanje lahko hkrati utrjujejo do štirje učenci. Pare kartic najprej dobro premešamo in jih razporedimo po površini tako, da so s hrbtno stranjo obrnjeni navzgor, tako, da se ne vidi sličice oz. zapisa. Učenec, ki je na vrsti, obrne dve kartici tako, da ju vidijo tudi soigralci. Če se karti ujemata (sličica in poimenovanje sličice), ju vzame zase in nadaljuje igro. Če sta kartici različni, ju položi nazaj in igro nadaljuje sosednji učenec. Igra se konča, ko zmanjka kart na mizi. Zmagovalec je tisti, ki je nabral največ parov.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
|  |  |  |  |  |  |
| <i>der Finger</i> | <i>die Hand</i> | <i>die Nase</i> | <i>der Fuß</i> | <i>der Hals</i> | <i>der Kopf</i> |
|  |  |  |  |  |  |
| <i>die Brust</i> | <i>die Schulter</i> | <i>der Hintern, der Po</i> | <i>der Mund</i> | <i>der Rücken</i> | <i>der Zahn</i> |

Vir: <https://de.islcollective.com/deutsch-daf-arbeitsblatter/wortschatz/korperteile-und-organe/korperteile-memory/94983>

D. DETEKTIVI

Učenci sedijo drug proti drugemu. Pred seboj imajo list z različnimi sličicami na izbrano temo. Vsak si izbere eno sličico iz ponovljenih sličic, ki jo mora nasprotno sedeči učenec ugotoviti. Učenca si zastavljata vprašanja, na katera lahko slišijo le odgovor z da ali ne. Postopoma učenca pokrivata sličice, ki ne ustrezajo podatkom, ki jih pridobijo z zastavljanjem vprašanj. Zmaga učenec, ki prvi ugotovi, katero sličico je nasprotno sedeči učenec izbral. Igra je zelo primerna za utrjevanje delov telesa. Učenci so besedišče utrjevali s pomočjo različnih pošasti in tako lahko utrdili tudi barve, množinske oblike samostalnikov.



Vir: <https://de.islcollective.com/deutsch-daf-arbeitsblatter/grammatik/fragen/monsterspiel/30564>

4. SOCIALNE IGRE

Socialne igre omogočajo učencem vzpostavitev medsebojnih stikov in povezovanje, saj pri izbirnih predmetih prihajajo iz različnih oddelkov. S pomočjo iger imajo tudi bolj zadržani učenci možnosti komunikativnega stika z drugimi učenci. Učenci, ki pa so bolj aktivni in pri tem ne potrebujejo spodbude, pa se urijo v potrpežljivosti. Med njimi se razvijejo solidarnost, medsebojna pomoč in toleriranje različnosti. Otroci se sprostijo, zmanjšajo strah pred napakami.

A. ZELENI KROKODIL

Igra je oblikovana malenkost drugače, kot jo poznajo učenci. Učenci s pomočjo igre spoznavajo imena sošolcev in utrjujejo svoje znanje v predstavljanju. Pri igri sodeluje tudi igrača v obliki krokodila (lahko plišasta ali figurica), ki jih še dodatno spodbudi k sodelovanju. Na tablo zapišemo fraze, ki so jim v pomoč pri igri: »Živijo, kdo si? – Jaz sem zeleni krokodil. – Ne, ti si ... - Ja./ Ne.« Učenec, ki ugiba, kdo izmed sošolcev bi lahko bil zeleni krokodil, sedi pred tablo in se ne obrača. Za njim se prisede nekdo izmed ostalih učencev in ga potreplja po rami s krokodilčkom. Učenec pred tablo ga vpraša, kdo je. Učenec, ki sedi za njim, pa s spremenjenim glasom pove, da je zeleni krokodil. Ko učenec ugane, kdo sedi za njim se ugibanje konča. Na prvi stol se usede učenec, ki je bil prepoznan in sprašuje učenca, ki se usede za njim. Igra je zelo zabavna, saj se učenci trudijo, da jih ne bi prepoznali in tako spretno urijo predstavljanje.

B. PAKIRAM KOVČEK

Zelo priljubljena igra, ki poleg urjenja besedišča spodbuja koncentraciji, spomin in aktivno poslušanje. Učenec, ki začne, izbere eno oblačilo, ki ga miselno da v kovček. Naslednji učenec ponovi vse, kar je povedal učenec pred njim in doda nov potovalni pripor ali oblačilo. Na ta način se vsebin a kovčka še naprej povečuje, dokler se kdo ne zmoti. Igra se primerno lahko preimenuje. Če se utrjuje besedišče šolskih potrebščin, učenci pripravljajo šolsko torbo. Pri utrjevanju besedišča živil, učenci polnijo nakupovalni voziček itd.

C. IGRA VLOG

Igre vlog so priljubljena oblika igre. Učenci se s pomočjo njih vživijo v različne položaje, ki jih v razredu običajno ne srečamo. Za poučevanje jezikov je še posebej pomembno, da se učenci pripravijo na jezikovne dejavnosti, saj so lahko tako bolj suvereni. Mlajši učenci radi posežejo tudi po ljubkih igračah kot pripomoček pri igranju vlog. Učenci z veseljem uprizarjajo igre na različne teme, kot je tržnica, trgovina, pri zdravniku, telefonski pogovor – vse to pozitivno vpliva na učenčev jezikovni razvoj. Tako s pomočjo izmišljenih zgodb širijo svoje besedišče in utrjujejo uporabo slovnice.

5. ZAKLJUČEK

Skozi različne igre, bodisi gibalne, družabne ali socialne na koncu pridemo do cilja, da se učenci z aktivnim učenjem več naučijo in si naučeno tudi bolje zapomnijo. S pomočjo iger ne utrjujejo le svojega znanja, temveč pridobivajo pogum in s tem lažje premagajo morebitni notranji strah in ne razmišljajo o napakah. Lažje sprejmejo dejstvo, da je delanje napak del učenja.

Učenci se na splošno radi igrajo in se na ta način tudi povezujejo in sodelujejo kot skupina. Z igro omogočimo dinamičen in inovativen način učenja oziroma utrjevanje, ne le pri jeziku, temveč tudi pri drugih družboslovnih ali naravoslovnih predmetih. Večino iger se da prilagoditi glede na predmet oz. temo učne snovi. Kombinacija govora in aktivnega gibanja ima še posebej trajen učinek na učenčev razvoj, še posebej, če učenje poteka na zabaven način.

RAZREDNO TUTORSTVO NA GIMNAZIJI CELJE – CENTER

POVZETEK

V šolskem letu 2014/2015 se je na Gimnaziji Celje – Center na pobudo šolskega dijaškega razvojnega tima vzpostavil sistem delovanja t. i. razrednih tutorjev, ki predstavlja pomembno medvrstniško vez in zapolnjuje podporno vrzel ob prehodu iz osnovnega v srednješolsko izobraževanje. Mrežo tutorjev vodim od šolskega leta 2019/2020. V tem času smo vzpostavili strukturiran in kontinuiran sistem, ki se je iz spontanega delovanja razvil v dobro organizirano in usmerjeno delo. Tutorji v razredih prvega letnika izvajajo sodelovalne in povezovalne aktivnosti, sodelujejo pri izvedbi dogodkov, pomagajo pri logističnih preprekah, spodbujajo in s koristnimi napotki seznanjajo prvošolce z načini dela pri pouku ter dodatnimi aktivnostmi šole. V prispevku je predstavljen sistem izbire in delovanja razrednih tutorjev ter rezultati (samo)evalvacije dela razrednih tutorjev. Prvošolci razredne tutorje prepoznavajo kot pomembno oporo ob stresnem prehodu v srednjo šolo, učinke njihovega dela vedno bolj prepoznavajo tudi razredniki. Dijaki delo opravljajo prostovoljno, razlogi za tutorstvo so različni, najpogosteje navajajo, da jih pri odločitvi vodi želja pomagati sovrstnikom. Izkušnje kažejo, da sistem tutorstva dijakom omogoča razvoj in krepitev ključnih elementov socialne kompetentnosti, spodbuja prizadevnost za vzajemne odnose in krepi občutek pripadnosti. Mreža tutorjev tako pomembno prispeva k oblikovanju spodbudnega, varnega in odnosom naklonjenega šolskega okolja.

KLJUČNE BESEDE: tutorstvo, razredni tutorji, stres, prehod v srednjo šolo.

CLASS TUTORING AT GIMNAZIJA CELJE – CENTER

ABSTRACT

In the school year 2014/2015, the system of so-called class tutors started at Gimnazija Celje – Center following the initiative of the students' development team. It provides an important peer-bond and serves as a support link in the transition from elementary to middle school education. I have been in charge of the tutor network since the school year 2019/2020. During this period, we set up a well-structured and continuous system, which has developed from a spontaneous into a well-organized and goal-oriented work. The tutors carry out co-operative and connecting activities in the first-year classes, help organizing events, help overcome logistical obstacles, encourage, and inform-through useful tips- the first-year students about the learning methods in the classroom as well as about the additional activities at the school. This paper presents the system of selection and the way of acting of class tutors as well as the results of their (self)-evaluation. The first graders find the class tutors to be an important support during the stressful transition to middle school. The class teachers also appreciate their achievements more and more. The class tutors work voluntarily. The most common reason for this work is their desire to help their peers. Experience shows that the tutoring system allows students to develop and consolidate key elements of social skills, encourages efforts to build community relationships and strengthens the sense of belonging. The network of tutors thus contributes extensively to the creation of the encouraging, safe and relation based school environment.

KEYWORDS: tutorship, class tutors, stress, transition to the middle school.

1. UVOD

Srednješolsko obdobje je zaznamovano z največjimi biološkimi, socialnimi, družinskimi, osebnostnimi in kulturnimi spremembami. Mladostniki doživljajo intenzivno spremembo hormonskega ravnovesja, začno spolno dozorevati, spreminjajo se njihova samopodoba in odnosi tako z vrstniki kot z odraslimi, povečajo se možnosti za tvegano vedenje (npr. na področju uživanja dovoljenih in prepovedanih drog), hkrati pa se v tem obdobju pogosto srečujejo tudi s prvimi (večjimi) neuspehi v šoli. Številne spremembe od mladostnikov zahtevajo nenehno razvijanje novih strategij soočanja s spremembami, s čimer prispevajo k dejstvu, da je zanje najtežji prehod prav prehod iz osnovne v srednjo šolo (Vec, 2009 v Celarc, 2019).

Mladostniki pri soočanju s spremembami izbirajo različne strategije – včasih bolj, drugič manj konstruktivne, odvisno od več dejavnikov, predvsem pa od njihovega nabora izkušenj in spretnosti kakor tudi od značilnosti okolja. Vrstniki v obdobju mladostništva postanejo (vsaj na določenih področjih razvoja) pomembnejši in vplivnejši kot starši (Zupančič in Svetina, 2020), saj imajo mladostniki močno potrebo po tem, da svoja čustva, dvome, sanjarjenja in pozitivna doživetja delijo s sebi podobnimi. Vrstniške skupine imajo tako velik vpliv in hkrati (so)odgovornost za izbor konstruktivnih načinov soočanja s težavami. Šolsko okolje je prostor, kjer mladostniki preživijo večji del svojega časa in ustvarjajo pomembne medvrstniške vezi, zato sta spodbuda in podpora humanističnih vrednot ter aktivnega državljanstva v šolskem okolju izjemnega pomena in ključ za razvoj Človeka kot celote.

Gimnazija Celje – Center (v nadaljevanju GCC) je prepoznana kot šola, ki nudi močno podporno okolje dijakom za njihov celostni razvoj in pobudništvo. V šolskem letu 2014/2015 je šolski dijaški razvojni tim podal pobudo za vzpostavitev sistema delovanja t. i. razrednih tutorjev. Tutorstvo v splošnem predstavlja sistematično in organizirano medvrstniško nudenje pomoči dijakom pri šolanju in njihovem razvoju (Bajec, Bizjak, Mikuletič Zalaznik, Novak Šarotar, Pečjak, 2019) in kot takšno zapolnjuje podporno vrzel ob stresnem prehodu iz osnovnega v srednješolsko izobraževanje. Pobuda je bila sprva implementirana v obliki priložnostnih aktivnosti, s šolskim letom 2019/2020 pa smo si zadali v tutorsko delo vnesti več strukture in kontinuitete. Delo tutorjev je načrtovano, vrednoteno in se izvaja celo šolsko leto. Tutorji v razredih prvega letnika izvajajo sodelovalne in povezovalne aktivnosti, sodelujejo pri izvedbi dogodkov, pomagajo pri logističnih preprekah, spodbujajo in s koristnimi napotki seznanjajo prvošolce z načini dela pri pouku ter dodatnimi aktivnostmi šole.

Tutorji so zanimiv dodatek že tako živahni šoli. So nekaj posebnega. Da se na nekoga lahko zanesesh, ki točno ve, kaj doživljaš, je super. Brez tutorjev GCC ni GCC.

Prvošolec

2. ORGANIZIRANOST MREŽE RAZREDNIH TUTORJEV NA GCC

Razredno tutorstvo deluje po načelu prostovoljnosti. Vsakemu razredu prvega letnika sta dodeljena dva oz. trije razredni tutorji (v nadaljevanju tutorji). Delo tutorjev koordinirajo štiri vodje razrednih tutorjev (v nadaljevanju vodje tutorjev) – praviloma so to dijaki, ki so bili preteklo leto tutorji in so izbrani s strani aktualnih vodij tutorjev.

Tutorska mreža deluje pod mentorstvom profesorja – s šolskim letom 2019/20 sem mentorsko vodenje mreže razrednih tutorjev prevzela jaz.

A. IZBOR RAZREDNIH TUTORJEV

Tutor lahko postane dijak drugega ali višjega letnika GCC. Vodje tutorjev vsako leto maja organizirajo in izvedejo proces tutorskega nasledstva. Prvi korak je predlog novih vodij tutorjev in povabilo k prevzemu funkcije. Naslednja naloga je oblikovanje in objava spletnega povabila s prijavnim obrazcem za pridružitve novih tutorjev v tutorsko mrežo. Prijavijo se lahko tudi že obstoječi tutorji. Za pomoč pri objavi se prosi ravnatelja, saj tako informacija doseže večje število dijakov. Vsi prijavljeni dijaki so povabljeni na izbirni intervju. Na intervjuju so prisotni aktualni in bodoči vodje tutorjev ter mentorica mreže tutorjev. Zaradi zasičenosti s šolskimi obveznostmi ob koncu šolskega leta in lažjega (časovno-lokacijskega) usklajevanja so intervjuji izvedeni na daljavo v popoldanskem času. Intervjuji so strukturirani – vsak kandidat/-ka prejme tri vprašanja: Kaj te je spodbudilo k prijavi?, Kako dojemaš namen tutorstva? in enega izmed vnaprej oblikovanih primerov, ki izhajajo iz preteklih izkušenj dela razrednih tutorjev (Tabela 1).

Tabela 1: Situacijski primeri, uporabljeni na izbirnih intervjujih bodočih tutorjev.

| PRIMER 1 | PRIMER 2 | PRIMER 3 |
|--|--|---|
| 1. Razrednik ni preveč navdušen nad tutorji in ne podpira njihovega dela. Kaj bi v takem primeru naredil/-a? | 2. Kako naj tutor motivira dijake, ko se že malce privadijo na šolo in neposredno ne izkazujejo več potrebe po njihovi pomoči? | 3. Kaj bi storil/-a kot tutor, če te v razredu ne bi več »jemali resno« - kako bi pridobil/-a nazaj avtoriteto oziroma ugled? |

Po izvedenih intervjujih vsi prisotni spraševalci najprej individualno izberejo ustrezno število tutorjev. Zatem se preveri presek izbir spraševalcev, v primeru razhajanj sledi razgovor o razlogih za izbor posameznih tutorjev. Z dialogom se nato sprejme dogovor o končnem izboru tutorjev za naslednje šolsko leto. Obvestilo o izboru skupaj s povabilom na že prvo aktivnost za tutorje – spoznavno-povezovalni dan za tutorje – pošljejo vodje tutorjev.

Na koncu vodje tutorjev skupaj z mano določijo še tutorske tandeme oz. trojice ter jim dodelijo tutorske razrede.

3. AKTIVNOSTI ZA RAZREDNE TUTORJE

Vlogo mentorice mreže razrednih tutorjev dojemam kot prijeten izziv. Delo z mladimi, ki tutorsko delo opravljajo prostovoljno in so (po navadi) zelo aktivni na več kot le enem področju, je dinamično in zahteva veliko vztrajnosti, doslednosti, ustvarjalnosti ter dobre komunikacije. Aktivnosti, ki jih zanje organiziram in izvedem, so namenjene krepitvi njihovih socialnih veščin in opolnomočenju za delo z dijaki in razredniki, hkrati pa prispevajo k večji

povezanosti med tutorji. Ljudje namreč bolje in bolj zavzeto delujemo v okolju, kjer se čutimo povezane, vključene.

A. Povezovalne aktivnosti

Prva dejavnost, namenjena novi tutorski ekipi, je nekajurna delavnica, t. i. teambuilding, ki jo izvedem že v juniju iztekajočega se šolskega leta. Njen namen je oblikovanje dogovora o načinu izvajanja tutorskega dela, spoznavanje med tutorji in ustvarjanje občutka povezanosti med njimi.



Slika 36: Spoznavno-povezovalna aktivnost za tutorje GCC (Arhiv GCC, 2019).



Slika 37: Svetovna kavarna o tutorskem delu, namenjena tutorjem GCC (Arhiv GCC, 2019)

S tutorji poskušamo čim pogosteje (kolikor je časovno izvedljivo) čas nameniti tudi aktivnemu preizkušanju dejavnosti, ki jih (lahko) izvedejo v svojih tutorskih razredih. Takšne aktivnosti imajo dvojno vrednost – na eni strani zagotavljajo večjo kvaliteto dela tutorjev, hkrati pa se tutorji, v vlogi udeležencev, med sabo tudi bolje povežejo, saj so izbrane aktivnosti namenjene prav temu – povezovanju.

B. Srečanje z razredniki

Pomemben vidik dela tutorjev predstavlja sodelovanje z razredniki. Razredniki so namreč tisti, ki imajo avtonomijo in odgovornost za delo z razredom. Slednje pomeni, da se konkretno tutorsko delo med razredi razlikuje in je odvisno od sklenjenih dogovorov ter načina komunikacije med razrednikom in tutorji posameznega razreda. Pri vzpostavitvi odnosa je pomemben prvi stik, zato je spoznavanje med razrednikom in tutorji organizirano ter vodeno na način, da podpre karseda sproščen in sodelovalen odnos.



Slika 38: Utrinki prvega srečanja razrednikov in tutorskih ekip (Arhiv GCC, 2020).

C. Mesečni sestanki

Mesečni sestanki so namenjeni pregledu dela tutorjev, izmenjavi izkušenj, reševanju izzivov, ki se pojavljajo pri tutorskem delu, seznanjanju tutorjev z relevantnimi dogodki in obvestili ter preizkušanju potencialnih aktivnosti za delo v razredih. Na sestankih se piše zapisnik – vsak mesec to nalogo prevzame drug tutor. Zapisnik po koncu pregledam, po potrebi dopolnim in ga pošljem vsem tutorjem.

*Ti sestanki, ki so letos bili prvič, se mi zdijo res dobra ideja, saj vidiš, kaj se dogaja v drugih
tutorskih razredih, ne samo v svojem.*
Tutor

4. AKTIVNOSTI RAZREDNIH TUTORJEV

Osnovni namen vseh tutorskih aktivnosti je podpora prvošolcem ob začetnih spoznavanjih (okolja in ljudi) in ustvarjanju (kvalitetnih) medosebnih odnosov. Spoznavanje v skupini namreč pripomore k ustvarjanju občutka varnosti, pripadnosti in povezanosti, kar je izjemnega pomena za šolski prostor, saj omogoči globlji učni proces posameznika (Oblak, 2017). Hkrati predstavlja oblikovanje kvalitetnih medosebnih odnosov v srednješolskem obdobju varovalni mehanizem ob soočanju z življenjskimi izzivi. Mladostniki, ki ne uspejo vzpostaviti zadovoljivih odnosov z vrstniki (v različnih skupinah in/ali s prijatelji) do zgodnje odraslosti, imajo namreč v svojem kasnejšem življenju značilno več težav kot mladostniki/mladi na prehodu v odraslost, ki so oblikovali kakovostne in pomembne vrstniške odnose (Zupančič in Svetina, 2020).

A. Spoznavni dan

Spoznavni dan je prvi večji dogodek za prvošolce, izveden takoj na začetku novega šolskega leta. V šolskem letu 2020/2021 so celotno načrtovanje in izvedbo dogodka prvič prevzeli tutorji (pred tem so zgolj sodelovali kot pomoč pri določenih elementih dogodka). Zaradi obsežnosti naloge se je načrtovanje začelo že v juniju preteklega šolskega leta. Vodje tutorjev so prevzele večji del vsebinskega načrtovanja ter koordinacije dogodka. Dogodek je vseboval raznolike aktivnosti, namenjene spoznavanju šole, sošolcev in sosošolcev ter povezovanju preko skupinskih nalog v tekmovanju za osvojitve zlatega fazana.

Prvošolci so dogodek ocenili z zelo visoko povprečno oceno – 8,5 (na 10-stopenjski lestvici). Kot argumente za dobre ocene so navajali, da jim je bilo zabavno, da so bile dobre aktivnosti, da so se imeli možnost bolje spoznati in da so se tutorji trudili za dobro vzdušje.

B. Evropski športni dan

Predlog prvošolcev v eni izmed evalvacij tutorskih aktivnosti je bil, da bi se želeli bolje spoznati tudi medrazredno. Predlog smo implementirali v sklopu dogodka »Evropski športni dan«, ki smo ga izvedli v sodelovanju z aktivom športnikov. Dogodek je bil sestavljen iz štirih sklopov aktivnosti, izvedbo enega sklopa (povezovalna aktivnost) so prevzeli tutorji. Prav tako so tutorji prevzeli vlogo spremljevalcev skupin (skrb za prehajanje med aktivnostmi na različnih lokacijah, upoštevanje časa, seznam prisotnosti, upoštevanje navodil).

Prvošolci so bili vnaprej naključno razdeljeni v skupine. Vsaka skupina je izvedla vse aktivnosti, med aktivnostmi so krožili po vnaprej predvidenem načrtu. Aktivnosti so bile učenje plesne koreografije himne GCC, med štirimi ognji, oviratlon in povezovalna aktivnost. Izvedba slednje je bila v domeni tutorjev in je opisana v Tabeli 2.

Tabela 2. Opis povezovalne aktivnosti na Evropskem športnem dnevu.

| Ime aktivnosti | Snowball | | | | | | | | |
|---|--|---|--|---|--|--|--|---|--|
| Pripomočki | Bel list papirja, pisalo | | | | | | | | |
| Izvedba | <p>- Vsak dobi en list papirja in si vzame eno pisalo. List obrnejo ležeče. Aktivnost delajo individualno!!</p> <p>- Na list bodo napisali odgovore na 5 vprašanj. Nikamor naj ne pišejo svojih imen! Poveš, na kateri del lista pišejo odgovor na posamezno vprašanje!</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%; padding: 5px;"> 1. VPRAŠANJE Kdaj si se nazadnje res iz srca smejal in kaj je bil razlog? </td> <td style="width: 25%;"></td> <td style="width: 25%; padding: 5px;"> 2. VPRAŠANJE Kdo je tvoj vzornik? </td> <td style="width: 25%;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"> 3. VPRAŠANJE Kaj je tvoja najljubša razvada? </td> <td style="padding: 5px;"> 5. VPRAŠANJE Če bi lahko imel čarobno super moč – katero bi imel in zakaj? </td> <td style="padding: 5px;"> 4. VPRAŠANJE Na GCC mi je fajn, ker ... </td> <td></td> </tr> </table> <p>- Pospravijo pisala.</p> <p>- Poveš, da se aktivnosti reče "snežena kepa", zaradi česar bodo sedaj iz svojih papirjev naredili kepe! Vprašaj: »In kaj počnemo s sneženimi kepami? KEPAMO SEEEE!!« Se kepajo kakšno minuto ali dve.</p> <p>- Ko se prenehajo kepati, vsak pobere v roke eno kepo (tisto, ki mu je najbližje), jo odpre in poišče avtorja odgovorov. Pri iskanju naj sprašujejo vprašanja, ne pa da drug drugemu samo pokažejo list in vprašajo "a je to tvoje?"!!!</p> <p>- Ko najdejo avtorja, si povesta imena in avtor se postavi na desno stran – tisti z listom pa na levo ... Na koncu mora nastati krog!</p> <p>- Vsak predstavi svojega desnega soseda (avtorja), pri čemer pove njegovo ime in odgovore na vprašanja (lahko tudi samo na eno vprašanje, če je premalo časa).</p> | 1. VPRAŠANJE Kdaj si se nazadnje res iz srca smejal in kaj je bil razlog? | | 2. VPRAŠANJE Kdo je tvoj vzornik? | | 3. VPRAŠANJE Kaj je tvoja najljubša razvada? | 5. VPRAŠANJE Če bi lahko imel čarobno super moč – katero bi imel in zakaj? | 4. VPRAŠANJE Na GCC mi je fajn, ker ... | |
| 1. VPRAŠANJE Kdaj si se nazadnje res iz srca smejal in kaj je bil razlog? | | 2. VPRAŠANJE Kdo je tvoj vzornik? | | | | | | | |
| 3. VPRAŠANJE Kaj je tvoja najljubša razvada? | 5. VPRAŠANJE Če bi lahko imel čarobno super moč – katero bi imel in zakaj? | 4. VPRAŠANJE Na GCC mi je fajn, ker ... | | | | | | | |

C. Povezovalne aktivnosti tekom šolskega leta

Način in pogostost interakcije tutorskih ekip z razredi sta, ob značilnostih tutorjev in njihove ekipne dinamike, odvisna tudi od razrednika. Nekateri razredniki zaradi svojega sistema delovanja tutorje redkeje vključujejo v okvir dela z razredi, drugi to počno pogosteje. Tutorji so, kadar nagovarjajo razred kot celoto, v stiku s prvošolci (predvsem) v času razrednih ur, kar seveda vpliva na čas, ki ga z razredom lahko aktivno preživi razrednik.

Tutorji aktivnosti, ki jih izvedejo v času razrednih ur, izbirajo avtonomno oz. v dogovoru z razrednikom, vedno pa imajo možnost za posvet z vodji tutorjev ali mano. Nabor aktivnosti širimo na mesečnih sestankih mreže razrednih tutorjev ter ob načrtovanju aktivnosti za prvošolce na nivoju šole. Ena takšnih aktivnosti je npr. dvourni delavnica za prvošolce ob začetku drugega ocenjevalnega obdobja, ki je namenjena vzpostavljanju in krepitvi

medrazrednih stikov. Medrazredno sodelovanje je namreč lahko dober vir (po)moči pri izzivih, ki jih prinaša srednješolsko obdobje.

5. (SAMO)EVALVACIJA DELA RAZREDNIH TUTORJEV

Če želimo slediti razvoju potenciala mladih, je nujno, da proces sproti opazujemo in vrednotimo ter smo na tak način v primeru negativnih učinkov pripravljeni na prilagoditve (Repanšek, 2021). Delo tutorske mreže smo pričeli s šolskim letom 2019/20 načrtno vrednotiti, saj je tutorstvo živ proces, ki se mora prilagajati aktualnim potrebam. Evalvirani so bili dogodki na nivoju šole (spoznavni dan, evropski športni dan, delavnica pred drugo konferenco), prav tako je bilo evalvirano tudi celoletno delo. V nadaljevanju predstavljam slednje.

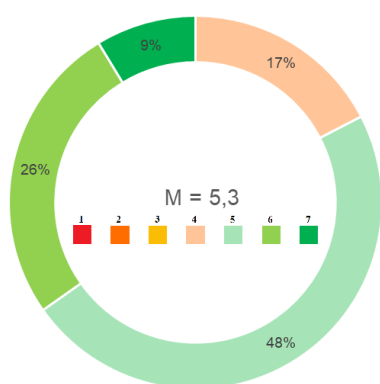
Spletno evalvacijo celoletnega dela tutorjev, ki so jo izpolnjevali prvošolci, so sestavili in analizirali vodje tutorjev.

Prvošolci so delo tutorjev na 5-stopenjski lestvici (1 – isto bi bilo, če tutorjev sploh ne bi bilo, 5 – brez tutorjev bi se težje privadili 1. letnika) v povprečju ocenili z oceno 4,1. Tisto, kar so v tutorskem delu prepoznali kot dobro, je bilo predvsem, da so bili prijazni, zabavni, pripravljeni pomagati, da so delili svoje občutke, podali kakšen koristen nasvet ali koristno mnenje o učitelju in pomoč pri orientaciji na šoli. Kar bi prvošolci pri tutorskem delu želeli spremeniti, je pogostejši stik med njimi in (še) več povezovalnih aktivnosti.

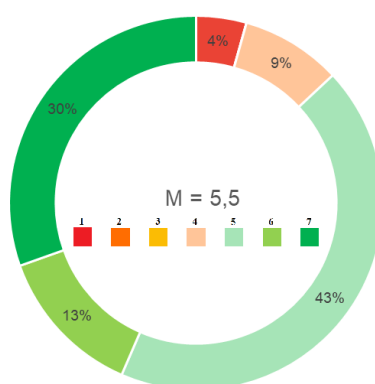
Zelo se mi zdi dobro, da mamo tutorje, ker res pomagajo, da se privadimo, še posebej na začetku in zato je bilo meni veliko lažje.

Prvošolec

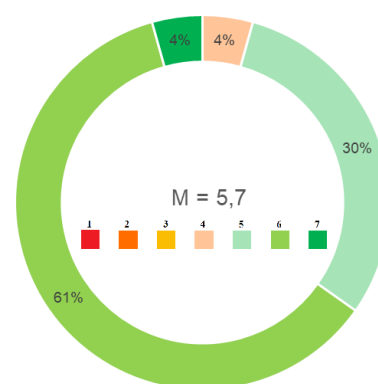
Evalvacijo o celoletnem delu tutorjev, ki so jo izpolnjevali tutorji in razredniki, sem sestavila in analizirala sama.



Graf 1: Samoocena nivoja aktivnosti lastnega tutorskega dela na sedemstopenjski lestvici (1 – Totalno pasiven/-a; 7 – Tako aktiven/-a, da sem odnesla maksimalno možno). Povprečna ocena (M) je 5,3.



Graf 2: Samoocena iznosa tutorskega dela na sedemstopenjski lestvici (1 – Nič; 7 – Zelo veliko). Povprečna ocena (M) 5,5.



Graf 3: Splošna ocena dela razrednih tutorjev s strani tutorjev (1 – Porazno! Težko bi bilo slabše; 7 – Vrhunsko! Ali je sploh lahko še boljše?). Povprečna ocena (M) je 5,7.

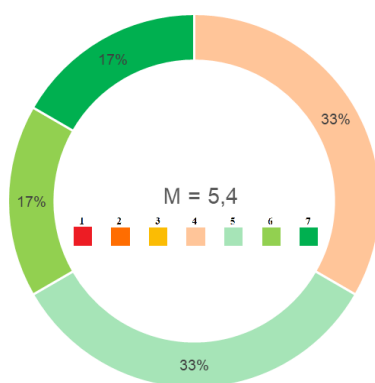
Dijaki svoje lastno tutorsko delo ocenjujejo kot dobro in na nivoju aktivnosti, ki jim je omogočil občutiti doprinos tutorskega dela (Graf 1 in 3). Izpostavljajo predvsem, da so uspeli vzpostavili dobre odnose, so bili prvošolcem na voljo, izkazovali so zanimanje za posameznike in se trudili povezati razred. Da bi bilo delo (še) boljše opravljeno, bi spremenili predvsem pogostost obiskovanja razreda, pri čemer jih je omejevala lastna (časovna) obremenjenost. Kljub časovni stiski so »videli smisel« v opravljanju tutorskega dela predvsem zaradi odzivov prvošolcev (so bili veseli, se je videlo, da jim to nekaj pomeni), občutka koristnosti oz. pomoči in novih prijateljstev, spodbudo pa so našli tudi v mesečnih sestankih.

Medsebojna pomoč ... s skupnimi močmi več dosežemo kot sami.
Tutor

Tutorstvo torej ne prinaša dobrobiti le za prvošolce, temveč, kot to sami prepoznajo, tudi za tutorje (Graf 2). Z razvijanjem medsebojne pomoči si namreč utrjujemo lastnega duha, saj se preko spoznavanja drugih učimo spoznavati sebe (Ščuka, 2008). Tutor s tem krepi zanj izjemno pomembne veščine timskega povezovanja, sporazumevanja, urejanja in vodenja dejavnosti.

Super izkušnja, ki ti resnično koristi pri lažjem razumevanju tako svojega razreda kot razrednika.
Tutor

Evalvacijo so v krajši obliki izpolnjevali tudi razredniki. Delo tutorjev so ocenili s povprečno oceno 5,4 (Graf 4).



Graf 4: Ocena dela razrednih tutorjev s strani razrednikov prvošolcev na sedemstopenjski lestvici (1 – Porazno! Težko bi bilo slabše; 7 – Vrhunsko! Ali je sploh lahko še boljše?). Povprečna ocena (M) je 5,4.

Ker si je tutorstvo na GCC zaradi pretekle narave delovanja pri nekaterih profesorjih prislužilo slab sloves, je opogumljajoče za razvoj tutorskega dela, da tudi profesorji prepoznajo spremembe v delovanju tutorske mreže.

Mislim, da je dobro, da imajo tutorji izobraževanja, saj lahko z razredi boljše delajo, kadar imajo "vsebino".

Razredničarka razreda prvošolcev

Učinek dela je vedno plod raznovrstnih dejavnikov, zato je utopično pričakovati, da bodo odzivi zgolj pozitivni – kar šteje, je predvsem konstruktivnost povratne informacije. Tudi tutorji so nenazadnje (le) mladostniki na poti k izoblikovanju svoje osebnosti, kar vpliva na njihove včasih nepremišljene odzive v odnosu do razreda in/ali razrednika. Ko razredniki navedeno dejstvo upoštevajo in temu prilagodijo način sodelovanja in komunikacije ter kljub morebitnim preprekam prepoznajo trud tutorjev, postane sodelovanje zelo plodno in prinaša obojestransko zadovoljstvo.

Zelo so se trudili, da bi razred povezali, da bi prvošolcem priskočili na pomoč.

Razredničarka razreda prvošolcev

6. SKLEP

Izkušnje kažejo, da sistem tutorstva dijakom omogoča razvoj in krepitev ključnih elementov socialne kompetentnosti, spodbuja prizadevnost za vzajemne odnose in krepi občutek pripadnosti. Mreža tutorjev tako pomembno prispeva k oblikovanju spodbudnega, varnega in odnosom naklonjenega šolskega okolja.

*Anonimne izjave učencev in profesorjev so bile pridobljene v sklopu evalvacij in niso lektorirane.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Bajec, B., Bizjak, B., Mikuletič Zalaznik, S., Novak Šarotar, B., Pečjak, S. (2019). Tutorski priročnik Univerze v Ljubljani. Pridobljeno s https://www.uni-lj.si/studij/osnovne_informacije/tutorstvo
- [2] Oblak, A. (2017). Kako podpiram učenje. V M. Cepin (ur.), *Priročnik za trenerje v mladinskem delu* (str. 109–138). Ljubljana: MSS.
- [3] Repanšek, N. (2021). Kako umestiti pobudništvo na zemljevid mladinskega dela?. V M. Cepin (ur.), *Kaj pa, če bi mi ...? : kako spodbujati pobudništvo mladih?* (str. 225–241). Ljubljana: Socialna akademija.
- [4] Ščuka, V. (2008). Šolar na poti do sebe : oblikovanje osebnosti : priročnik za učitelje in starše. Radovljica: Didakta.
- [5] Zupančič, M. in Svetina, M. (2020). Socialni razvoj v mladostništvu in na prehodu v odraslost. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 769–821). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

UPORABA SPLETNIH ORODIJ PRI PRAKTIČNEM POUKU ELEKTROTEHNIKE

POVZETEK

Pouk na daljavo je zahteval ogromno iznajdljivosti vseh vključenih v pedagoškem procesu. Pred poseben izziv smo bili postavljeni učitelji pri praktičnih vsebinah, saj predvsem iz varnostnih razlogov in pa materialnih zahtev nismo imeli možnosti na daljavo izvajati praktičnega pouka, enakovrednega pouku v šolski delavnici. Za zelo priročno rešitev so se izkazala številna brezplačna spletna orodja, eno izmed njih, Tinkercad, bom podrobneje predstavil v tem strokovnem prispevku. V strokovnem prispevku dodatno ugotavljam, da je dijake smiselno s tem spletnim orodjem seznaniti tudi v času pouka v šolski delavnici. Uporaba spletnega orodja omogoča učitelju učinkovito demonstracijo posameznih praktičnih nalog, dijaki pa tako lažje dosegajo zastavljene učne cilje. Pred izvedbo realne naloge dijaki namreč le to najprej računalniško simulirajo in tako pozneje bolj samozavestno pristopijo k praktični izvedbi, izgubijo strah pred nenamernim poškodovanjem elektronskih komponent, prenekateri ideja pa se skozi simulacijo realizira v gotov izdelek.

KLJUČNE BESEDE: spletno orodje Tinkercad, simulacija realnih vezij, praktični pouk elektrotehnike.

THE USAGE OF WEB TOOLS AT PRACTICAL LESSONS OF ELECTRICAL ENGINEERING

ABSTRACT

Online lessons demanded a lot of inventiveness. An especially huge challenge for teachers were practical lessons, because of safety reasons and material demands we had no possibility to practice that kind of lessons online the way we would do at the workshop. Many web tools have been a very useful solution, as an example I will present Tinkercad in this article. I am also finding out that students should be educated about that web tool even while being at school. The usage of that tool enables an effective demonstration of practical exercises and students are more likely going to achieve goals. They would have the opportunity to practice the project online before trying it for real. That way they would be more confident and would lose the fear of unintentionally damaging the electrical components.

KEYWORDS: web tool Tinkercad, simulation of the real electronic circuit, practical lessons of electrical engineering.

1. UVOD

Čas izobraževanja in izvajanje pouka na daljavo je od večine vključenih v pedagoškem procesu zahteval velike spremembe in prilagajanja. Vzpostavil se je sistem izobraževanja na daljavo s pomočjo videokonferenc, spletnih učilnic in samostojnega dela učencev, ki je za veliko večino učnih vsebin ponujal najboljši možni približek dejanskega pouka iz šolskih učilnicah. Poseben izziv poučevanja na daljavo pa so predstavljali strokovni moduli skupaj s praktičnim delom pouka. Pri praktičnem pouku namreč uporaba spletnih učilnic ali samostojnega dela učencev brez prisotnosti učitelja za praktični pouk ni standardna metoda poučevanja oziroma način dela. Za kvalitetno izvajanje praktičnega pouka v šolski delavnici izstopata dva ključna parametra, in sicer varnost dijakov pri delu z električno napetostjo in pa opremljenost učilnic in delavnic z vso potrebno opremo za izvajanje praktičnih vaj. Parametra, ki ju realno ni mogoče zagotoviti na daljavo, za usvajanje temeljnih znanj pa ju je mogoče preslikati v domačo sobo dijaka s pomočjo nekaterih spletnih orodij.

V strokovnem prispevku je podrobneje predstavljeno spletno orodje Tinkercad, katero sem začel sistematično uporabljati kot del učnega procesa pri pouku na daljavo. Tinkercad je brezplačen spletni program, ki deluje v spletnem brskalniku in je tako dijakom ob osnovni informacijsko komunikacijski opremi lahko dostopen. Čeprav z uporabo programa ni moč doseči vseh učnih ciljev praktičnega pouka v izobraževalnih smereh elektrotehnik in elektrikov, se je program kot zelo priročen izkazal predvsem pri izdelavi osnovnih električnih vezij, meritvah posameznih veličin v električnih tokokrogih, sestavljanju vezij z uporabo integriranih vezij in pa v programiranju mikrokontrolerov Arduino.

Namen prispevka je predstaviti potek praktičnega pouka na daljavo pri nekaterih strokovnih modulih elektrotehnik z uporabo zgoraj omenjenega spletnega programa Tinkercad. Dodatno v nadaljevanju prispevka na podlagi lastnih izkušenj ugotavljam, da se uporaba spletnega programa zelo dobro obnese tudi v času, ko pouk poteka v šoli, saj učitelju olajša demonstracijo zelene vaje, dijaki pa imajo možnost vajo najprej simulirati in jo šele potem praktično izvesti. Tako se znebijo določenega strahu pred nenamernim poškodovanjem elektronske opreme, k praktični izvedbi vaje pa pristopijo samozavestnejši in tako lažje dosežejo zastavljene učne cilje.

2. POUK NA DALJAVO

Poučevanje na daljavo je definirano kot formalni izobraževalni proces, v katerem sta učitelj in učenec prostorsko ter časovno ločena, komunikacijo med njima in drugimi učenci pa omogočajo različne vrste informacijsko komunikacijskih tehnologij. Pogled ne tako daleč nazaj v preteklost razkrije, da se je izobraževanje na daljavo pričelo z dopisniškim izobraževanjem preko pošte, razvoj modernih informacijsko komunikacijskih tehnologij pa omogoča komunikacijo v realnem času.

Izobraževanje na daljavo ima tako prednosti kot slabosti. Glavne prednosti izobraževanja na daljavo so učenje brez časovnih in prostorskih ovir, hitrejša in večja možnost pridobivanja novih znanj, možnost prilagajanja tempa in vsebine izobraževanja ter prilagajanje učnih pristopov posameznikovim potrebam. Na drugi strani ima izobraževanje na daljavo številne ovire, kot so

slaba organizacija učnega procesa in učnih gradiv, slaba komunikacija med učiteljem in učencem, neustrezna tehnološka infrastruktura, neustrezna programska oprema, socialna izolacija posameznikov ter pomanjkanje samodiscipline in motivacije [1], [2].



Slika 1: Pučevanje na daljavo je tesno odvisno od možnosti, ki jih ponuja tehnologija [1].

Za izvajanje pouka na daljavo smo se učitelji torej v veliki večini oprli na moderno tehnologijo in uporabljali učna okolja in platforme ali orodja oziroma aplikacije, med katerimi so bile najpogostejše spletne učilnice (npr. Moodle, učilnice Arnes), za komunikacijo v realnem času pa so prevladovale predvsem spletne videokonference in klepeti v živo [3]. Na tak način so dijaki v najboljši možni meri bili deležni teoretične razlage učne snovi, v celoti pa so bili prikrajšani za praktično delo, ki je pomemben del učne vsebine pri strokovnih modulih. Dovolj dobro rešitev v danih razmerah in približek praktičnemu pouku sem našel v spletnem programu Tinkercad, ki je bolj podrobno opisan v naslednjem poglavju.

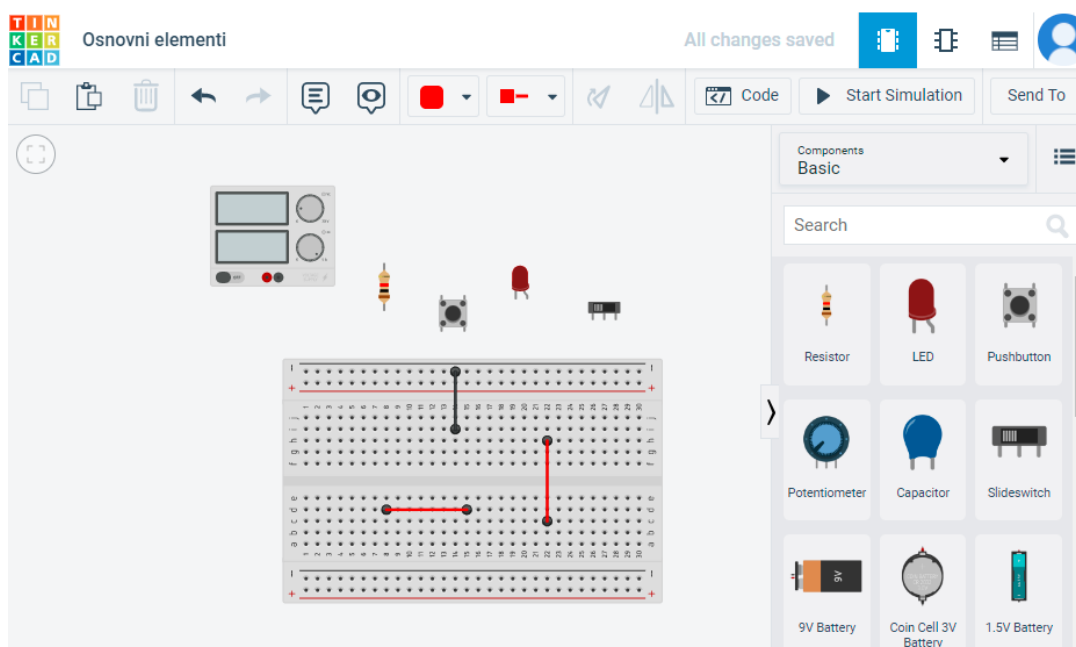
3. SPLETNI PROGRAM »Tinkercad«

Tinkercad je brezplačen spletni program programske družbe Autodesk, ki ima v lasti številne programske izdelke in storitve za inženiring, arhitekturo, izobraževanje (AutoCAD, Tinkercad,...). Program deluje v spletnem brskalniku in je tako dijakom ob osnovni informacijsko komunikacijski opremi lahko dostopen. Za uporabo programa mora uporabnik ustvariti lasten uporabniški račun, kar pa ne predstavlja večjega problema.



Slika 2: Logotip Autodesk Tinkercad [4].

Program Tinkercad je torej ustvarjen za izobraževalne namene in poleg 3D modeliranja omogoča tudi za pouk elektrotehnike uporabno izdelovanje osnovnih električnih vezij in sestavljanje vezij s programirljivim mikrokontrolerom Arduino. Na razpolago je širok nabor elektronskih komponent, katere uporabnik z osnovnim znanjem elektrotehnike na enostaven in pregleden način povezuje od najbolj enostavnih do precej kompleksnih vezij, ki bodo predstavljena v naslednjem poglavju. Zelo koristna je možnost simuliranja sestavljenih oziroma sprogramiranih vezij, saj tako lahko uporabnik opazuje, meri in spreminja odziv vezij v realnem času. Kljub vsemu je vsako simulirano vezje potrebno kritično ovrednotiti z vidika elektrotehniških zakonitosti, saj računalniška simulacija kljub dobrim približkom nujno ne zagotavlja gotovo enakega odziva realnemu vezju.



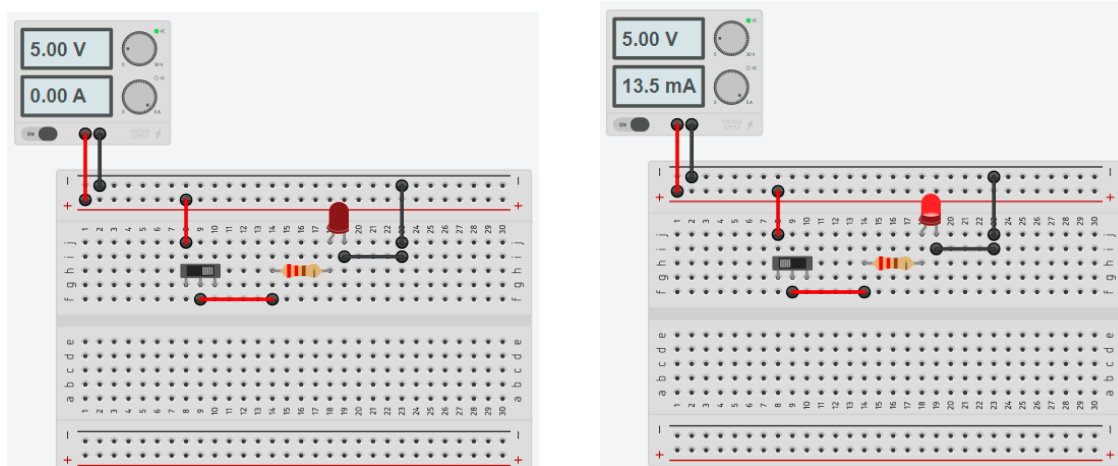
Slika 3: Delovna površina z osnovnimi elementi. (Vir: Lasten)

4. PRIMERI DOBRIH PRAKS

A. Enostaven električni tokokrog

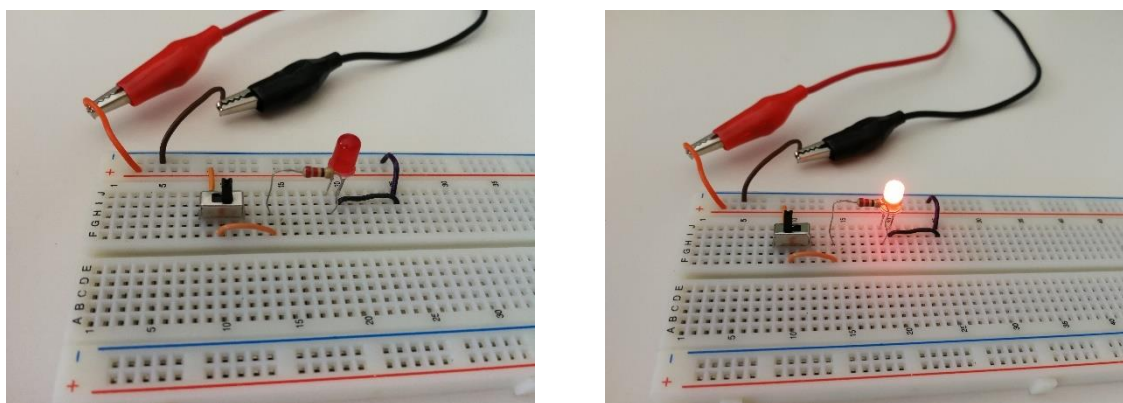
Slika 4 prikazuje enostaven električni tokokrog sestavljen v programu Tinkercad. Dijaki iz nabora elementov izberejo potrebne za sestavo vezja in jih med seboj ustrezno povežejo. Preden zaženejo simulacijo, opravijo teoretični izračun, da glede na karakteristike svetleče diode določijo ustrezno upornost vstavljenega upora in tako preprečijo uničenje diode. Leva slika prikazuje stanje, ko je stikalo razsklenjeno, na desni sliki pa so stikalo sklenili in svetleča

dioda zasveti. Na tak način so potrdili pravilnost izračunanega upora, hkrati pa so bili dovolj natančni pri povezovanju elementov z električnimi vodniki, zanemarljiva pa ni niti estetika samega vezja.



Slika 4: Vklon in izklop LED s stikalom, program Tinkercad.
(Vir: Lasten)

Po uspešno izvedeni simulaciji vezja se potem dijaki lotijo realne izvedbe naloge. Poiščejo enake elemente iz šolskih predalčkov, kot so jih uporabili v zgornji simulaciji in jih poskušajo čim bolj podobno razporediti na svoji delovni ploščici, da zmanjšajo možnost napak. Leva slika prikazuje vezje z razsklenjenim stikalom, na desni pa je stikalo sklenjeno in svetleča dioda zasveti, tako kot je bilo pričakovano in prej preverjeno s simulacijo.

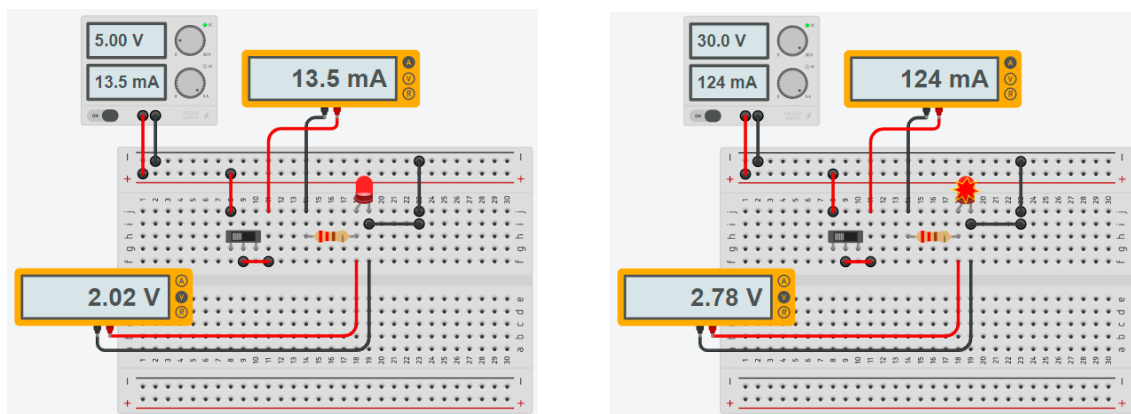


Slika 5: Vklon in izklop LED s stikalom, praktični pouk. (Vir: Lasten)

B. Merjenje napetosti in toka ter demonstracija napake

Pomembna učna enota je merjenje električnih veličin. Leva slika 6 prikazuje priključitev ampermetra in voltmetra v vezje. Izmerjene rezultate lahko dijaki potem primerjajo z izračunanimi, ki se ob pravilni meritvi in izračunu morajo ujemati v mejah dovoljenega pogoška. Desna slika 6 pa demonstrira namerno napako v vezju. Prevelika priključna napetost na vezje povzroči uničenje svetleče diode, kar se na sliki tudi vidi, dijaki pa vzrok uničenja strokovno pojasnijo s prevelikim tokom, ki je stekel skozi svetlečo diodo, katerega odčitajo na ampermetru. Namerna ali nenamerna napaka je seveda v simuliranem vezju precej manj

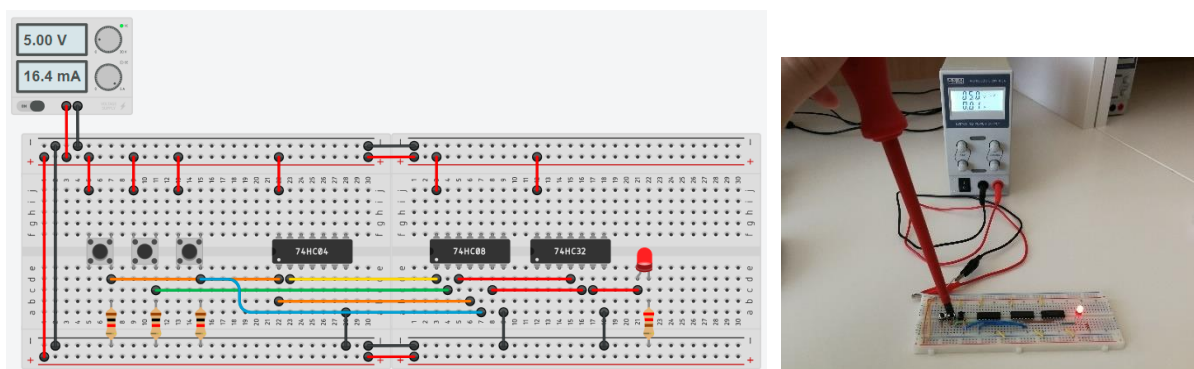
škodljiva kot v realnem vezju. Dokler dijaki napake ne popravijo, se ne lotijo sestavljanja realnega vezja, saj obstaja velika verjetnost, da se bo napaka pojavila tudi v sestavljenem vezju.



Slika 6: Merjenje napetosti in toka ter demonstracija napake.
(Vir: Lasten)

C. Integriranima vezja

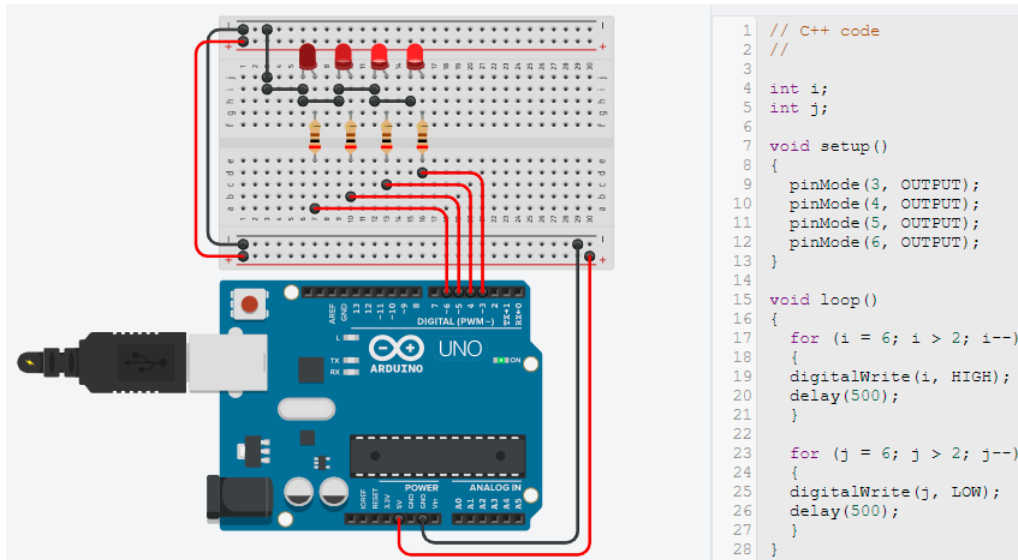
Na sliki 7 je prikazano vezje z integriranimi vezji v programu Tinkercad in vezje iz šolskega laboratorija. Po uspešno simuliranem in delujočem vezju v programu se dijaki veliko bolj samozavestno lotijo tudi zahtevnejših nalog. Ker je pri realnem vezju lahko nekaj prikritih napak (poškodovano integrirano vezje, uničena svetleča dioda, slabi spoji na testni ploščici), so v primeru sestavljenega nedelujočega vezja precej bolj motivirani pri odkrivanju napak, saj je želja spraviti vezje iz zaslona na mizo prevelika.



Slika 7: Integrirana vezja. (Vir: Lasten)

D. Programiranje mikrokontrolerja Arduino

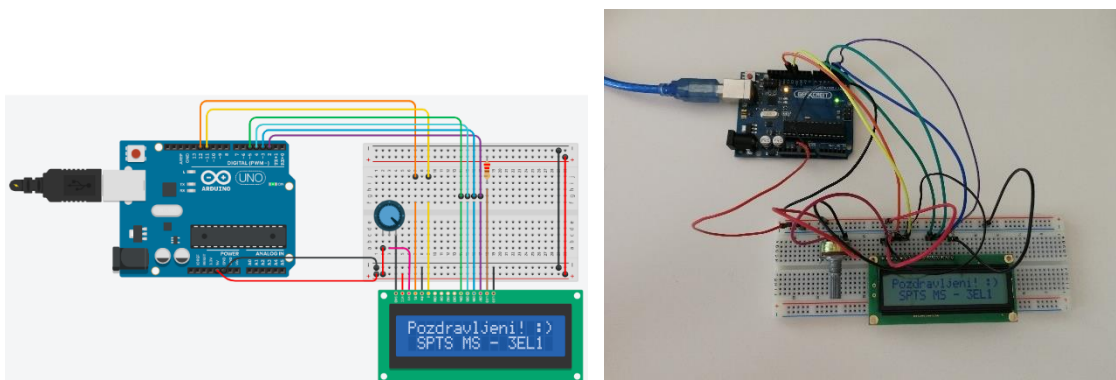
Eden izmed elementov, ki jih ponuja program Tinkercad, je tudi mikrokontroler Arduino. Programirljivi mikrokontroler je moč sprogramirati glede na željeno aplikacijo v samem programskem okolju. Številni pripadajoči senzorji in aktuatorji vzbudijo pri dijakih veliko zanimivih idej, prenekateri izmed njih pa potem po uspešni simulaciji ugleda luč sveta tudi v šolski učilnici. Na sliki 8 je primer povezave mikrokontrolerja s svetlečimi diodami, programska koda desno pa določa algoritem prižiganja in ugašanja teh. V primeru na sliki ugašanje in prižiganje svetlečih diod poteka po efektu potujočih lučk.



Slika 8: Mikrokrmilnik Arduino s programsko kodo. (Vir: Lasten)

E. Izpis besedila na zaslon

Mikrokrmilnik Arduino s pripadajočimi elementi je seveda nepogrešljiv del tudi v šolski delavnici. Ker je lasten nakup elementov vedno povezan s finančnimi stroški, program Tinkercad služi kot priročen nadomestek, da lahko dijaki sestavljajo in programirajo v svojem domačem okolju brez dodatnih stroškov. Na sliki 9 je uporabljen mikrokrmilnik skupaj z zaslonom, na katerem je prikazano besedilo, določeno s programsko kodo.



Slika 9: Izpis besedila na zaslon. (Vir: Lasten)

5. SKLEP

Čas pouka na daljavo je prav poseben izziv predstavljal realizaciji praktičnega pouka. Iz varnostnih razlogov in prevelikih materialnih stroškov bi bilo neodgovorno od dijakov zahtevati, da praktičnemu pouku sledijo samostojno in v domačih sobah. Za zelo priročno rešitev se je izkazal spletni program Tinkercad.

Skozi prispevek sem prikazal nekaj najbolj značilnih nalog izmed številnih iz posameznih strokovnih modulov, ki smo jih z dijaki izvajali v času pouka na daljavo. Čeprav je takšen pouk pomenil zgolj najboljši možni nadomestek praktičnega pouka, so bili dijaki pri opravljanju nalog precej motivirani, saj se je ta način dela dovolj razlikoval od monotonosti predavanj preko videokonferenc.

Na podlagi lastnih izkušenj pa sem opazil precej prednosti uporabe tega spletnega programa tudi pri pouku v šoli. Na možnost simuliranja vezij, preden smo jih sestavljali v šolskih delavnicah, so pravzaprav predlagali dijaki, s katerimi smo na ta način izvajali pouk na daljavo. Zanimivo je opažanje, da dijaki, ki vezje najprej preizkusijo in simulirajo virtualno, potem veliko bolj samozavestno pristopijo k praktični izvedbi naloge, saj izgine strah pred nenamernim poškodovanjem elektronske opreme, nenazadnje pa se počutijo tudi bolj varne pri delu.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. *Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji v razmerah, povezanih s covid-19*. Ljubljana, 2020.
- [2] Dostopno na: <https://www.zrss.si/stiki-s-prakso/podpora-pouku-na-daljavo/>, 10. junij 2020.
- [3] Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji*. Ljubljana, 2020.
- [4] Dostopno na: <https://www.tinkercad.com/>, 10. junij 2022.

SKRB ZA ZDRAVJE

POVZETEK

Naša šola je že vrsto let vključena v mednarodni projekt Zdrava šola. Vanj so vključeni učenci, učitelji, starši ter zunanji strokovni delavci. V okviru projekta v šoli izvajamo različne dejavnosti, s katerimi spodbujamo zavest o skrbi za zdravje in tudi zdravo živimo. Predstavimo nekaj delavnic in programov, ki jih izvajamo poleg pouka, ter dneve dejavnosti; vse to v povezavi z zdravjem. Prikažemo tudi rezultate anketnega vprašalnika, s katerim smo med učenci od šestega do devetega razreda skušali izvedeti, kako sami skrbijo za svoje zdravje in kaj jim zdravje pomeni. Na koncu prispevku opišemo dve ideji za novo šolsko leto, in sicer Pet minut do osmih v telovadnici in Pridi in povej.

KLJUČNE BESEDE: Zdrava šola, zdravje, dejavnosti, učenci.

HEALTH CARE

ABSTRACT

Our school has been involved in the international project Healthy School for many years. It includes students, teachers, parents and external professionals. As part of the project, we are carrying out various activities to promote awareness of health care and at the same time live a healthy life. We present some workshops and programs that we run within regular classes, as well as activity days; all in connection with health. In this paper, we present these activities as well as the results of a survey carried out among students from sixth to ninth grade. In the survey we tried to find out how they take care of their own health and what health means to them. At the end we give some suggestions of what the school can do for the health of children and employees and describe two ideas of healthy activities in the new school year: At Five to Eight in the Gym and Come and Tell.

KEYWORDS: Healthy School, Health, Activities, Students.

1. UVOD

Tema strokovnega prispevka je skrb za zdravje učenk in učencev na Osnovni šoli Toneta Šraja Aljoše. Osnovna šola Toneta Šraja Aljoše je manjša samostojna šola, ki jo obiskuje 153 otrok. Nahaja se na Blokah – slovenskem Tibetu. Šola je vključena v mednarodni projekt Zdrava šola od leta 2008, jaz sem vodja od leta 2017. V okviru Zdrave šole na šoli potekajo razna predavanja, ozaveščanja o aktualnih šolskih tematikah, Čokoladnica ali šolska klepetalnica, urejanje šolskega vrtička, pogovorne urice, branje knjig mlajšim, učilnica na prostem, gibanje med poukom ...

V prispevku prikažemo rezultate ankete o zdravju otrok na naši šoli. Izvedli smo jo med učenci od 6. do 9. razreda. Spraševali smo jih, kako skrbijo za zdravje, kako zdravo se počutijo ter kako bi lahko še bolj izboljšali zdravje.

Ob koncu pa dodamo še predloga za novo šolsko leto

2. ZDRAVA ŠOLA

Zdrava šola je mednarodni projekt, v katerega so vključeni učenci, strokovni delavci, starši in tudi zunanji sodelavci. Zdrava šola skuša vplivati na zdrav življenjski slog vseh nas. To lahko dosežemo tako, da razvijamo različne možnosti za zdravo življenje. Vsem omogočamo in jih spodbujamo, da vplivajo na svoje (telesno, duševno, socialno in okoljsko) zdravje. Pri tem nam je v oporo dvanajst ciljev Evropske mreže zdravih šol.

Dvanajst ciljev Evropske mreže Zdravih šol:

- Aktivno podpiramo pozitivno samopodobo vseh učencev, s tem da lahko vsak prispeva k življenju v šoli.
- Skrbimo za vsestranski razvoj dobrih medsebojnih odnosov med učitelji in učenci, učitelji med seboj ter med učenci.
- Potrudili se bomo, da bodo socialni cilji šole postali jasni učiteljem, učencem in staršem.
- Vse učence vzpodbujamo k različnim dejavnostim z raznovrstnimi pobudami.
- Izkoriščamo vsako možnost za izboljšanje šolskega okolja.
- Skrbimo za razvoj dobrih povezav med šolo, domom in skupnostjo.
- Skrbimo za razvoj dobrih povezav med osnovno in srednjo šolo.
- Aktivno podpiramo zdravje in blaginjo svojih učiteljev.
- Upoštevamo dejstvo, da so učitelji in šolsko osebje zgled za zdravo obnašanje.
- Upoštevamo komplementarno vlogo, ki jo ima šolska prehrana v učnem načrtu zdrave prehrane.
- Sodelujemo s specializiranimi službami v skupnosti, ki nam svetujejo in pomagajo pri učnem načrtu zdravstvene vzgoje.
- Vzpostavili smo poglobljen odnos s šolsko zdravstveno in zobozdravstveno službo, ki nas podpirata pri učnem načrtu zdravstvene vzgoje. [1]

Hrana in dobra telesna pripravljenost sta pomembna dejavnika za naše zdravje, pri tem ima veliko vlogo šola z osveščanjem otrok in staršev. Otroci potrebujejo hranljiva živila in telesno razgibavanje za optimalno rast in razvoj. [2]

Seveda pa ne smemo zanemariti duševnega zdravja. To ima velik pomen pri odraščanju. Veliko vlogo igra pri samopodobi najstnikov in to se naprej vleče še v odrasla leta. Kot ugotavlja dr. Anica Mikuš Kos [3], je duševno zdravje današnjih otrok ključni temelj duševnega in siceršnjega zdravja otrok jutrišnje skupnosti. Skrb za duševno zdravje otrok prispeva k dobrobiti skupnosti. Duševno zdravje otrok ni nekaj samoumevnega. So pa duševne motnje in težave pri otrocih v današnjem času v porastu in predstavljajo izziv tako za šolsko kot tudi domače okolje.

3. ANKETNI VPRAŠALNIK

V samem prispevku smo se osredotočili na to, kaj učenke in učenci sami naredijo za svoje zdravje, zato sem izvedla raziskavo v obliki kratkega anketnega vprašalnika. Zanimalo me je, kako ocenjujejo svoje zdravje (telesno in duševno) in kaj naredijo zanj. Anketni vprašalnik je izpolnilo 63 otrok od 6. do 9. razreda. Vprašanja so bila razdeljena na tri sklope, in sicer Splošno o zdravju, Telesno zdravje in Duševno zdravje. V analizo smo zajeli učence vseh razredov skupaj.

A. SPLOŠNO O ZDRAVJU



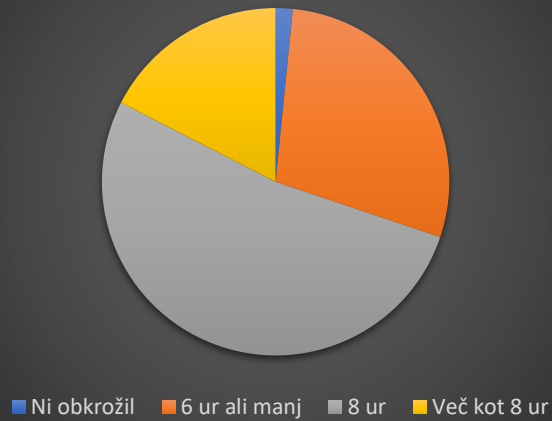
Anketirance smo prosili, naj napišejo vsaj eno dejavnost, s katero skrbijo za svoje telo. Njihovi odgovori so sledeči: so telesno aktivni in so zelo veliko zunaj na svežem zraku, kolesarijo, jahajo, igrajo odbojko in nogomet, treningi baleta in plesa, se sprehajajo, pazijo na prehrano

(ne jedo preveč sladkarij in uživajo veliko sadja in zelenjave) in pijejo veliko vode, ter skrbijo za higieno rok in zob.

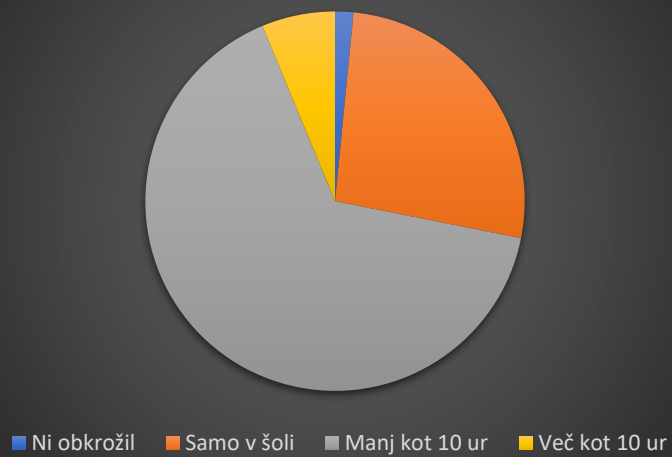
B. TELESNO ZDRAVJE



Graf 4: Koliko ur spiš na noč?



Graf 5: Koliko časa presediš v enem dnevu?



C. DUŠEVNO ZDRAVJE

Graf 7: Ali si zadovoljen s svojim življenjem?



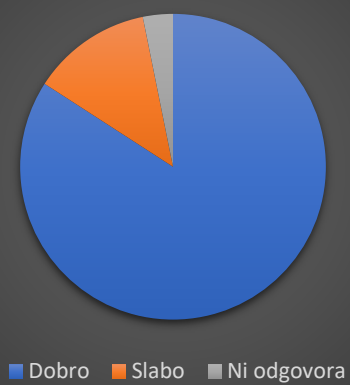
Graf 8: Ali te je strah prihodnosti?



Graf 9: Veš, kaj boš počel, ko boš odrasel?



Graf 10: Kako se sedaj počutiš?



Graf 11: So prijatelji pomembni v tvojem življenju?



4. ŠOLA IN ZDRAVJE

Iz prvega sklopa vprašanj in odgovorov lahko vidimo, da učenci in učenke zelo dobro skrbijo za svoje zdravje; bolj so osredotočeni na telesno zdravje, mogoče malo manj na duševno. Velika večina otrok se v prostem času zelo veliko giblje zunaj (sprehodi, tek, igre z žogami), manj otrok je takih, ki se gibljejo izključno samo pri predmetu šport. Pohvalno je, da jih zelo veliko ve, da k zdravemu načinu življenja spada tudi kvalitetna prehrana in skrb za higieno.

Drugi sklop vprašanj se nanaša predvsem na telesno zdravje. Večina otrok skrbi za svoje telo in jim ni vseeno zanj. Zaskrbljujoče je, da ima nekaj otrok na dan samo dva obroka prehrane, ter podatek, da je kar nekaj otrok, ki spijo na noč manj kot 6 ur. Zelo malo je otrok, ki veliko časa presedijo in kar nekaj, ki sedijo samo v šoli. Večina pa v enem dnevu presedi manj kot 10 ur, kar je logično, če upoštevamo sedenje med poukom in domačim delom za šolo. Zelo dober rezultat je pri popoldanskem gibanju, saj je velik odstotek otrok, ki se tudi po pouku veliko giblje.

Tretji sklop vprašanj se dotakne duševnega zdravja. To je najbolj kompleksno in težavno v teh časih. Večina otrok je zadovoljna s svojim trenutnim življenjem, majhen je tudi odstotek otrok, ki se bojijo prihodnosti. Nekaj jih celo že ve, kaj jih veseli in kaj bi radi počeli v življenju. Spet druge nič ne veseli in niti ne vedo, kaj jih zanima in kam jih bo pot čez leta zanesla. Se pa v veliki večini dobro počutijo ter mislijo, da so prijatelji zelo pomemben dejavnik v njihovem življenju. S prijatelji se pogovarjajo, zaradi njih jim ni dolgčas v življenju, na njih se lahko naslonijo in zanesejo ter jim pomagajo. Tak rezultat je pričakovan, saj najstniki iščejo v tem času potrditev skupine in oseb iste starosti.

5. SKLEP

Rezultati so zanimivi, nekateri kar malo presenetljivi.

Kljub temu da se učenci zelo veliko gibljejo v šoli in v popoldanskem času, imamo za naslednje šolsko leto v mislih še več gibanja. Naša ideja je projekt 5 minut do osmih. Enkrat ali dvakrat na teden bi se vsi učenci šole zbrali v telovadnici za npr. deset minut in se malo razgibali (5 do osmih zato, ker takrat začnemo pouk).

Druga ideja za naslednje šolsko leto pa je posvetiti več pozornosti duševnemu zdravju. To idejo smo poimenovali Pridi in povej. Učencem bomo dali možnost, da o svojih težavah spregovorijo z učiteljem ali pa, če jim je lažje, to napišejo in listek in ga dajo v za to namenjen nabiralnik.

LITERATURA IN VIRI

- [1] <https://www.nijz.si/sl/slovenska-mreza-zdravih-sol> < 14. 6. 2022 >
- [2] Mary L. Gavin, Steven A. Dowshen, Neil Izenberg, 2007. Otrok v formi. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba., str. 12–13.
- [3] Anica Mikuš Kos, 2017. Duševno zdravje otrok današnjega časa. Radovljica: Didakta., str. 21.

ZNAČILNOSTI MOTENJ HRANJENJA MED OTROCI IN NAJSTNIKI V SODOBNEM ČASU

POVZETEK

Sodobna družba se srečuje z aktualno problematiko motnje hranjenja, ki je vse pogostejša bolezen pri vse mlajši populaciji in ne prizadene samo deklic, temveč tudi dečke. Oseba, ki trpi zaradi motnje hranjenja, kaže svoje težave s spremenjenim odnosom do hrane in prehranjevanja. Poleg že znanih motenj kot so anoreksija in bulimija nervoza se je v zadnjih desetletjih pojavila še ena povsem nova oblika motenj, ki je po svoji naravi nekoliko drugačna od ostalih, vendar si z ostalimi deli nekaj značilnosti poimenovana je ortoreksija, kar v dobesednem prevodu pomeni obsedenost z zdravim življenjskim slogom. Bigoreksija je motnja, pri kateri se mladi fantje pretirano usmerijo v izgradnjo mišičastega telesa, od znotraj pa so depresivni, se izolirajo od odnosov, izvajajo posebne rituale glede hranjenja, svoje mišičasto telo moteno zaznavajo kot pretirano suho, v skrajnem primeru pa so zasvojeni tudi z anaboličnimi steroidi, ki imajo mnoge zelo škodljive posledice. Bolniki z motnjo hranjenja izražajo notranje stiske kot so jeza, strah, žalost, praznino. Neustrezen pristop pri reševanju konfliktov in seveda tudi neustrezen pristop k vzgoji naših otrok veliko pripomore k razvoju motenj hranjenja. Vložiti bo potrebno še veliko časa in truda, da bomo lahko z uspešno preventivo zmanjšali dejavnike tveganja za pojav tovrstnih motenj. S prispevkom smo želeli ozavestiti in seznaniti dijake in dijakinje Izobraževalnega centra Piramida o motnjah hranjenja, o njenih telesnih posledicah.

KLJUČNE BESEDE: anoreksija nervoza, bulimija nervoza, ortoreksija, bigoreksija, faze zdravljenja.

CHARACTERISTICS OF EATING DISORDERS AMONG CHILDREN AND TEENAGERS IN MODERN TIME

ABSTRACT

Modern society is facing the current problem of eating disorders, which is an increasingly common disease among younger population, and affects not only girls but also boys. A person suffering from eating disorder shows a changes attitude towards food and eating. In addition to the well known disorders such as anorexia and bulimia nervosa, another new form of disorder has emerged in recent decades. It may slightly differ from other eating disorders, but has also some features. It is called orthorexia, which literally means obsession with a healthy lifestyle. Bigorexia is a disorder in which young boys focus excessively on building a muscular body, are depressed, they isolate themselves from relationships, perform special eating rituals, perceive their muscular body as disturbed and excessively thin, and in extreme cases are also addicted to anabolic steroids, which have many detrimental effects. Patients with an eating disorder express internal distress such as anger, fear, sadness and emptiness. An inappropriate approach to conflict resolution and upbringing of our children contributes to the development of eating disorders. A lot of time and effort will be needed to successfully reduce the risk factors for such disorders through successful prevention. With this article we wanted to raise awareness about eating disorders and their physical consequences among students of Education Centre Piramida.

KEYWORDS: anorexia nervosa, bulimia nervosa, orthorexia, bigorexia, treatment stages.

1. UVOD

Motnje hranjenja predstavljajo resen problem sodobne družbe. Zunanji znaki motenj hranjenja se kažejo kot škodljivo ali neobičajno hranjenje, kot so stradanje, prenajedanje, bruhanje in pretirana telovadba, uporaba odvajal in diuretikov. S tem problemom se sooča ves svet, ne glede na ekonomski razred, raso, etično skupino, lahko motnje hranjenja doletijo vsakega.

Ljudje dandanes jemljemo življenje kot neko bitko med uspešnimi in neuspešnimi. Vsi si seveda želimo biti med tistimi, ki jim je uspelo. Tako se nekateri celo podajo v ta boj za uspehom in sklepajo kompromise, da se lahko kosajo z vsemi temi popolnimi pojavami. Vendar je na žalost življenje nepredvidljivo. Ovire, ki jih srečajo na poti so včasih prevelike, da bi jih obšli, ali pa jih iz nekih razlogov ne znajo obiti. Tako se znajdejo pred skušnjava, da na različne sebi škodljive načine to bolečino, neuspeh, otopijo.

Odvisnosti od odnosov, prehranske motnje, ustvarjanje iluzij je zadajanje bolečine samemu sebi. Nikoli ne gre samo za problem o hrani ali teži, ampak se v ozadju skriva zgodba posameznika. Gre za napačne in zgrešene poskuse rešiti lastne čustvene konflikte ter psihološke težave. Zato motnje hranjenja ne smemo gledati samo z vidika hranjenja, ampak moramo zajeti celotno osebnost osebe. Najpomembnejša razlika med zdravimi in tistimi, ki so s hrano zasvojeni je v tem, da zdravi jedo, ker morajo. Ob tem ne doživljajo večjih čustvenih reakcij medtem, ko zasvojeni skoraj vedno ob tem čutijo občutke krivde.

2. RAZLIČNE OBLIKE MOTENJ HRANJENJA

2.1 Anoreksija nervosa

Anoreksija sodi med skupino motenj hranjenja, ki se kaže kot obsedenost s svojo telesno težo in zaužito hrano. Ljudje z anoreksijo skušajo ohraniti telesno težo, ki je daleč pod normalno za njihovo starost in višino, zato stradajo ali pa se pretirano ukvarjajo s telesno vadbo. Dekleta ki zbolijo za to obliko prehranske motnje ne morejo nehati hujšati. Svoje življenje postavijo na nitko, zaradi idej o popolni postavi. Bolnice se zavedajo, da so zasvojene in bi rade prenehale, saj vedo, da jim to početje škoduje, vendar kljub temu, tega ne morejo storiti. Značilna je za dekleta med enajstim in dvajsetim letom starosti.

Največkrat prihajajo iz družin, kjer živijo v izobilju in navzven izgleda vse popolno. Taka dekleta so pred izbruhom bolezni največkrat »popolne pridne punčke« in ko se začnejo spremembe v vedenju, se vsi okoli njih največkrat sprašujejo in čudijo, le kako je do tega prišlo. Pogosto je pri teh dekletih telesna teža, pred začetkom hujšanja popolnoma normalna. Ko se začne njihovo telo spreminjati, one pa se še vedno počutijo kot otroci se s tem začnejo pretirano ukvarjati in ker so po naravi največkrat nagnjene k perfekcionizmu, začnejo s hujšanjem in se seveda zastavljenih jedilnikov za razliko od kompulzivnih jedcev držijo brez odstopanja. Vsakič, ko se zgodi nekaj nad čimer nimajo nadzora in jih po možnosti še prizadene, se potolažijo in ali pomirijo tako, da vzpostavijo dodaten še strožji nadzor nad tem, kaj in česa ne

smejo vnesti v svoje telo. Tako je jedilnik vedno bolj pust in količina hrane, ki jo zaužijejo vedno manjša.

Obsedenost se ne konča niti tukaj, temveč sili v skrajnosti, do te mere, da dekleta presedijo po cele noči zato, da bi telo porabilo čim več kalorij. Obstajajo primeri, ko si še zob ne ščetkajo zaradi strahu, pred tem da zobna pasta morebiti vsebuje kalorije. Najbolj nenavadno pa je to, da se počutijo še vedno debele oziroma še bolj debele kot pred začetkom hujšanja. Vidijo se drugače kot jih vidijo drugi ljudje (Rožman, 2014).

2.2 Bulimija nervoza

Za razliko od anoreksije je bulimija vedenje, ki ne preprečuje vstopa hrane v telo, temveč gre za prenašanje z vsakovrstno hrano, čemur sledi izzvano bruhanje ali zloraba odvajal in laksativov (Gordon, 2000). Tako se pri bulimiji menjavajo obdobja pretiranega hranjenja v obliki napadov in obdobja zavestno izzvanega bruhanja. Osebo prevzema občutek izgube in nezmožnost nadzora nad svojim početjem, poleg tega pa se obremenjuje še s svojim telesnim videzom in telesno težo. Uporaba odvajal in diuretikov ni toliko pogosta, saj telesno težo večinoma obvladujejo z bruhanjem. Običajno se prične v adolescenci ali v zgodnjem odraslem obdobju, pogostejša je pri dekletih. Od vseh oblik motenj hranjenja je najbolj skrita (Sternad, 2001). Po Jovanović (2010) je bulimija skupek prenašanja, samopoškodovanja, bruhanja, stradanja in še mnogo drugih motenj, zato je ljudem toliko težje razumljiva.

S hrano se sproščajo, kaznujejo, nagrajujejo, tolažijo, žalujejo, se maščujejo, z njo izražajo odpor. Prenašanje lahko traja ves dan, lahko se pa zavleče tudi pozno v noč. Vmes delajo kratke premore ali pa hrano izbruhajo in nato nadaljujejo s prenašanjem. Takrat jim postane popolnoma vseeno, koliko kalorij so zaužili. Kadar se nadzorujejo, jedo normalno in so pretirano občutljivi za to, kaj in koliko pojedjo (Jovanović, 2010).

Ločimo med dvema tipoma bulimije nevroze (Serbec, 2007):

- purgativni tip »Obdobju prenašanja sledi bruhanje, jemanje odvajal in/ali diuretikov (90 % oseb z bulimično motnjo).«
- nepurgativni tip »Obdobju prenašanja sledi stradanje, odklanjanje hrane, pretirana telesna aktivnost (10 % oseb z bulimično motnjo).«

Jovanović doda (2010), da sta pri osebi, ki trpi za bulimijo nevrozo, čustvi sovraštva in jeze najbolj potlačeni. Oseba ti dve čustvi odmisli in se ju preneha zavedati, vendar zavrto sovraštvo postane nevrotikov smerokaz, ki vodi njegove misli, oblikuje njegove besede in sproža njegova neželena dejanja. Njihovo odločno zanikanje sovraštva dokazuje globoko potlačenost le-tega. Gre za zamero in jezo, obrnjeno proti sebi. Ker si ne upajo priznati sovraštva do nekoga, ki jim je blizu in jih ima rad, sovraštvo preslikajo nase. Bulimija in kompulzivno prenašanje naj bi bila precej pogosta pri ljudeh, ki so bili v otroštvu spolno zlorabljeni ali žrtve nasilja (Rožman, 2014). Bulimija je pogosta bolezen pri dekletih, ki morajo ohranjati lepo postavo, saj je ta ključna pri estetski izpeljavi nastopa. Pod te športe spadajo predvsem ples, gimnastika, ritmična

gimnastika, umetnostno drsanje, pri fantih pa so to športi kjer je pomembna telesna masa (npr. smučarki skoki, boks...).

2.3 Ortoreksija

Pri ortoreksiji gre za pretirano obsedenost z zdravo prehrano in zdravim načinom življenja. Za to motnjo je značilno, da bolniki porabijo več ur na dan za preštevanje kalorij, načrtovanje jedilnikov, treningov. Nasploh se jim življenje vrti le okoli tega, da bi živeli čim bolj zdravo. Strogo ločijo med dovoljenimi in nedovoljenimi živili, prav tako pa avtorji poročajo, da je vadbeni komponenta v nekaterih primerih bolj izrazita kot prehranjevalna. Diagnostični kriteriji so slabo opredeljeni, kot tudi orodja za spoznavanje te motnje so posledično slabi.

Začne se pogosto kot nedolžna dieta, ki se počasi spreminja v vedno bolj obsedeno vedenje v zvezi s hrano in gibanjem. Bolniki pogosto označujejo določena živila za strupena in zavračajo hrano, ki so jo nekoč oboževali (Rožman, 2014). V prvi fazi bolezni, ko se posameznik počuti dobro in se mu zdravje in počutje dejansko izboljšata, se mu zaradi povečane kontrole nad življenjem in doseganjem majhnih ciljev, seveda tudi samozavest močno dvigne. V tem obdobju se posameznik počuti blaženo in potreba po spremembi vedenja seveda ni. Pogosto pride tudi do povečanja pogostosti ali intenzivnosti telesne vadbe (Rožman, 2014).

Posameznik, ki trpi za to motnjo nima istega odnosa do hrane kot nekdo, ki je zdrav. Hrana takšnemu človeku postane sovražnik in strup, ki pa ga mora vnesti v telo, vendar v zelo omejeni obliki. Tako lahko konča v skrajnih primerih pri vnašanju le ene vrste hrane v telo. Zanimiva razlika med ortoreksijo in ostalimi prehranskimi motnjami je prav ta, da če bolniki pri anoreksiji, bulimiji ter kompulzivnem prenajedanju svoje vedenje skrivajo in se ga sramujejo, je tukaj ravno obratno, saj celotna družba zelo promovira in podpira zdravo življenje in zdravo prehranjevanje, bolniki pa se v tej fazi še ne zavedajo, da je njihovo vedenje v resnici vse prej kot zdravo (Rožman, 2014).

2.4 Bigoreksija

Bigoreksija spada med novejši motnje, značilna je obsedenost z atletskim videzom. Pri bolnikih je prisotna želja po povečani mišični masi, hkrati pa pri osebah obstaja zmotno prepričanje o tem, da so premalo mišičasti. Moški so vse bolj nezadovoljni nad svojim telesom, zato je razširjenost bigoreksije v porastu. Značilna je za moške z nizko samopodobo in občutkom nizkega nadzora nad življenjem. Običajno se začne v poznem mladostniškem obdobju s preprosto odločitvijo – kot pri anoreksiji, da bi naredili nekaj za svoje telo. Sprva gre običajno za pogoste obiske fitnesa, temu pa sledi sprememba diete z izrazito povečanim vnosom beljakovin (Bratman, 2022).

Intenzivna telesna vadba in povečan vnos beljakovin običajno ne prineseta zadovoljstva, zato osebe z bigoreksijo pogosto pričnejo zlorabljati anabolne steroide, ki povečujejo mišično maso. Življenje popolnoma podredijo režimu prehrane in telesne vadbe, tudi v primeru, ko pride do poškodbe telesa. Hrano pripravljajo same, saj tako pridobijo popoln nadzor nad količino in

sestavo hrane. V situacijah, ko nadzor nad hrano ni mogoč ali telesne aktivnosti ne morejo izvajati, čutijo izjemen stres in tesnobo (Bratman, 2022).

Posledice bigoreksije so povezane s pretirano telesno aktivnostjo in zlorabo anabolnih steroidov, pa tudi motene telesne samopodobe. Pogosto se pojavijo motnje erektilne funkcije, agresija, ginekomastija, akne in depresija. Na duševnem področju se pojavi mišična dismorfija, kar pomeni popačeno podobo lastnih mišic (Bratman, 2022).

3. VZROKI ZA NASTANEK MOTENJ HRANJENJA

Dejavniki tveganja za nastanek motenj hranjenja so različni. Poznamo kulturno-socialne, družinske in individualne (Kastelic, 2009).

Kulturno-socialni so:

- ideal vitke ženske,
- vrednote srednjega socialnega razreda,
- pritiski na ženske, da so uspešne, da se izkažejo (zlasti ženske, ki morajo zaradi poklica biti vitke in uspešne).

Skrb, da se ne bi zredili, in strah pred pretirano telesno težo sta posledici »hiperprodukcije vseh elementov potrošniških dobrin, razsipnosti, naraščanja prebivalstva v globalnem in svetovnem smislu. Ne gre več za to, da danes ljudje želijo in hočejo biti suhi, ampak, da sledijo le določenim kozmetičnim ciljem in so rezultat s težo obsedene družbe.

Družinski so:

- povzdigovanje kulturnih vrednot,
- družina, preobremenjena s hranjenjem,
- pozitivna družinska anamneza o motnjah hranjenja: anoreksija, debelost staršev,
- pozitivna družinska anamneza o učinkovitih motnjah: depresija, socialno izogibanje, alkoholizem, tesna družinska povezanost, utesnjenost, ki onemogoča avtonomijo adolescenta (Kastelic, 2009).

Individualni so:

- slabo avtonomno delovanje – konflikt starš
- avtonomija: pridni, vzorni in prilagodljivi otroci, ki so slabo opremljeni za adolescenco,
- motnje v samopercepciji, povečana občutljivost za telesno težo,
- osebnostne poteze, socialne izolacije,
- psihiatrične bolezni – nagnjenost k depresiji, osebnostne motnje,
- debelost v anamnezi, Sternad (2001).

3.1 Posledice motenj hranjenja

Izguba stika samega s seboj je temeljno dogajanje, ki spremlja razvoj motenj hranjenja in zaradi katerega se pojavi vedno več konkretnih posledic. Oseba izgublja stik z vsemi deli sebe (s telesom, določenimi čustvi, notranjim jazom), kar se kaže v njenem doživljanju (Lapanja Kastelic, 1995).

3.1.1 Fizične posledice

Največji del stiske predstavljajo posledice, ki se vežejo na telesno podobo, zaradi česar lahko oseba kasneje prekine stik s svojim fizičnim telesom, saj je ob pogledu na lastno telo bolečina prehuda (še vedno namreč nima zaželene oblike) (Lapanja Kastelic, 1995). Posledice, ki se pokažejo na fizičnem telesu zaradi dolgotrajnejše oslabitve stika z njim so:

- nihanje telesne teže,
- pomanjkanje energije, zagona, vitalnosti,
- razne bolezni,
- pretrgan stik s telesom, ne prepoznavanje telesnih signalov, kar vodi v destruktivno ravnanje s telesom,
- doživljanje otopelosti,
- ne realistično zaznavanje telesa.
- utrujenost,
- glavoboli, vrtoglavica,
- suha usta,
- krhkost zob in nohtov, izpadanje las,
- okvara vida,
- rane v ustni votlini in požiralniku,
- razjede na želodcu in dvanajsterniku, zaradi preobremenjenosti s hrano lahko pride do predrtja želodca, prebavne motnje ...

3.1.2 Čustvene in mentalne posledice

Pomoč osebi z motnjo hranjenja je v največji meri usmerjena na odpravljanje čustvenih in mentalnih posledic. Te so:

- pojav depresivnosti, otopelosti,
- črnogledost,
- pomanjkanje volje,
- neizražanje svojih čustev, želja, potreb (oseba jih več ne prepozna),
- nezmožnost kreativnega izražanja,
- miselna preokupacija s hranjenjem in načrtovanjem, kako bi prenehal s svojim motečim vzorcem hranjenja itd. (Lapanja Kastelic, 1995).

3.1.3 Socialne posledice

Motnje hranjenja imajo vpliv na prijateljstva, odnose, družabno življenje, delo in študij (Lapanja Kastelic, 1995). Svoj odnos do ljudi, zunanjega sveta, narave oseba spremeni, zato lahko pride do posledic, kot so:

- nekomunikativnost,
- nezmožnost intimnih odnosov ali pa težave pri vzdrževanju le-teh,
- nezmožnost imeti partnerja,
- oseba težko skrbi za družino, otroke,
- pasivnost na delovnem mestu, v šoli itd.« (Lapanja Kastelic, 1995)

Oseba je vse manj družabna in lahko v skrajnih primerih onemogoči stik z zunanjim svetom (se pred njim izolira), saj je ne zanima več, kaj se tam dogaja. Namesto tega si ustvari svoj lasten svet, ki mu je popolnoma zvesta (Jovanović, 2010).

4. SKLEP

S prispevkom smo želeli ozavestiti in seznaniti dijake in dijakinje Izobraževalnega centra Piramida o motnjah hranjenja, o njenih telesnih posledicah. Pomembno je, da so dijaki in dijakinje ozaveščeni, da pomagajo pri razbijanju stigme, ki je z motnjo hranjenja povezana, da o motnjah hranjenja odkrito govorimo ter da znamo pomagati sočloveku in mu ponuditi pomoč, če jo potrebuje.

V današnjem času postaja hrana vse pomembnejša, vedno pogosteje se srečujemo z informacijami, katera hrana je zdrava ter katera ni, vedno bolj je zaželjena vitka postava, ki predstavlja lepotni ideal današnjega časa. Izredno pomemben je razvoj lastne identitete ter dobro podporno okolje, da otroci razvijejo samozavest, si ustvarijo pozitivno samopodobo, da bodo dovolj prepričani sami vase ter ne bodo potrebovali zunanje potrditve, ki lahko v skrajnem primeru pripelje do hudih težav v rvoju vedenjskih in prehranjevalnih vzorcev.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Bratman, S. Orthorexia, Maribor, 2022. Pridobljeno 5. 6. 2022, s spletne strani: <http://www.orthorexia.com/what-is-orthorexia/>
- [2] Gordon, R.A. Eating disorders: anatomy of a social epidemic. Oxford: Blackwell Publishers, 2000.
- [3] Jovanović, K. Izgubljeni v iskanju sebe: Knjiga o bulimiji nevrozi, kompulzivnem prenejanju in avtoagresiji. Šmarje-Sap: Buča, 2010.
- [4] Kastelic, M. Preprečevanje motenj prehranjevanja pri mladostnikih. Medicinske sestre in babice - znanje je naša moč. Ljubljana: Zbornica zdravstvene in babiške nege Slovenije, Zveza strokovnih društev medicinskih sester, babic in zdravstvenih tehnikov Slovenije, 2009.
- [5] Lapanja-Kastelic, D. Mladostniki z motnjami hranjenja v šolskem dispanzerju. V M. Tomori (ur.), Motnje hranjenja, IX. Seminar o delu z mladostniki. Ljubljana: Psihiatrična klinika v Ljubljani, 1995.
- [6] Lamovec, T. Ko rešitev postane problem in zdravilo postane strup. Ljubljana, Slovenija: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo, 2006.
- [7] Rožman, A. Starševsko prepoznavanje otrokove ranjenosti ter preprečevanje razvoja in zdravljenje motnje hranjenja. Didakta, 2014.
- [8] Sernek, K. Kališnik Šavli, M. Zgodnje odkrivanje in celostna obravnava otrok in mladostnikov, ki jih ogrožajo kronične nalezljive bolezni, v osnovni zdravstveni dejavnosti. Ljubljana: CINDI Slovenija, 2007.
- [9] Sternad, D. Motnje hranjenja: Od besed, ki ranijo k besedam, ki celijo. Ljubljana: Samozaložba, 2001

MEDVRSTNIŠKO NASILJE

POVZETEK

Kako odgovoriti na vrstniško nasilje, ki smo mu priča? Odrasli smo se nasilju dolžni upreti zaradi lastne varnosti in varnosti naših otrok. Dolžni smo se naučiti prepoznati tudi manj izrazite oblike nasilja in morebitne posledice, naučiti se moramo braniti pred nasilneži in vedeti, kje poiskati pomoč. Ko iščemo možne načine reševanja in preprečevanja vrstniškega nasilja, se moramo zavedati, da je vsak otrok enkrat, pa tudi situacije, ki sprožajo reakcije otrok, se razlikujejo, zato ustaljeni in pogosto uporabljeni načini reševanja problemov, povezanih z vrstniškim nasilje, niso vedno učinkoviti pri vseh otrocih. Ko se je na šoli pojavilo psihično nasilje v enem izmed razredov, je bilo potrebno takoj ukrepati. Potrebno je bilo razmisliti, kako delovati v razredu, da bi dosegli spremembo mišljenja in vedenja pri dijakih v zvezi s pojmom nasilje. V sklopu razrednih ur se je zato izvedla dvourna delavnica z naslovom »Kaj je vrstniško nasilje in kako ukrepati?«. Po izvedbi delavnice je po besedah dijakinj in razredničarke psihično nasilje v razredu popolnoma prenehalo, obenem pa se je izboljšala razredna klima ter medosebni odnosi. V prispevku je predstavljen pojem medvrstniško nasilje in njegove posledice ter delavnica, ki se je izvajala pri urah oddelčne skupnosti v primeru pojava nasilja v oddelku. Namen prispevka je predstaviti primer delavnice, ki se lahko uporabi za delo z razredno skupnostjo v primeru pojava nasilja in jo lahko uporabijo tudi drugi strokovni delavci (učitelji, razredniki, svetovalni delavci) na drugih vzgojno izobraževalnih ustanovah.

KLJUČNE BESEDE: izvedba delavnice, konflikt, medvrstniško nasilje, posledice nasilja.

PEER VIOLENCE

ABSTRACT

How to respond to the peer violence we are witnessing? We adults have a duty to resist violence for our own safety and the safety of our children. We are obliged to learn to recognize less distinctive forms of violence and possible consequences, we must learn to defend ourselves from bullies and know where to seek help. When looking for possible ways to solve and prevent peer violence, we must be aware that every child is unique, and situations that trigger children's reactions are different, so established and commonly used ways of solving problems related to peer violence are not always effective with all children. When psychological violence occurred in one of the classes at school, immediate action was needed. It was necessary to consider how to work in the classroom in order to achieve a change in the thinking and behaviour of female students regarding the concept of violence. As part of the class meetings, a two-hour workshop with the title "What is peer violence and how to take action?" was organised. After the workshop, according to the students and the class teacher, the psychological violence in the classroom completely stopped. Moreover, the classroom climate and interpersonal relationships improved. The article presents the concept of peer violence and its consequences, as well as a workshop conducted during the classes of classroom community in the event of violence in the classroom. The purpose of this paper is to present an example of a workshop that can be used to work with the class community in the event of violence and can also be used by other professionals (teachers, class teachers, counsellors) at other educational institutions.

KEYWORDS: conflict, consequences of violence, peer violence, workshop implementation.

1. UVOD

Z nasiljem se tako ali drugače srečujemo vsak dan, pri tem največkrat niti ne razmišljamo o tem, katere oblike vedenja pojem nasilje zajema. Vsakdo je kdaj v življenju deležen nasilja in vsako nasilje pusti na človeku določene posledice. Le te se največkrat kažejo kot strah, zaskrbljenost, živčnost, depresija, umik pred neznanim, nedejavnost, samoobtoževanje, jeza, sram, itd. Na odziv posameznika na nasilje vpliva njegova osebnost, kar hkrati pomeni, da se posledic, ki jih bo doživeto nasilje pustilo na posamezniku, ne da vnaprej določiti.

Organizacija združenih narodov (1991) v svoji deklaraciji o otrokovih pravicah piše, da ima vsak otrok med drugimi pravicami do kakovostnega življenja, tudi pravico izobrazevati se in biti varen. Z medvrstniškim nasilje v šoli je ta temeljna pravica otroka in mladostnika, da je v šoli in razredu varen, kršena. Hkrati pa pravice do dostojanstva, svobode in varnosti vplivajo na fizično, čustveno, socialno in izobraževalno dobro počutje posameznika (Pečjak, Pirc in Košir, 2021).

2. KAJ JE MEDVRSTNIŠKO NASILJE?

Angleška beseda »bullying« je bila v starejši literaturi slovenjena kot trpinčenje med učenci, v novejši literaturi pa uporabljamo zanjo izraz medvrstniško nasilje. Pri opredelitvi medvrstniškega nasilja mnogi raziskovalci uporabljajo definicijo prvega sistematičnega raziskovalca tega področja Dana Olweusa, ki pravi, da o medvrstniškem nasilju govorimo takrat, kadar je neki učenec v daljšem časovnem obdobju večkrat izpostavljen agresivnemu vedenju oz. negativnim dejanjem, ki jih povzroča njegov vrstnik oz. skupina vrstnikov (Pečjak in idr., 2021).

Nasilje nad vrstniki/cami je namerna, ponavljajoča se uporaba psihičnega, fizičnega ali ekonomskega nasilja enega ali več otrok, mladostnikov ali mladostnic nad drugim otrokom, mladostnikom ali mladostnico podobne ali enake starosti. Pogosto je to dolgotrajnejši proces, lahko pa gre tudi za enkratni dogodek (Aničič, Hrovat Svetičič, Hrovat in Sušnik, 2017).

Lešnik Mugnaioni in Klemenčič (2014) navajata, da je vrstniško nasilje širok pojem, ki vključuje enkratna nasilna dejanja in dejanja afektivne agresivnosti pa tudi dolgotrajno in zlonamerno nasilje vrstnikov, ki ga imenujemo »bullying«. Skupni imenovalec teh različnih oblik nasilne komunikacije med vrstniki je zloraba moči, ki je lahko verbalna, fizična, čustveno-psihološka, socialna ali materialna. Če nasilje traja dolgo časa, pride do izrazitega neravnovesja v moči med žrtvijo in povzročiteljem.

Pečjak in idr. (2021) povzamejo elemente medvrstniškega nasilja še iz drugih opredelitev drugih avtorjev in ugotavljajo, da ima medvrstniško nasilje te skupne elemente:

- je tisto nasilje, ki je ponavljajoče in se lahko dogaja dlje časa (v nekaterih okoliščinah lahko tudi enkratni dogodek);
- ima namen škodovati drugemu;
- ima različne pojavne oblike (lahko je verbalno, odnosno ali fizično...);

- vključuje neravnovesje moči med tistimi, ki doživlja in tistim, ki izvaja nasilje (fizična ali psihična premoč);
- je pogosto skrito avtoriteti v šoli (učiteljem);
- izvajalci nasilja ne pričakujejo, da bodo razkriti in da bodo trpeli posledice za svoja dejanja;
- za tiste, ki doživljajo nasilje, ima takšno nasilje fizične in psihične posledice;
- nasilje deluje kot grožnja ne samo na učenca, ki ga doživlja, pač pa tudi na tiste vrstnike, ki so priče temu nasilju, torej na opazovalce.

3. VRSTE MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA

Medvrstniško nasilje se pojavlja v številnih oblikah, ki se razlikujejo glede na način izražanja nasilja in glede na njegovo opaznost navzven.

Kategorizacija medvrstniškega nasilja navaja štiri kategorije medvrstniškega nasilja (Pečjak in idr., 2021):

- fizično nasilje (npr. porivanje, brcanje, poškodovanje lastnine drugega),
- odnosno/relacijsko nasilje (npr. manipuliranje z medosebnimi odnosi),
- verbalno nasilje (npr. zbadljivke),
- spletno nasilje (npr. širjenje govoric po spletu).

Aničić in idr. (2017) pa oblike nasilja med vrstniki/vrstnicami razdelijo v tri kategorije:

- fizično nasilje (npr. odrivanje, brcanje, pljuvanje...),
- psihično nasilje (npr. žaljenje, zmerjanje, razširjanje lažnih govoric...),
- ekonomsko nasilje (izsiljevanje denarja ali drugih materialnih sredstev, kraja oblačil ali drugih osebnih stvari...).

4. RAZLIKA MED KONFLIKTOM IN NASILJEM

Konflikta in nasilja ne moremo enačiti, saj gre za dve povsem različni stvari. Konflikti so naraven in pričakovani del vseh odnosov in se jim ni potrebo izogibati, saj ugodno razrešeni konflikti odnos poglobijo, medtem ko ga nasilje uničuje (Kaj je nasilje, <https://www.drustvo-dnk.si/o-nasilju/kaj-je-nasilje.html>).

Konflikt je trk različnih želja, mnenj, pogledov in cilj reševanja konflikta je dogovor, ki je uresničljiv in sprejemljiv za vse sodelujoče.

Tabela 1: Razlika med konfliktom in nasiljem.

| KONFLIKT | NASILJE |
|---|--|
| Moč med osebami je enakomerno razporejena, lahko tudi neenakomerna, (npr. učiteljica – učenka). | Moč je neenakomerno razporejena. Oseba, ki izvaja nasilje, ima več moči od osebe, nad katero izvaja nasilje. |
| Gre za neprijetno doživetje. | Gre za nevarno in škodljivo doživetje. |
| Lahko ima pozitiven vpliv (ugodno razrešen konflikt odnos poglobi). | Ima negativen vpliv na žrtev, povzročitelja in opazovalce/ke. |
| Konflikti so neizogibni, ni jih potrebno preprečevati. | Nasilje moramo ustavljati in preprečevati. |
| Konflikte doživljajo vsi. | Nasilje doživljajo in povzročajo le nekatere osebe. |
| Posredovanje ni nujno. | Posredovanje je nujno. |
| Namen je uskladiti nasprotujoče si interese, da se bosta osebi v odnosu počutili dobro. | Namen je drugo osebo nadzorovati, jo ponižati, prestrašiti, uničiti, ji škodovati. |
| Konfliktu se lahko izognemo ali ga prekinemo. | Na to, ali bo druga oseba do nas nasilna, imamo skoraj ničel vpliv. |
| Lahko gre za enkratni dogodek. | Gre za ponavljajoče vedenje ali hujši enkratni dogodek. |
| Odgovornost je na strani vseh vpletenih. | Odgovornost je strani osebe, ki nasilje povzroča. |

(Vir. <https://www.drustvo-dnk.si/o-nasilju/kaj-je-nasilje.html>).

5. POSLEDICE MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA

Posledice vrstniškega nasilja so mnogovrstne - za vse vpletene. Otroci običajno ne zmorejo povedati, da preživljajo nasilje v šoli, saj jih je strah, ne zaupajo odraslim, da jih bodo zaščitili, bojijo se, da jim ne bi verjeli ali maščevanja povzročiteljev..., zato je potrebno poznati znake, ki nam sporočajo, da se z otrokom nekaj negativnega dogaja, da je v stiski in v primežu nasilja (Lešnik Mugnaioni in Klemenčič, 2014).

Znaki in vedenja, ki se pokažejo pri otroku, ki preživlja vrstniško nasilje (Lešnik Mugnaioni in Klemenčič, 2014):

- poškodbe in drugi fizični znaki,
- spremenjen odnos do šole, sprememba vedenja v šoli,
- spremembe v komunikaciji in odnosih,
- slabše počutje, motnje, poslabšanja zdravja,
- spremenjeno čustvovanje.

Posledice vrstniškega nasilja za povzročitelje (Lešnik Mugnaioni in Klemenčič, 2014):

- utrjuje se agresivnost, nekonstruktivno reševanje konfliktov in problemov,
- pogosto so udeleženi v pretepih zunaj šole,
- slabši učni uspeh,
- kasneje so pogosto obravnavani zaradi kriminalnih dejanj, odvisnosti od alkohola in prepovedanih drog, nasilja v partnerskem odnosu in družini in na delovnem mestu.

Posledice vrstniškega nasilja za opazovalce (Lešnik Mugnaioni in Klemenčič, 2014):

- ustvarja se ozračje strahu,
- zastrujejo se konflikti,

- poslabšujejo se odnosi,
- vpliv na zadovoljstvo s šolo in na učni uspeh.

6. IZVEDBA DELAVNICE Z DIJAKINJAMI

Naslov delavnice: Kaj je vrstniško nasilje in kako ukrepati?

Namen delavnice: Dijakinje spoznajo vrste vrstniškega nasilja in skozi analizo primerov poiščejo rešitve, kako se odzvati, ko so priča vrstniškemu nasilju.

Potek delavnice:

1. AKTIVNOST: Uvodna aktivnost:

- ogled filma: SKOZI MOJE OČI (pripravili učenci osnovne šole Bičevje)
- dostop do filma: https://youtu.be/F6_p8W6lOkA
- po ogledu filma se z dijakinjami pogovorimo oz. odgovorimo na naslednja vprašanja:

- Kako ste se počutili ob ogledu filma?

Odgovori dijakinj:

- | | | |
|-----------------------------|-------------------------------------|---------------------|
| - Zdelo se mi je nepravilno | - Žal mi je bilo za osamljeno osebo | - Čudno, neprijetno |
| - Žalostno | - Spomnilo me je na osnovno šolo | - Grozno |
| - Dolgočasno | - Vredu | |
| - Ne najboljše | - Počutila sem se slabo | |

- Ste že kdaj bili priča takšnemu obnašanju oz. dogajanju?

Odgovori dijakinj:

- | | |
|------|-----------------------------------|
| - Ne | - Samo takrat, ko smo se skregali |
| - Da | |

- Kaj ste storili?

Odgovori dijakinj:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| - Posvetila sem se sebi in se od ostalih odmaknila | - Nisem bila priča |
| - Nič, samo šla sem naprej | - Probala pomagati, ne obsojati |
| - Pogovorili smo se | - Nisem se spuščala na njihov nivo |
| - Začela sem se družiti z njo | - Nič, ignorirala |
| - Če mi je bila oseba vredu, sem jo branila | - Sprejela sem osebo v svojo družbo |
| - Nič, šla sem skozi to in poskušala se zamotiti | - Potolažila sem osebo in |

- Kako bi se po vašem mnenju morali obnašati ostali liki v filmu?

Odgovori dijakinj:

- Povabiti osebo k pogovoru in druženju, brez da imajo predsodke
- Morali bi se postaviti zanjo
- Morali bi ji pomagati, da se vključi v družbo
- Ker smo si različni, bi ga morali spoznati, sprejeti. Ne smemo nekoga izločiti, ker je drugačen
- Ne bi smeli obsojati osebe po prvem vtisu, otročje je obsojati in se posmehovati iz osebe, ki je ne poznaš
- Morali bi biti prijazni do vseh in tisti, ki smo samo opazovalci, bi se poskusili družiti z njo
- Morali bi biti tolerantni in se postaviti v kožo te osebe, kako se ona počuti
- Bolj prijazno, saj smo si vsi različni, tudi če ga ne marajo ali imajo predsodke, da vsaj naj ne zaničujejo

- Skozi čigave oči je po vašem mnenju prikazan film?

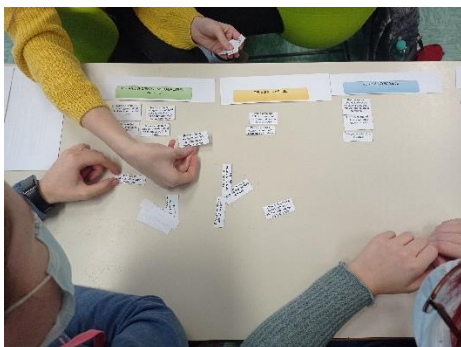
- Skozi oči dekleta, ki se ji je dogajalo posmehovanje
- Skozi tiste oči, ki so odrinjene oz. se počuti odrinjeno
- Otroka, ki je bil deležen nasilja
- Skozi oči deklice, ki je drugačna od ostalih – žrtve
- Skozi oči samotarja/pripadnika nobeni družbi
- Otroka, ki je osamljen
- Skozi oči nekoga, ki ga zapostavljajo
- Skozi oči žrtve psihičnega nasilja
- Skozi oči žrtve

2. AKTIVNOST: Kaj je vrstniško nasilje?

Z dijakinjami se pogovorimo o naslednjih temah:

- Kaj je nasilje?
- Oblike vrstniškega nasilja.
- Prepoznavanje in preprečevanje nasilja.

Pogovoru sledi vaja Obnašanje povezano z vrsto nasilja. V skupini 3-5 dijakinj primere nasilnega obnašanja razdelijo glede na to, v katero vrsto nasilja spadajo oz. ali sploh gre za nasilje (slika 1, slika 2).



Slika 1: Razvrščanje obnašanja z vrsto nasilja



Slika 2: Razvrščeni odgovori

Ko končajo z razvrščanjem, skupaj pregledamo odgovore in se o njih pogovorimo.

3. AKTIVNOST: Kako se odzvati na vrstniško nasilje?

Vsaka skupina si med primeri_nasilja iz prejšnje aktivnosti izbere enega, ki ga analizira in poišče rešitve, kaj bi naredili, če bi bili priča takšnega nasilja. Ko se v skupini pogovorijo, odgovorijo na naslednja vprašanja, ki so navedena na listu:

- Kaj je najboljši odziv na takšno situacijo in zakaj? - Kaj gre pri tem lahko narobe? - Ali bo vaš odziv pomagal žrtvi nasilja? - Bi to dejansko naredili tudi v resničnem življenju? Zakaj bi oz. ne bi?

Za pogovor in rešitev imajo 15 minut časa. Potem vsaka skupina predstavi izbrano situacijo in predlagane rešitve.

7. SKLEP

Medvrstniškemu nasilju, ki je v preteklosti veljajo za nekaj povsem običajnega in se ga je obravnavalo kot sestavni del mladostnikovega razvoja, se v zadnjih letih posveča več pozornosti. Kakršnokoli nasilje lahko pusti velike negativne posledice na posameznikih. Zato si otroci oz. mladostniki zaslužijo, da jim odrasli namenjamo veliko svojega časa in se jim vsakodnevno posvečamo. Šole imajo pomembno vlogo pri preprečevanju in zmanjševanju nasilja nad vrstniki. S pravim odzivom na pojav nasilja lahko zaposleni na šoli zmanjšajo posledice in preprečijo nadaljevanje nasilja.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Amnesty International. Kaj je vrstniško nasilje in kako ukrepati. Pridobljeno s <https://www.amnesty.si/sola-clovekovih-pravic.html>.
- [2] Aničić, K., Hrovat Svetičič, T., Hrovat, T. in Sušnik, A. (2017). Nasilje nad otroki: strokovne smernice za delo z otroki, ki doživljajo zanemarjanje in/ali nasilje. Ljubljana: Društvo za nenasilno komunikacijo.
- [3] Društvo za nenasilno komunikacijo. Kaj je nasilje? Pridobljeno s <https://www.drustvo-dnk.si/o-nasilju/kaj-je-nasilje.html>.
- [4] Lešnik Mugnaioni, D., Klemenčič, I. (2014): Smernice za obravnavo vrstniškega nasilja v šoli. Vodenje 1, 2014, 33-57.
- [5] Pečjak, S., Pirc, T. in Košir, K. (2021). Medvrstniško nasilje v šoli. Ljublan: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

POHVALA KOT STRATEGIJA V PEDAGOŠKEM PROCESU

POVZETEK

Znotraj pedagoškega procesa se odvija veliko aktivnosti, ki zahtevajo veliko mero sodelovanja, angažiranosti in predvsem motivacije s strani vseh udeležencev. Učenci, ki se srečujejo z različnimi težavami, učni proces pogosto motijo in iščejo pozornost na neprimeren način. Učitelji želimo učence voditi k željenemu vedenju z zgledom, razlago in žal v našem prostoru pogosto tudi z ostro kritiko. V prispevku smo osvetlili pomen pozitivne spodbude pri učencih s ciljem sodelovanja pri pouku oziroma krepitev zelenega vedenja. Predstavili smo principe pohval, prikazali nekaj konkretnih primerov osredotočenja na izražanje pohval znotraj učnega procesa ter ovrgli dvom, da pohvale razvadijo. Ugotavljamo, da je pomembno, da so pohvale konkretne, aktualne ter predvsem pristne. Pohvala kot strategija v pedagoškem procesu se izraža v prijetnejši razredni klimi, razvoju učenčeve pozitivne samopodobe in pogostejšemu zelenemu vedenju.

KLJUČNE BESEDE: pohvala, pozitivna spodbudba, pozitivna samopodoba.

PRAISE AS A STRATEGY IN THE PEDAGOGICAL PROCESS

ABSTRACT

Within the pedagogical process, many activities take place that require a great deal of cooperation, commitment and, above all, motivation of all participants. Students who face a variety of problems often disrupt the learning process and seek attention in an inappropriate way. As teachers, we want to lead students to the desired behavior by being a role model, explanation and, unfortunately, in Slovenia, often with sharp criticism. In this article, I highlighted the importance of positive encouragement in students with the aim of participating in lessons or strengthening the desired behavior. I presented principles of praise and different approaches. I find it important that praise is concrete, at the moment, and above all genuine. Praise as a strategy in the pedagogical process is shown in a more pleasant classroom climate, the development of the student's positive self-image and more frequent desired behavior.

KEYWORDS: praise, positive encouragement, positive self-image.

1. UVOD

Šolski sistem je v vzgojnem smislu bolj usmerjen v kaznovanje kot v pohvale. Na večini šol obstaja zvezek, dnevnik, v katerega učitelji zapisujejo moteče učence ali pa strokovni delavci šol koristijo rubriko potrebnih izboljšav učenca v elektronskih dnevnikih. Ti zapisi imajo sicer kar nekaj prednosti - zapis je ažuren; pri vpisovanju se zaradi podanih razlogov oziroma opisa motečega vedenja oblikujejo enotni kriteriji znotraj kolektiva; vodi se evidence in kmalu je jasno, kdo so učenci z vedenjskimi težavami. Kaznovalna politika je na šolah dobro organizirana, zapisana tudi v vzgojnem načrtu, njeni učinki pa so pogosto daleč od hotenega. Mnogo bolje bi bilo, če bi enako sistematično organizirali sistem pohval (Blum, 1999).

Med pedagogi pogosto prepoznamo intenzivne občutke nemoči ob neprimernem vedenju učencev, ki so močno povezani z mnenjem, da je premalo administrativnih ukrepov, ki bi nam bili v pomoč pri sankcioniranju. Zaidemo lahko tudi v malodušje, a potrebno je pogledati na situacijo z druge strani in pristopati popolnoma drugače. Osredotočimo se raje, kaj je res za nas moteče vedenje, poiskati zanj vzroke in izrazito pohvaliti vse, kar je dobro.

V prispevku sem predstavila nekaj spodbud, predvsem pa izjemen pomen pohvale znotraj pedagoškega procesa. Predstavila sem tudi nekaj konkretnih primerov izrekanja pohval.

2. TEORETIČNA IZHODIŠČA

2.1 SPODBUDE IN POHVALE

V pedagoškem procesu poznamo več spodbud, npr. konkretne oziroma otipljive nagrade (radirka, nalepka, štempiljka..), posebni privilegiji (podaljšan odmor, izbira igre,..). Razlikujejo se glede na zahtevnost dane naloge, starost učencev, finančne in prostorske razpoložljivosti,.. K njim deloma sodijo tudi pohvale s to izjemo, da so zaželenne ne glede na starost učencev in tudi odraslih ter so brezplačne.

Milivojevič (2007) pravi, da s pohvalami izražamo spoštovanje določeni osebi, njenim lastnostim in dosežkom ter na ta način krepimo njeno samozavest. To so sporočila, ob katerih se dobro počutimo in smo tudi ponosni sami nase. Z grajami na drugi strani otroka prepričamo, da ni nič vreden in da je slab. Taka sporočila ga razvrednotijo in povzročijo, da o sebi misli slabo.

Učitelji pogosto spregledamo pomen pohvale in drugih socialnih nagrad, kot so pozitivna pozornost, nasmeh, pozitivna telesna gesta (npr. "petka", dvignjen palec..). Prepričani smo, da bi se morali učenci primerno vesti že v osnovi in smo mnenja, da je pohvala namenjena le posebno lepemu vedenju ali izjemnim dosežkom. Učencev ne pohvalimo za ustrezno pripravljeno šolsko mizo, sledenje učni uri, opravljeno domačo nalogo itd. Večkrat svojo pozornost namenimo dogodkom, ki niso želeni in jih tako še bolj izpostavimo. Hitro se zalotimo, da rečemo: "Že spet si brez domače naloge. Ne teči po hodniku. Čakam, da pripraviš vse potrebno za pouk matematike."

Neželeno vedenje, ki ni ogrožujoče, je smiselno ignorirati in hkrati preko pohvale izpostaviti želeno vedenje, ki je prisotno. S tem učenci, ki upoštevajo razredna ali družbena pravila dobijo sporočilo, da so opaženi in s primernim vedenjem nadaljujejo. Hkrati tudi ostali sledijo pozitivnemu zgledu. Raziskave namreč kažejo, da pomanjkanje pozornosti in pohval ob primernem vedenju lahko okrepi neželjeno vedenje (Webster-Stratton, 2016).

Na enem izmed izobraževanj smo naredili poskus. Štiri prostovoljke smo zapustile predavalnico in preostale kolegice so v tem času skrile žogico, ki smo jo nato vsaka posebej poskušale poiskati v prostoru. Prvo iskalko so kolegice ostro kritizirale in ji govorile, češ da ni uspešna, koliko časa že išče itd. Iskalka je svoja čustva ob iskanju opredelila kot negativne, počutila se je zbegano, manjvredno, nesposobno. Pri drugi iskalki so bile kolegice popolnoma tiho in so le brezizrazno opazovale. Iskalka je ob koncu iskanja sporočila, da je bila močno zbegana in brezvoljna. Sama sem bila ob iskanju deležna veliko spodbud in pohval, ki so bile konkretne, aktualne in delovale so pristno. Počutila sem se dobro v svoji koži in bila s svojim iskanjem zadovoljna. Zadnjo iskalko so prekomerno hvalili in posledica je bilo nezadovoljstvo. Poskus nam pokaže, da je pohvala pomembna in koristna, a moramo pri izrekanju le te upoštevati nekaj principov.

2.2 DEJAVNIKI USPEŠNOSTI POHVAL

Pohvalimo vedenje, ki ga želimo pri otroku razvijati. Lahko pohvalimo tudi malenkosti. Pozornost moramo sprva nameniti tudi procesu poskušanja opravljanja naloge, saj se v nasprotnem primeru priložnost za pohvalo lahko nikoli ne pojavi. Če čakamo s pohvalo le za popolnost, običajno otroci prej obupajo in prenehajo poskušati.

Pohvale morajo biti hitre, aktualne. Želena vedenja moramo pohvaliti takoj, ko se pojavi. Pohvala namreč s časom izgubi svojo moč z vidika utrjevanja želenega vedenja. Če želimo, da se učenec pripravi za prihodnjo šolsko uro in je na mizo postavil le peresnico, ga pohvalimo: “Odlično, Luka! Vidim, da si že pripravil peresnico. Super, da pripraviš vse za pouk.” Pri hitrem podajanju pohval so nam lahko v pomoč tudi neverbalni znaki (dvignjen palec, petka, ...).

Zelo pomembno je, da se pohvale nanašajo točno na neko vedenje in so tako zelo konkretne. V naši družbi je pogosta pohvala – “Priden! Bravo!” Otrok niti ne ve, kaj pomeni, da je priden. Sprašuje se, kaj je sploh tisto, kar je naredil prav. Pohvale raje strukturirajmo bolj konkretno. Nekaj predlogov je zapisanih spodaj.



Super si pripravil mize za malico.
Zelo si se potrudil pri ilustraciji.
Bodi ponosen nase, saj si dokončal.
Res me veseli, da si pomagal Evi.

Slika 1: Zapis konkretnih pohval.

Webster-Stratton (2016) poudarja pomen navdušenja pri izrekanju pohval. Če so pohvale dolgočasne, izrečene monotono, brez nasmeha in očesnega stika, pogosto niso učinkovite. Navdušenje lahko pokažemo hkrati nebesedno (nasmeh, potrepeljamo otroka po rami..). Otroci, ki so nepozorni, impulzivni in imajo motnje pozornosti, še posebno potrebujejo pohvalo, podkrepjeno z navdušenim tonom glasu, jasnim opisom primernega vedenja, jasnim pozitivnim izrazom na obrazu in pozitivnim dotikom.

»Danes si prinesel športno opremo – bravo! Ko bi zdaj vsaj še domačo nalogo naredil pa bi bilo super!« Zveni malce dvoumno. Učenec najverjetneje sliši le to, da ni opravil domače naloge. Izogibajte se združevanju pohvale in kritike. Pohvalo namreč takrat izpodrine kritika. Pomembno je, da smo do novega vedenja pozitivni. Kadar učenca pohvalite, naj bo pohvala jasna in nedvoumna, brez opominjanja na pretekle napake ali nepopolno opravljene naloge (Webster-Stratton, 2016).

Kadar otroka hvalimo, ne pozabimo, da je pohvala namenjena njemu, ne pa primerjanju z drugimi (Jurišić, 2016). "Tako dobro si opravil nalogo kot Lovro."

Psihologi sporočajo, da je pomembna večšina tudi znati pohvaliti sebe in druge. Cilj je, da se učenci naučijo, kako prepoznati svoje občutke uspešnosti. Spodbujamo jih k dajanju pohval drugim.

Del učiteljskega poklica predstavlja tudi sodelovanje s starši. Pomembno je, da tudi njih pohvalimo v zvezi z uspehi njihovih otrok v šoli, na primeru: »Hvala, ker ste bili dosledni. Držali ste se dogovora, zato je zadeva uspela.«

2.3 DILEME PRI POHVALAH

Čeprav obstaja veliko raziskav, ki govorijo v prid pohvalam za preprečevanje motečega vedenja in učno uspešnost, v praksi učitelji učence redko pohvalijo.

Pojavlja se vprašanje, če se lahko otroci zaradi pohval razvadijo. Otroci, ki so pogosto pohvaljeni, so samozavestnejši in bolj verjetno je, da bodo pohvalili tudi druge. Raziskave kažejo, da so otroci, ki so v šoli drugim namenjali veliko pozitivnih izjav, bolj priljubljeni. Tu velja pravilo "dobiš, kar daš". Če otroci prejmejo pohvale, jih bodo izrekli tudi drugim in obratno. Če slišijo kritike in graje, otroci prevzamejo tudi to vedenje in negativno samopodobo (Webster-Stratton, 2016).

Nekateri otroci, zlasti značajsko težavnejši ali agresivni, pohvale zavračajo. S svojim odzivom na pohvalo starše ali učitelje jezijo in spodkopavajo njihovo željo, da bi bili pozitivni. Občutek dobimo, da imajo negativno samopodobo. Webster-Stratton (2016) poudarja, da kljub temu, da je »težavne otroke« težko hvaliti in nagrajevati, ti to potrebujejo še bolj kot drugi otroci. Potrebno je ves čas iskati pozitivno vedenje, ki ga lahko utrdijo, dokler otroci ne začnejo ponotranjati pozitivnega dožemanja sebe. Potem ne čutijo več potrebe po zavračanju pohval, da bi ohranjali svojo slabo samopodobo.

3. KONKRETNE AKTIVNOSTI

Pozitiven prihod

Začetek učne ure pogosto določa sam potek in zaključek ure. V učilnico vstopimo pozitivno naravnani in pohvalimo vsaj tri stvari oziroma učence z željenim vedenjem.



“ Dobro jutro, učenci!
Odlično, vidim, da so okna že odprta.
Bravo, Nina je že pripravila zvezek.
Benjamin že sedi na svojem mestu. ”

Slika 2: Zapis pohval ob pozitivnem prihodu.

Najverjetneje bomo svojo pozitivnost prenesli tudi na učence, ki bodo nato boljše sodelovali, saj si bodo želeli še več pohval.

Kartončki z napisanimi pohvalami

Ko vnaprej vemo, katero želeno vedenje želimo krepiti pri učencih (npr. tiho branje), lahko na kartončke napišemo pohvale in jih izročimo, ko vedenje izkažejo (“Vedno bolje ti gre branje v tišini. Postajaš vse boljši bralec.”). Takšen način izrekanja pohvale nam omogoča, da izročimo pohvalo in hkrati ne prekinjamo delovnega procesa.

Drevo pohval

Ta dejavnost spodbuja učence k izrekanju pohval sošolcem in sošolkam. Sledi pogostemu izrekanju pohval s strani učitelja in ponotranjenju oziroma sprejemanju pohval pri učencih. Učenci vedo, kakšne so pohvale.

Na večji plakat narišemo drevesno deblo in gole veje. Ko učenec komu izreče pohvalo, na drevo učitelj ali učenec sam doriše list, cvet ali sadež.

Pohvala bližnjega

Učenci, ki motijo učno uro, pogosto želijo le pozornost. Takrat je izrazitega pomena, da njihovo neprimerno vedenje ignoriramo ter hkrati pohvalimo tistega učenca, ki upošteva pravilo.

Prikaz konkretne situacije: Če sedimo v krogu in se med branjem pravljice en učenec vrtil naokrog, moramo takrat njegovo vrtenje prezreti in pohvaliti soseda, ki zbrano posluša. “Pohvaljen Brin. Odlično sediš na svoji blazinici in zbrano poslušaj zgodbo.”

JUHEJ – nabiramo cofke

Z ciljem krepitve tihega dvigovanja rok, čakanja na dano besedo sem v pouk uvedla nabiranje cofkov v označeno posodo. Ko s cofki dosežejo napis *Juhej!*, si prislužijo nagrado oziroma privilegij po izbiri. V naboru privilegijev so imeli sledeče možnosti: dan brez domače naloge, izbira urnika, ena ura proste igre, dan igrača in prost motiv pri likovni umetnosti. Učencem sem

pojasnila, kaj želim in pričakujem od njih za vsak cofek. Željeno vedenje smo prikazali na primeru (igra vlog). Tiho dvigovanje rok sem večkrat tudi pohvalila pri razgovoru v krogu. Pri takšnih pohvalah je pomembno, da smo dosledni in ažurni. Samo zbiranje ne sme biti predolgo, saj je manj motivacijsko za učence, zato ustrezno prilagodimo velikost posode.



Slika 3: Zbiranje cofkov v označeno posodo.

Kartončki – navodilo/pohvala

Za neželjeno vedenje, ki se pogosteje pojavlja, a ni zelo moteče za delovni proces, si lahko vnaprej pripravimo kartončke, ki imajo napis na obeh straneh. Ko učenec na primer ne rešuje nalog in ga želimo usmeriti učenca k zelenemu vedenju, mu na njegovo klop položimo kartonček Natančno preberi navodila. Ko vidimo, da je prebral navodila in prične z reševanjem nalog, kartonček obrnemo in tam učenca čaka pohvala Super ti gre!



Slika 4: Kartončki za usmerjanje k zelenemu vedenju s pohvalo na zadnji strani.

4. SKLEP

Pohvala je ena od najpreprostejših tehnik, ki jih učitelji lahko uporabimo za zmanjšanje moteče vedenje pri učencih. S tem dosežemo pozitiven učinek na njihovo vedenje, samopodobo in napredovanje. Izvajanje te tehnike zahteva malo časa, nekaj znanja in redko materialna sredstva.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Milivojević, Z., idr. (2007). *Mala knjiga za velike starše: priročnik za vzgojo otrok*. Novi sad: Psihopolis institut.
- [2] Webster- Stratton, C. (2016). *Neverjetna leta: priročnik za reševanje težav, namenjen staršem otrok od 2 do 8 let*. Ljubljana: UMco.
- [3] Blum, P. (1999). *Preživeti in uspeti v disciplinsko težavnem razredu*. Radovljica: TOP, Regionalni izobraževalni center.
- [4] Jurišić, B. D. (2016). *Pohvale – gradivo za učitelje in starše*. Ljubljana: Izobraževalni center Pika.

PODJETNOST KOT SEDMA KOMPETENCA V UČNEM OKOLJU

POVZETEK

Svet Evropske unije je opredelil osem kompetenc vseživljenjskega učenja. Vsaka kompetenca je kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, pri čemer se ena kombinacija nanaša na podjetnost in govorimo o podjetnostni kompetenci. Ta je ključna tudi za razvoj podjetnosti in inovativnosti pri dijakih, pa vendar še zmeraj opažamo, da pri implementaciji te veščine v šolski prostor ostajamo preveč na površini. Na šoli smo tako zbrali 40 dijakov ter se lotili prijave na razpis za spodbujanje inovativnosti in podjetnosti med mladimi, kjer z izven šolskimi dejavnostmi krepimo veščine podjetnosti in inovativnosti. Glavni namen in hkrati cilj izvajanja programa je tako dijakom omogočiti celosten vpogled v svet podjetništva. Ključni dejavnik tako predstavlja sodelovanje podjetnika v pedagoškem procesu. Tako spodbujamo razvoj lastnih idej dijakov oz. rešujemo izzive podjetij kot avtentičnih problemov iz okolja. Čez celotno šolsko leto izvajamo obšolsko dejavnost za krepitev veščin podjetnosti in priredimo Start – up vikend za dijake. S tem želimo zagotoviti celostno obravnavo ključnih kompetenc v 21. stoletju ter poudarjamo aktivno vlogo posameznika v tem procesu, kar bom v prispevku podrobneje opisoval in nanizal nekaj vidikov dejavnikov uspeha pri tem. Le tako ustvarjamo spodbudno okolje za podjetnost ter strokovne delavce šole opolnomočimo s tandemskim poučevanjem.

KLJUČNE BESEDE: medpredmetno povezovanje, kreativno razmišljanje, kurikulum, podjetnost, projekt.

ENTREPRENEURSHIP AS THE SEVENTH COMPETENCE IN THE LEARNING ENVIRONMENT

ABSTRACT

The Council of the European Union has identified eight competences for lifelong learning. Each competence is a combination of knowledge, skills and attitudes, one combination of which refers to entrepreneurship and we talk about entrepreneurship competence. This is also crucial for the development of entrepreneurship and innovation in students, but we still notice that in the implementation of this skill in the school space we remain too superficial. We gathered 40 students at the school and started applying for the tender for the promotion of innovation and entrepreneurship among young people, where we strengthen entrepreneurship and innovation skills through extracurricular activities. The main purpose and at the same time the goal of the program is to provide students with a comprehensive insight into the world of entrepreneurship. The key factor is the entrepreneur's participation in the pedagogical process. Thus, we encourage the development of students' own ideas or we solve the challenges of companies as authentic problems from the environment. Throughout the school year, we carry out extracurricular activities to strengthen entrepreneurial skills and organize a Start - up weekend for students. With this we want to ensure a holistic treatment of key competencies in the 21st century and emphasize the active role of the individual in this process, which I will describe in more detail and list some aspects of success factors in this. Only in this way do we create a stimulating environment for entrepreneurship and empower the school's professional staff with tandem teaching.

KEYWORDS: cross-curricular integration, creative thinking, curriculum, entrepreneurship, project.

1. UVOD

Priprava naših dijakov na življenje oz. reševanje avtentičnih problemov iz vsakdanjega življenja ter udejstvovanja na bodočem poklicnem področju je ena od vzgojnih nalog učitelja. S sprejemanjem dijakovih prednosti in tudi slabosti ter hkrati spodbudami h krepitvi prepoznanih močnih področij pri posamezniku ob zavedanju in upoštevanju ključnih kompetenc, ki sta jih leta 2006 Evropski parlament in Svet o ključnih kompetencah izdala kot smernice in priporočila za krepitev kompetenc za 21. stoletje. V skladu z agendo, pri dijakih spodbujati krepitev ključnih kompetenc, dijakom na SŠOM ponujamo številne obšolske in izven šolske dejavnosti, ki pa so sicer povezane s poklicem, za katerega se izobražujejo. Na osnovi vzpostavljenih medpredmetnih povezav in vključevanjem izven šolskih dejavnosti, v našem primeru podjetniškega krožke, tako predpostavljamo, da bodo ocene pri strokovnih predmetih na višji ravni, kot bi bile sicer.

2. KLJUČNE KOMPETENCE IN SŠOM

Izraz kompetenca je bil v splošno in pogostejšo rabo vpeljan v 80. letih na področju psihologije vodenja, kasneje pa tudi v ekonomiji in managementu, predvsem v smislu drugačnega pogleda na organizacijo. Pri upravljanju človeških virov so tako kompetence postale eno ključnih področij (Kohont, 2011).

Evropski referenčni okvir obsega osem temeljnih kompetenc in je bil sprejet leta 2006. Kompetence, ki jih obsega so:

- sporazumevanje v maternem jeziku,
- sporazumevanje v tujih jezikih,
- matematična kompetenca,
- digitalna pismenost,
- učenje učenja,
- socialne in državljanske kompetence,
- samoiniciativnost in podjetnost,
- kulturna zavest in izražanje.

Da bi države pri uveljavljanju ključnih kompetenc bile čim bolj učinkovite, so bili pod okriljem Evropske komisije sprejeti še številni podukrepi:

- vključenost vseh učencev v pouk
- zmanjševanje osipa
- splošna predšolska vzgoja
- podpora učiteljem, vodstvom šol in drugim.

(http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_sl)

RS v svojih strateških dokumentih različno naslavlja kompetence. Najdemo naslednja poimenovanja:

- poklicna kvalifikacija, ki jo razumemo v smislu strokovne usposobljenosti posameznika, kjer gre za jasno opredelitev znanj, ki jih naj posameznik premore. Pojem se pogosto uporablja v poklicnih standardih;
- poklicna kompetenca – razumljena kot posameznikova zmožnost uporabe znanj, spretnosti in veščin za opravljanje poklica;
- ključne kvalifikacije, ki so generične zmožnosti kot osnova vsake poklicne izobrazbe;
- ključne kompetence, ki jih opredeljujemo kot ključne zmožnosti, na podlagi katerih je delovanje posameznika učinkovito in ustvarjalno, predvsem pa etično, ko gre za nepredvidljive okoliščine poklicnega in družbenega življenja nasploh.

3. PODJETNOST

Osnovno vodilo pri opredelitvi kompetenc za 21. stoletje je bilo vpeljati Podjetnost v vse pore izobraževalnega sistema. Evropski referenčni okvir, ki smo ga že omenili opredeljuje ključne kompetence kot nekaj kar se povezuje na vseh nivojih in je razumljeno kot kombiniranje znanja, veščin in odnosov, kot pomembnejšo z vidika našega strokovnega področja pa najdemo reševanje problemov, sodelovanje in ustvarjalnost, vse pa podprto z veščinami digitalne pismenosti.

2016 je bil sprejet Evropski referenčni okvir za podjetnost v izobraževanju in Podjetnost opredeljuje kot eno prečnih kompetenc, saj je povezana z vsemi področji človekovega življenja in razvoja, odkriva pa znanje o sinergiji vloge posameznika pri aktivni participaciji v družbi, vstopu na trg delovne sile ter krepitvi socialnih, kulturnih in drugih veščin.



Slika 39: Kompetence 21. stoletja.

Podjetnost naših dijakov se tako kaže v tem, da uresničujejo lastne zamisli. Vključujejo ustvarjalnost, inovativnost, kreativno razmišljanje ter se urijo v veščinah sprejemanja tveganja. Vse te kompetence lahko uspešno razvijamo le znotraj dobrega izobraževalnega sistema, kjer poučujejo učitelji, ki imajo te kompetence dobro razvite. Šola tako predstavlja enega od stebrov družbe na poti do inovativnosti in podjetnosti mladine.

4. PODJETNOST KOT OBŠOLSKA DEJAVNOST NA ŠOLI

Na Srednji šoli za oblikovanje Maribor že nekaj let izvajamo program Z ustvarjalnostjo in inovativnostjo do podjetnosti, pri katerem se večšine se nanašajo na:

- pomen in razvijanje ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti pri mladih
- pregled stanja in načini spodbujanja razvoja ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti v svetu in pri nas
- predstavitev dobrih praks
- sodobni način spodbujanja ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti v šoli
- predstavitev projekta Razvoj, implementacija in evalvacija modela za spodbujanje inovativnosti učencev slovenskih šol
- usposabljanje učiteljev za izpeljavo posameznih faz inovativnega procesa.

Cilji, ki jih pri tem zasledujemo, so:

- zagotoviti spodbujanje razvoja osebnostnih lastnosti, ki so pomembne za podjetnost: ustvarjalnost, samoiniciativnost, sprejemanje tveganja in odgovornosti ...
- oblikovati osnovna znanja in stike s poslovnim svetom in s tem razumevanje vloge ustvarjalnosti, podjetnosti in inovativnosti ter podjetništva za družbo
- spodbuditi razvijanje zavesti o podjetništvu kot družbeni kategoriji
- zagotoviti sodelovanje vseh deležnikov in celotne družbe, kar pomeni vključevanje osnovnošolcev in dijakov (v nadaljevanju mladih), staršev, učiteljev, podjetij, subjektov podpornega okolja za podjetništvo in lokalne skupnosti.

Program se izvaja kot obšolska dejavnost in pri dijakih krepí, kakor tudi nadgrajuje znanja in spoznanja s strokovnih področij, za katere se izobražujejo pri čemer gre za interaktiven proces na ravni skupine. Dijak z aktivnostjo v skupini vpliva na usvajanje znanja skupine in širitev lastnih znanj. Tako vzpostavljamo več interakcije med posameznimi dijaki. Dijaki prihajajo iz različnih letnikov, kakor tudi programov izobraževanja. Pri izvedbi krožka sodeluje tudi strokovnjak iz prakse, ki se z učiteljem – mentorjem na šoli ustrezno dopolnjuje. Tako dosegamo eksploatacijske učinke na populaciji dijakov, kakor tudi v skupini učiteljev in krepimo socialni kapital javnega zavoda. Ustvarjamo spodbudno okolje za prenos znanja med dijaki, učitelji ter tako vplivamo na vključevanje dijakov v avtentične probleme iz prakse ter jih povezujemo z gospodarstvom.

Dijaki so za vključitev v obšolsko dejavnost izjemno motivirani, zato moramo samo izvedbo omejiti na štirideset (40) udeležencev. Cenijo, da imajo možnost vzpostaviti stik s podjetnikom, ki jih skupaj z mentorjem na šoli spodbuja, usmerja pri razvoju lastnih idej. Dijake navdušuje tudi možnost predstaviti se na regijskem in državnem tekmovanju POPRI za najboljše podjetniške ideje, kjer lahko z dobro uvrstitvijo pridobijo zagonska sredstva za zagon lastne poslovne dejavnosti.

Pri pouku podjetništva sicer aktivni, kljub temu pa je ta pouk zastavljen nekoliko bolj teoretično in zajema osnove področja. Nekateri dijaki, vključeni v obšolsko dejavnost, še sploh niso poslušali osnov predmeta podjetništvo. Tako pri teh dosežemo izvajanje procesa učenja z

delom na lastnem projektu oz. learning by doing. Njihova aktivna vloga se tako kaže pri krepitvi različnih kompetenc, saj se uri v veščinah socializacije, timskega dela, komunikacije, inovativnosti, digitalne pismenosti, matematike itd.

Delo načrtujem po principu prijav h krožku, kjer 40 dijakov, razdeljenih v dve skupini, ki jih vodita učitelj na šoli in zunanji sodelavec obiskuje redna srečanja čez leto. Srečanja trajajo po 3 šolske ure oz. skupaj 50 ur dela v krožku. Prva srečanja so namenjena generiranju dijaških idej s principi inoviranja. Predstavimo jim je podjetniško izkušnjo strokovnjaka iz prakse (podjetnik iz okolja) oz. mentorja iz prakse.

V kasnejši fazi dijaki izoblikujejo lasten poslovni projekt po poslovnem modelu Canvas. Dokument (poslovni model Canvas) v celoti izpolnijo in tako ustvarijo vso potrebno materijo za formalni zapis poslovnega načrta. Pri tem še dodatno krepijo odgovornost za sprejemanje odločitev, tudi če so bile napačne. V tem primeru se seznanijo s tako imenovanim pivotiranjem o. spremembo poslovnega modela. Izvedejo ponovno načrtovanje. Usmerjeni so v poslovno idejo, ki jo morajo preveriti na trgu. Seznanijo se s trženjem, analizo trga in osnovami statistične analize in obdelave podatkov. Razdelijo si vloge, naučijo se prevzemati tveganje in odgovornosti do nalog v skupini. V fazi načrtovanja financiranja lastnega projekta tako krepijo finančno pismenost posameznika in s predstavitvijo lastne poslovne ideje usvajajo veščine digitalne pismenosti.

5. NADGRADNJA KURIKULUMA SŠOM IN MEDPREDMETNO POVEZOVANJE

Podjetnost je dokaj širok pojem in ga skupaj z inovativnostjo ter kreativnostjo integriramo v učno okolje na vseh nivojih. Kljub temu pa je izjemnega pomena poznavanje gospodarstva in njegovih zakonitosti. Pri tem dijake seznanimo s poslovno etiko in moralo ter pojmom družbena odgovornost podjetja. Ker razvoj podjetniške ideje in njena analiza temeljita na poznavanju tako lastnih prednosti kakor tudi pomanjkljivosti v odnosu do konkurentov, podjetnost povezujemo z zmožnostjo sprejemanja tveganja in prepoznavanja potencialov oz. možnosti izkoriščanja njih na osnovi tako imenovane Swot analize.

Na Srednji šoli za oblikovanje Maribor je podjetništvo del rednega programa, drugod imajo na voljo le ure za krožke ali kot del odprtega kurikulumu.

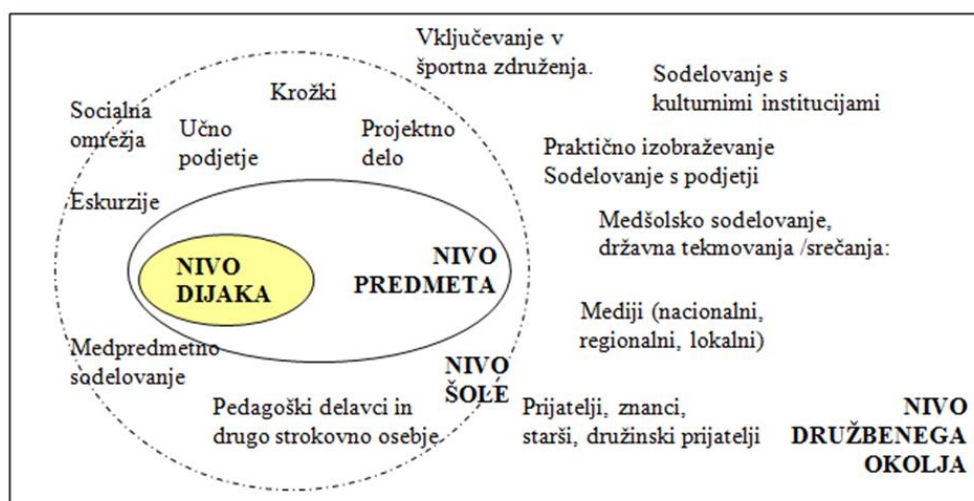
Vsekakor gre za veščine, ki jih je potrebno utemeljevati na podlagi medpredmetnega povezovanja. Pomembni elementi podjetnosti so znanja, ki jih dijaki dobijo pri drugih predmetnih področjih, kot so psihologija, sociologija, računalništvo, matematika itd..

Delo modnega oblikovalca dojemamo kot zelo dinamično, kreativno, zahteva veliko znanja z drugih področij, timskega dela, hitrih odločitev ter logičnega in vizualnega sklepanja. Zahteva veliko mero ročnih spretnosti in strokovnega znanja.

Zaradi navedenega je ključno, da so dijaki že v srednješolskem strokovnem izobraževanju izpostavljeni interakcijam med različnimi predmeti oz. medpredmetnim povezovanjem znanj. Pridobivanje znanj na ta način nudi dijakom kompleksno in poglobljeno znanje, saj korelacije med predmeti in različnimi znanji dajejo večji smisel in ustvarjajo možnosti, da dijaki pridobljeno znanje uporabijo v praktičnih situacijah in na različnih področjih vsakdanjega življenja.

Da lahko podjetnost kot večino uspešno integriramo v različna strokovna področja in ga medpredmetno povežemo s strokovnim predmetom Podjetništvo, je ključnega pomena, da so cilji posameznega predmetnega področja učiteljem dobro poznani, hkrati pa jih morajo biti sposobni ustrezno povezovati med seboj.

Medpredmetno povezovanje postaja in je splošno sprejeto kot usvajanje veščin timskega dela in komunikacije med sodelavci v srednješolskem strokovnem izobraževanju. V luči medpredmetnega povezovanja in nadgrajevanja znanja je nujno, da se med seboj povežejo učitelji strokovnih predmetov in na polju motiviranja dijakov ustvarjajo pogoje za integracijo podjetnosti v še večjem obsegu. Ustvariti je potrebno spodbudno okolje, ki bo zmoglo vključiti prav vsakega posameznika, mu ponuditi aktivno vlogo, ki bo vključevala hitrejši prenos kompetence podjetnosti in samoiniciativnosti od izobraževalcev na izobraževance oz. na celotno populacijo.



Slika 40: Dinamični model ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti v SŠ.

6. SKLEP

Ne glede na pravne podlage in nacionalne ter evropske dokumente pa si mora učitelj, ki ima voljo in želi v svoje delovanje integrirati ključne kompetence, odgovoriti na naslednja vprašanja:

- Kakšna je vloga načrtovanja?
- Kaj želimo z načrtovanimi cilji in dejavnostmi doseči?
- Katere cilje je smiselno postaviti kot informativne, formativne in socializacijske?
- Katere vloge (učiteljevo in dijakov) načrtovani cilji in dejavnosti predpostavljajo?
- Kako spremljati uresničevanje ciljev?

Iz zapisanega lahko ugotovimo, da je kompetenčni pristop oz. uspešnost le-tega neposredno povezana z dojetjem vloge učitelja. Predvsem njegove naklonjenosti uvajanju sprememb, kakor tudi njihovega vrednotenja.

Formativno spremljanje je za spremljanje in vrednotenje tako prepletajočih se znanj predmeta podjetništvo in kompetence podjetnosti primerno. S takšnimi oblikami spremljanja spodbudno vplivamo na samostojnost dijaka, krepimo logično razmišljanje in ustvarjamo pogoje za iskanje rešitev ipd.

Posredno takšna oblika spremljanja krepi še kompetenco sporazumevanja in ugodno vpliva na socializacijo posameznega dijaka. Spodbudi ga k vključitvi v proces spremljanja, v katerem sam dijak prevzame aktivno vlogo in se odpre, tudi če je nekoliko bolj introvertiran oz. je dijak z določenimi primanjkljaji na specifičnih področjih. Takšni dijaki se pogosto odprejo pri neformalnih oblikah usvajanja znanja in krepitve kompetenc, kar bomo pojasnili v nadaljevanju.

Na Srednji šoli za oblikovanje Maribor redno spremljamo učinke interesnih dejavnosti na krepitev kompetenc pri dijakih in poskušamo ugotoviti v kakšni meri obisk določene interesne dejavnosti vpliva na uspeh dijaka pri strokovnem predmetu podobnega področja. Ugotovili smo, da je povprečna ocena dijaka, vključenega v podjetniški krožek pri strokovnih predmetih kot so Podjetništvo, Podjetništvo in trženje, Digitalna pismenost za vsaj eno oceno višja kot pri ostalih dijakih.

S takšnim delovanjem se na Srednji šoli za oblikovanje Maribor odzivamo na potrebe okolja in izobražujemo dijake, katerih znanja bodo raznolika in podkrepljena z avtentičnimi izkušnjami. Na podlagi detektiranja potreb po specifičnih znanjih, ki nam jih sporočajo delodajalci, ki naše dijake sprejemajo na praktično usposabljanje, za dijake vsako leto znova pripravimo nabor obšolskih dejavnosti, ki jih kasneje lahko nadgradimo in vgradimo v kontinuiran učni proces. Skozi kontinuiteto izvajanja obšolske dejavnosti na področju podjetnosti se je pokazalo, da so dijaki tudi pri ostalih predmetih bolj samostojni, bolj organizirani, lažje načrtujejo svoje učne obveznosti in so nasploh uspešnejši pri izkazovanju znanja.

Dijaki so bili postavljeni v vlogo glavnega akterja trženjske aktivnosti, s čimer so pridobili na samozavesti, kar jih je navdušilo za ustanovitev lastnega podjetja. Izkazalo se je, da tako lažje in z večjim zanimanjem sledijo predmetu podjetništvo, saj si želijo usvojiti temeljna znanja o ustanovitvi podjetja in teoretične ter zakonske podlage za to.

Dodana vrednost obšolskih dejavnosti te vrste se kaže v zavedanju pomena podjetnika v družbi in želji po novih znanjih, zaradi česar se šole trudimo to tematiko integrirati v kurikulum na najrazličnejše možne načine.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Holcar Brunauer, A. (2018). Formativno spremljanje v podporo učenju vsakega učenca. Ljubljana, ZRSŠ.
- [2] Kohont, A. (2005). Razvrščanje kompetenc. V: Pezdirc, M. S. (ur.), Kompetence v kadrovski praksi. Ljubljana: GV Izobraževanje.
- [3] Glas, M. in drugi (2006). Predlog strategije uvajanja podjetništva v redni srednješolski sistem. Ljubljana: Univerza v Ljubljani
- [4] Muršak, J. (2001). Kompetence kot osnova razvoja sodobnih sistemov poklicnega izobraževanja. V: Sodobna pedagogika

ŠPORT IN SOCIALNE VEŠČINE

POVZETEK

V življenju posameznika vseskozi krepimo različne zmogljivosti, a včasih nekatere stvari težko zmoremo sami. V okviru projektne tedna, v katerem je sodelovalo sedemindvajset dijakov drugega in tretjega letnika Gimnazije Novo mesto, smo želeli v praksi prikazati, kako je pomembno znati prevzemati odgovornost, znati sodelovati, biti empatičen, spoštljiv in spoštovan. Zelo pomembno je tudi slediti zastavljenemu cilju. Skozi štiridnevne delavnice, ki so bile izvedene v naravi, izven sedeža zavoda ter že v sami pripravi na izvedbo, ki je trajala slaba dva meseca, smo s pomočjo vzdržljivostnih športnih dejavnosti, socialnih iger ter veščin krepili svoje odnose, da bi se zavedali pomena slehernega posameznika in prispevka, ki ga nameni za skupni cilj. Spoznali smo, da motivacija ob varnem in spodbudnem učnem okolju ni problem, vsak posameznik pa ima zagotovo še veliko prostora za napredek in razvoj. Pokazalo se je namreč, da je mnogo najstnikov, ki so kljub doseganju izvrstnih dosežkov na področja znanja nekoliko slabše opremljeni s praktičnimi znanji, ki jih bodo potrebovali v življenju. Spoznali so, da brez težav preživijo svoj dan brez mobilnih aparatov, še več, bilo jim je celo všeč. V kolikor so mladostniki psihično ali fizično zaposleni jim takšen izziv ni težko opraviti. Krepitev socialnih veščin skozi igro bi bilo tako smiselno vpeljevati v vsakodnevni pouk oziroma dneve dejavnosti. Delavnico bi lahko nadgradili, če bi sleherno aktivnost v njej pripravili dijaki sami. Za spremembe je dovolj majhen korak.

KLJUČNE BESEDE: zmogljivost, projektni teden, vzdržljivostne športne dejavnosti, socialne veščine.

SPORT AND SOCIAL SKILLS

ABSTRACT

In the life of an individual, we always try to strengthen all kind of capacities, but sometimes we find it difficult to do it on our own. As part of the project week, in which participated twenty-seven students of second and third year from Gimnazija Novo mesto, we wanted to show in practice, how important it is to know how to take responsibility, how to cooperate, be empathetic and respectful and also how to be respected. In the mentioned project we also wanted to show that it is very important to follow the set goal. Through four-day workshops, which were performed in nature, outside of the institution, we were in full preparation for performance which lasted less than two months. We were preparing ourselves with all kind of endurance sport activities, social games and skills, so that we strengthened our relationships in order to be aware of the importance of each individual and the pros that each individual brings for the common goal. We realized that motivation in a safe and stimulating learning environment was not a problem, because each individual certainly has a lot of space for progress and development. This project has shown that many teenagers, despite the high theoretical knowledge, have somehow less practical skills which they will need in their life. Students who cooperated in this project realized that they can easily spend their day without mobile devices and moreover they even liked that. If young people are mentally or physically occupied, it is not difficult for them to complete such a challenge. We believe that social skills can improved with games which should be included in lessons or activity days. Project could be improved if students would prepare activities on their own. Small step is what it takes for a change.

KEYWORDS: capacity, project week, endurance sports activities, social skills.

1. UVOD

Vzdržljivost je ena temeljnih motoričnih sposobnosti, ki jih je potrebno razvijati od rane mladosti in jo negovati skozi vse življenje. Raziskave namreč kažejo, kako zelo pomembno vzdržljivost vpliva na razvoj kognitivnih sposobnosti. Z rednim vzdržljivostnim treningom, treningom moči in mentalno vadbo lahko izboljšamo kognitivne sposobnosti, pozornost, reakcijski čas in delovni spomin. Med procesom vadbe se v možganih ustvarjajo nove živčne povezave, aktivira se večji delež možganske skorje, in posledično se izboljšajo kognitivne sposobnosti. Vadba vzdržljivosti ima pozitiven vpliv na učenje in pomnjenje ter obvladovanje stresnih situacij. Učenje socialnih veščin, kot je prilagajanje, reševanje konfliktnih situacij, prepoznavanje stiske in zmožnost empatije, pripomore k boljšim medsebojnim odnosom. Umestitev učenja socialnih veščin v šole, je tisto, kar pripomore k lepšemu sobivanju vseh deležnikov vzgojno-izobraževalnega procesa.

2. PROJEKTNI TEDEN

Na Gimnaziji Novo mesto je bil projektni teden oblika dela, kjer so dijaki aktivno sodelovali, razvijali svoje interese in spoznavali nova področja. Izbirali so med različnimi možnostmi, kot na primer gibalne dejavnosti, spoznavanje poklicev oziroma zaposlitvenih možnosti, varovanje okolja, spoznavanje jezikov, kultur... Ena izmed dejavnosti, pri kateri so lahko dijaki sodelovali, je bila tudi delavnica Šport in socialne veščine, namenjena dijakom drugega in tretjega letnika.

3. ŠPORT IN SOCIALNE VEŠČINE

Osnovni koncept delavnice je bil dijake in dijakinje odpeljati izven kraja bivanja, v nepoznano okolje. Dijaki so delavnico izvedli tako, da so načrtovali prevoz, prehrano in posamezne aktivnosti tekom celotnega projektne tedna. Kljub temu, da so v projektne tednu sodelovali dijaki iste šole, se med seboj niso dobro poznali. Pred projektne tednom smo zato na šoli izvedli spoznavne delavnice, preko katerih so se dijaki med seboj povezali. V nekaj srečanjih se je ustvarilo pozitivno vzdušje, krepilo se je medsebojno zaupanje, kar je bil osnovni pogoj za uspešno izvedbo načrtovanih dejavnosti.

3.1 ORGANIZACIJA IN POSEBNOSTI DELAVNICE

Dijaki so poskrbeli za organizacijo prevoza, pripravo jedilnika, nakup hrane ter celoten finančni načrt. Skupina se je srečevala enkrat tedensko, kjer so usklajevali podrobnosti in poročali o opravljenem delu. Udeleženci so na osnovi zbranih informacij izbrali najugodnejšega ponudnika za nakup hrane. Hkrati so izbrali prevoznika za prevoz koles, ki so jih potrebovali za izvedbo aktivnosti. Z vlakom so potovali iz Novega mesta do Jesenic, potem so nadaljevali s kolesi mimo Mojstrane in Kranjske Gore do kraja bivanja, ki se nahaja v bližini Slovenskega nordijskega centra, na obrobju Triglavskega narodnega parka (slika 2: <https://pd-lisca.si/index.asp?Page=SlatnaPodPoncami>).

Za varno vrnitev domov so poskrbeli starši. Zadnji dan so za starše pripravili igre socialnih veščin in piknik, na katerem so se vsi skupaj pogostili. Tekom projektne tedna so dijaki popolnoma samostojno načrtovali dnevne obroke, pripravljali hrano in za seboj tudi pospravili (slika 1). Med zadolžitvami je bilo tudi kompostiranje bioloških odpadkov, čiščenje sanitarij in transport ostalih odpadkov do ustreznih odlagališč.



Slika 1: Kuhinja, kraj kjer se vse začne.



Slika 2: Planinsko zavetišče Slatna.

4. ŠPORTNE DEJAVNOSTI

Pri športnih dejavnostih so bili aktivni na področjih, kjer je potrebna vztrajnost za dosego cilja. Kolesarjenje v Alpskem svetu je bil osnovni namen in rdeča nit delavnice, k temu se je pridružilo tudi pohodništvo. Kolesarstvo, še zlasti v hribovitem svetu, zelo dobro vpliva na delovanje srčno-žilnega sistema posameznika in je izjemno primerna športno-rekreativna dejavnost. Kolesarstvo je v mladostniškem obdobju odlična izbira športne rekreacije, saj pomembno vpliva na kakovost življenja zaradi vseh pozitivnih učinkov, ki jih prinaša. Pri vožnji v skupini je seveda potrebno biti pozoren tudi na vse ostale udeležence, razvija se uvidevnost, solidarnost ter pomoč šibkejšim. Z gibanjem v naravi vplivamo tudi na zavedanje o pomenu čistega in zdravega okolja ter vplivu človeka na okolje in prostor. S potovanjem na kolesu dobro dojemamo okolico, kjer lahko z vsemi čutili zaznavamo vse kar nas obdaja. S kolesa smo tako v nekaj dneh spoznavali območje Korenskega sedla in Karavank, kjer smo dosegli čudovit in razgledni vrh Vošca (slika 3)



Slika 3: Na poti k vrhu.

Obiskali smo dolino Tamar, se namočili v Belopeških jezerih in si ogledali Kranjsko Goro s svojimi znamenitostmi. Posebno lepo je bilo pritiskati na pedala po krasnih travniških poteh v okolici Mojstrane (slika 4).



Slika 4: Na kolesu po travniški poti.

5. GLASBENE DEJAVNOSTI

Glasba je bila naš večerni spremljevalec ob ognju, kjer se je sproščeno pelo in igralo.

6. SOCIALNE VEŠČINE

Socialne veščine so dandanes zelo pomembne. Nekoč so bile morda nekaj samoumevnega, saj so se ljudje povezovali med seboj, si pomagali, danes morda nekoliko bolj vsak gleda le nase. Medsebojnega sodelovanja in razumevanja je manj, s pomočjo socialnih iger smo tako razvijali potrebne veščine ter poskušali ozavestiti pomen posameznika v skupini.

V ta namen smo uporabili različne igre socialnih veščin:

- Prvi vtis: vsak posameznik ima list papirja na hrbtu, ostali udeleženci na ta list napišejo svoj prvi vtis o osebi. Zapisi morajo biti seveda spoštljivi, zapišemo le pozitivne lastnosti ali značilnosti posameznika. Ko vsi udeleženci zapišejo svoje misli si lahko ogledajo, kaj je napisano.
- Padli zastor: skupina je razdeljena na dva dela. Med obe skupini postavimo zastor, ki preprečuje, da drug drugega vidijo. Vsaka skupina v ospredje postavi enega člana. Ko se zastor spusti poskušata člana skupine čim hitreje povedati ime tistega, ki ga opazita. Člani skupine se po ponovnem dvigu zastorja poljubno zamenjajo. Ekipi tekmujeta med seboj, kdo hitreje in pravilno ugotovi imena udeležencev. Ko udeleženci poznajo drug drugega po imenih, lahko igri dodamo še odkrivanje posameznikovih lastnosti, hobijev in podobno.
- Bingo: igra za odkrivanje zanimivih dejstev drug o drugem. Namen je, da se udeleženci družijo in odkrivajo, kdo ima zahtevane lastnosti ali dejstva, ki so zapisani na listu, ki ga v naprej pripravimo. Tisti, ki prvi izpolni celotno vrstico, stolpič ali diagonal, glasno reče bingo. Oseba nato predstavi posameznike za katera posamezna dejstva veljajo.
- Bull ring: je igra, ki je primerna za razvijanje sodelovanja in izgradnje skupinske dinamike. Pri tej igri potrebujemo kovinski ali plastični obroček in vrvico ter tenis žogice. Vrvico morajo biti dolge približno dva metra in se jih naveže na obroček. Obroček se nato postavi na tla in nanj se položi tenis žogica. Vsak član skupine nato na koncu prime eno vrvico z eno roko. Sledi dvig obročka s tal, brez, da pade žogica z obročka. Ko skupini naloga uspe se začne premikati po poligonu, ki naj bo na razgibanjem terenu z naravnimi ovirami. Cilj je prenesti žogico od starta do cilja, brez da žogica pade na tla. Žogice seveda nihče ne sme prijeti ali se je dotikati. V kolikor žogica pade, se vrnejo na začetno mesto. Zmaga skupina, ki najhitreje opravi zadano nalogo. Praviloma zmagujejo skupine, ki so sposobne dobro sodelovati, opazovati in se prilagajati. Več članov kot je v skupini, več je usklajevanja. Glede na izkušnje se priporoča pet do šest članov v skupini.
- Poišči jajce: je igra, kjer se na površini skrije dve ali več jajc. Naloga skupine je, da se sprehodi po okolici in poišče vsaj eno, ali več jajc. Nato se določi točka začetka in točka konca. V skupini je potrebno razdelati strategijo, kako priti od ene do druge točke s prevezanimi očmi in med potjo pobrati posamezna jajca. Ko skupina doreče strategijo gre na točko začetka, si nadene preveze ter se prime za roke. Iskanje jajc se lahko prične. Skupina na tak način poskuša priti do cilja. Pri igri je lepo razvidna skupinska dinamika, kdo so tisti, ki pomagajo, kdo sledi in kdo vodi. Je odlična metoda za trening mehkih veščin za izgradnjo

tima, vodenja in komunikacije.

- Vrvenje: igre vrvenja so igre, kjer so udeleženci s prevezami preko oči in z vrstico v rokah poskusili narediti zahtevani lik. Skozi proces so prevzemali različne vloge v skupini, nekateri se pokažejo kot vodje in prevzemajo pobude, drugi sledijo, nekateri ne želijo aktivno sodelovati. Ko meni, da imajo narejen zahtevan lik, si lahko snamejo preveze in pogledajo, ali jim je uspelo. Praviloma začnemo z enostavnejšimi liki, kot je krog, naduljemo pa z liki s številčnimi koti (trikotniki, kvadrati, osemkotniki, trapezi in podobno). V igri se dobro razvija komunikacija, udeleženci, si morajo prisluhniti, sprejemati informacije in odločitve (slika 5)



Slika 5: Ko se igramo pa ne vemo kako nam gre.

7. ZAKLJUČEK

Šport in socialne veščine zagotovo sodijo skupaj. Delavnice v okviru tega projektne tedna so bile izvedene v krasnem vzdušju, dijaki so bili zelo motivirani, zagnani ter predani svojim nalogam; mentor nekoliko utrujen, spremljevalna učitelja zadovoljna. Vsi skupaj smo se učili drug od drugega. Domov smo prinesli nova znanja in izkušnje. Stkali smo prijateljstva in vezi, ki nas bodo za vedno povezovala. Čudovita izkušnja, ni kaj. Hvala vsem za izkazano zaupanje.

LITERATURA IN VIRI

[1] Slika 2: <https://pd-lisca.si/index.asp?Page=SlatnaPodPoncami>.

[2] Slike 1, 3, 4, 5: <https://www.youtube.com/watch?v=2uFP6II759U>

NADARJENI OTROCI V OSNOVNI ŠOLI

POVZETEK

Nadarjeni otroci, definicije ni, kdo je nadarjen. Pa vendarle vemo, da je nadarjenost skupek danih in pridobljenih dejavnikov, ki omogočajo nadpovprečne rezultate. Naloga učitelja je iskati talent in nadarjenost ter pomagati otroku, da se optimalno razvije. Nadarjeni otroci hrepenijo po izzivih na svojem močnem področju, ki pa jih pri pouku ne morejo uresničiti. Cilj dela profesorja je razvijanje močnih področij nadarjenega učenca, govornih in literarnih. V prispevku so predstavljeni načini in aktivnosti, kako nadarjene otroke vključiti v pouk, dati dodatne možnosti in spodbude ter konkretni primeri. V okviru pouka zaradi velikega števila učencev in pridobivanja ocen in znanja ni mogoče posvetiti veliko časa močnim področjem nadarjenih učencev. Zapisani so načini, kako lahko nadarjenemu učencu damo več znanja in možnosti za razvoj pri učnih urah, združevanje ciljev in nalog ter način dela pri pouku. Predstavljene so tudi dejavnosti, ki potekajo po pouku: tabori v naravi, delavnice, projekt Stisni roko v pest, »Šola, da se ti zrola«, sodelovanje z radiem Slovenija in delavnice z novinarji ter izdelovanje glasila. Doprinos k stroki je razvoj učenčevih literarnih in govornih sposobnosti. Spoznavanje poklica novinarja in njegovega dela. Učenec, ki je nadarjen, na tak način spoznava svoje zmožnosti, jih razvija in pridobiva izkušnje, ki jih pri pouku ne more. Doprinos k stroki je inovativen način dela in vključevanje različnih dejavnosti, ki pripomorejo k razvoju nadarjenega otroka in tudi k njegovemu znanju.

KLJUČNE BESEDE: nadarjeni otroci, višji standardi in cilji pri pouku slovenščine, individualiziran načrt, močna področja.

TALENTED CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL

ABSTRACT

Talented children, there is no definition of who's talented. However, we do know that talent is a set of given and gained factors that allow above-average results. The professor's job is to find the talent and help the child to develop it optimally. Talented children crave challenges in their strong field, but they cannot be fulfilled in class. The aim of my work is to develop strong fields of talented student, speech and literary. The task presents ways and activities in how to involve talented children in lessons, give additional opportunities and incentives and concrete examples. In the context of lessons, due to the large number of pupils and the acquisition of grades and knowledge, it is not possible to devote a great deal of time to the strong areas of talented pupils. It is written about ways in which we can give a talented student more knowledge and opportunities to develop in lessons, combine goals and tasks, and how to work in school. Activities that take place after school are also presented: camps in nature, workshops, the Project Stisni roko v pest, »Šola, da se ti zrola«, cooperation with radio Slovenia and workshops with journalists and the production of newsletters. Contribution to the profession is the development of the student's literary and speech skills. A student who is talented, learns about his abilities, develops them and acquires experiences that he cannot learn in class. Contribution to the profession is an innovative way of working and engaging various activities that contribute to the development of a talented child and also to his knowledge.

KEYWORDS: talented children, higher standards and goals in Slovenian lessons, individualised plan, strong fields.

1. UVOD

»V strokovni literaturi ni enotne definicije nadarjenosti. Razlog je v tem, da nadarjeni niso neka homogena skupina, ampak se nadarjenost kaže v različnih oblikah in obsegih.« (Vir 1) Nadarjenih otrok je od 2 do 5% v svetu, v Sloveniji imamo kar 25 % nadpovprečnih otrok, kar pa ne pomeni nadarjenih. Nadarjen otrok je nadpovprečen, izjemen v splošnem smislu, nadarjeni otroci so lahko le na posameznih področjih. Profesor Valentin Bucik pravi, da kot nadarjene otroke prepoznamo zgornjih 10 procentov otrok na različnih področjih.

Vsaka šola opravlja prepoznavanje nadarjenih otrok. »Odkrivanje nadarjenih učencev je strokovno zahtevno opravilo. V postopku odkrivanja sodelujejo učitelji, šolska svetovalna služba, starši in po potrebi zunanji strokovnjaki. Vsak od njih lahko prispeva koristne informacije.« [1]

2. TEORETIČEN DEL

V teoretičnem delu bodo predstavljena dejstva o nadarjenih učencih in načini dela. Odkrivanje nadarjenosti je dolgotrajen proces, ki se začne že v predšolskem obdobju, saj so znanstvena spoznanja, da se pojavi nadarjenost v različnih obdobjih. Dobra ocena pri ocenjevanju znanja ne pomeni nujno nadarjenosti. S pridnostjo se na razredni stopnji da veliko doseči, kasneje pa se učni načrti širijo, zato je težje priti do odlične ocene. Vedeti pa moramo, da je talent specifična nadarjenost na posameznih področjih. Talent je skupek dejavnikov visoke intelektualne sposobnosti, splošne in specifične. Otrok je lahko talentiran na umetniškem, tehničnem, gibalnem in ustvarjalnem področju. Pomembna pa je osebnostna komponenta, socialna ter motivacijska in čustvena, ter seveda okolje, v katerem otrok živi: družina, šola in prijatelji.

A. VZGOJA NADARJENIH OTROK

Nadarjeni otroci potrebujejo drugačen pristop pri vzgoji, področje, na katerem je nadarjen, mu je potrebno približati in poiskati različne poti za dosego ciljev. Pomembno vlogo ima mentor. Potrebno je izdelati nek načrt, običajno se izdelata tak, ki je primeren za večino nadarjenih otrok. Pomembno pa je da se upoštevajo individualne lastnosti, saj le tako lahko dosežemo napredek. Mentor bi moral otroka dobro poznati, da lahko izvede in napiše individualen načrt. Vsi se zavedamo, da velikokrat sistem in čas ne dopuščata, da bi tako dobro poznali otroka, s katerim bomo delali kot z nadarjenim učencem.

Marko Juhant pravi, da naredimo starši in učitelji pri tem veliko napak. Starši zamenjajo nadarjenost z obremenitvijo in ima otrok ogromno dejavnosti, katerim je komaj kos. Velikokrat iščejo svoje interese, ki jih mora otrok doseči, ali pa poiščejo tiste, ki so trenutno »moderne«. Svoje otroke »spravijo v predalčke«, kar pri nadarjenih ni mogoče. Učitelji prevelikokrat pripravijo načrte, kot rezultat timskega dela, ne da bi učenca dobro poznali. Potrebno je poznati otrokove vrednote, interese.

Kot zaključek, pa Marko Juhant odgovarja, da je pomembna vzgoja za nadarjenost. Pri njej starši in mentorji poznajo nadarjenega otroka in vztrajajo tudi pri njegovem obnašanju.

B. NADARJENI OTROCI PRI POUKU

Pri poučevanju, delu z nadarjenimi otroki upoštevamo že dosežene cilje, nove, ki jih otrok usvaja, lahko strnemo in pospešimo glede na predznanje. Cilje in standarde znanja lahko dodamo, da pridobimo čas za raziskovanje teme, ki presega učni načrt. Vsekakor pa upoštevamo načela širitve in poglobljanja znanja, hitrejše napredovanje v procesu učenja, razvijanje ustvarjalnosti, zahtevnejše oblike učenja, medpredmetno povezovanje. Pomembno pa je, da se poskrbi za ustrezno sprejetost učenca v razredno skupnost, se spodbuja odgovornost in samostojnost. [2]

Naloga učitelja ni le, da poskrbi samo za nadarjene učence, da ustvarja sodelovalno učenje in poskrbi za okolje, kjer pouk poteka tako, da ne »vliva« znanje v otrokove glave, ampak, da si otroci znanje oblikujejo, problemski pouk, pridobivanje informacij, da prihajajo sami do zaključkov. Otroci prihajajo do znanja na različne načine, nekateri globinsko, drugi pa površinsko, tudi njihove zmožnosti in interesi so različni.

Poleg pouka pa lahko nadarjenim otrokom ponudimo dodatne možnosti za razvijanje in doseganje novih znanj ter ciljev: tabori za nadarjene učence, interesne dejavnosti, projekti, tekmovanja. Pomemben pa je pouk, a strokovnjaki opažajo, da le ta šepa, da imajo nadarjeni otroci manj možnosti za pridobivanje višjih ciljev. [3]

C. DELO Z NADARJENIMI OTROKI V PRAKSI

Odkar poučujem, se ukvarjam z nadarjenimi otroki na različne načine. Gradiva in izkušenj se je nabralo. Predstavila bom le nekatere možnosti, ki sem se jih posluževala v teh letih. Ker poučujem slovenščino, sem se ukvarjala z jezikovno in umetniško nadarjenostjo.

JEZIKOVNA NADARJENOST

Jezikovna nadarjenost pomeni predvsem sposobnost dobrega pisanja ali ustnega izražanja. Učenci so tako govorno spretni, imajo bogat besedni zaklad in znajo svoje misli tudi zapisati. Takšni učenci radi berejo, cenijo knjige, njihov čut za jezik je dobro razvit. Svoje misli jasno in tekoče izrazijo ter znajo dobro razlagati.

Pri pouku dobijo taki učenci zahtevnejša besedila, namesto le odlomkov iz berila včasih tudi celotno besedilo. Cilji pri teh nalogah, ki sledijo, so višji, več slogovnih vaj, nalog za učenje slovničnih pravil in jezikovnih struktur. Učenec poustvarja ustvarjalno, z vajami bogati besedni zaklad, ima možnost izraziti svojo izvirnost. Velikokrat imajo ostali učenci podobno nalogo, ki ne zahteva dosego višjih ciljev in standardov. Zaradi organizacije dela in velikega števila učencev ter tudi zaradi vključenosti učencev s posebnimi potrebami tak način dela ni mogoč vsako učno uro, a se ga vseeno lahko poslužujemo. Vsekakor pa lahko ponudimo učencem na voljo različna gradiva, spletne vire in revije. Tudi izbira del za domače branje se prilagodi, izberejo se zahtevnejša besedila, če učenec izbrana že pozna, kar pa je pogosto.

Po prebranem besedilu poustvarja, piše spis, ki ni le obnova posameznega besedila, ampak sledi znanje o književnem obdobju, primerjava avtorjev in njihovih del, iskanje avtobiografskih elementov v delih in utemeljevanje mnenja, ki ga učenec izrazi, kritično mišljenje. Učenec dokončuje zgodbe, spreminja besedilo glede na vrsto ali zvrst. Krajše literarno besedilo lahko preoblikuje v strip (C. Kosmač, Gosenica, na podlagi odlomka v besedilu). Nadaljuje zgodbo tako, da obdrži avtorjev slog pisanja in jezik (F. Levstik, Martin Krpan). Učenec ostane pozoren in uporablja tudi pregovore, kot jih je položil v usta glavnemu junaku Fran Levstik. Prebrano

zgodbo postavlja v drug prostor (F. Prešeren, Povodni mož ali Turjaška Rozamunda). Glavno junakinjo prestavi v 22. stoletje, ter upošteva njene značajske lastnosti, ki jih je navedel avtor. Zapiše lahko svojo basen ali bajko, pravljico, razlagalno ali zgodovinsko pripovedko. Za razvijanje kritičnega mišljenja je lahko ocena oziroma komentar prebrane knjige, ki je lahko kot govorni nastop. Nauči se odkrivanja vzročno-posledičnih odnosov, utemeljevanja in dokazovanja, kar pa je potrebno razvijati tudi sicer pri učnih urah z vsemi učenci. Za govorni nastop lahko učenec pripravi tudi svojo pesem, če seveda piše pesmi ali predela že znano pesem.

Pri jezikovnem pouku lahko znanje nadgrajujemo z neumetnostnimi besedili, ki so prilagojena zmožnosti učenca, z dodatnimi vajami, ko so naloge, že rešene. Seveda, pa je reševanje vedno novih nalog, čeprav zahtevnejših sčasoma tudi za nadarjenega učenca preveč. Lahko mu ponudimo spletne vaje, da se spremeni strategija učenja, včasih pa lahko tak učenec tudi pomaga manj sposobnemu in se tako uči sodelovalnega učenja, ki je prav tako pomembno za razvoj osebnosti. Govorni nastopi z neumetnostnimi besedili so podkrepiljeni s slikovnim gradivom, opis države, razlaga naravnega pojava.

Kadar želimo v sklopu pouka delati z nadarjenim učencem in ne zanemariti ostalih, to zahteva veliko predpriprave in truda, da je ura izvedena kot smo si jo zastavili.

UMETNIŠKA NADARJENOST – DRAMSKO PODROČJE

Igralsko nadarjeni učenci spretno igrajo vloge, znajo dobro improvizirati in zaznavajo minimalne razlike v tonih in gibih. Pri pouku jim lahko dovolimo, da pripravijo branje umetnostnega besedila ali odigrajo kakšen odlomek (Shakespeare, Romeo in Julija).

Tudi pri domačem delu lahko naredijo več kot ostali učenci, posnamejo odlomek s kamero, pesem napišejo ali pripravijo interpretacijo, lahko radijsko igro posnamejo, pripravijo okroglo mizo na katero izmed obravnavanih tem, spletno stran ...

TEKMOVANJA, PROJEKTI, TABORI, ŠOLSKI RADIO, TELEVIZIJA IN GLEDALIŠKE IGRE

Nadarjeni učenci se lahko udeležijo tekmovanja za Cankarjevo priznanje, ki je na zelo visokem nivoju in zajema najvišje cilje ter nadgrajuje sposobnost in veščino razumevanja, branja, pisanja in kritičnega razmišljanja. Učenec se nauči pisanja eseja, spozna literaturo, ki je povezana s prebranim delom, nauči se iskanja podatkov. Predvsem pa vidi različne plasti besedila, išče povezave med liki, določi temo, poišče motive in vzroke za ravnanja književnih oseb.

Nadarjeni učenci si na naši šoli v septembru izberejo delavnico, ki se je bodo udeležili na taboru konec leta. Tri leta sem sodelovala na teh taborih, ki so potekali od 3 do 5 dni. Učenci so imeli raziskovalno delo in pripravo na tabor ter delavnice.

Prvo in drugo leto na Obretanovem, kjer so imeli učenci na voljo novinarsko-fotografsko delavnico, literarno ter radijsko delavnico. Učenci novinarsko-fotografske delavnice so prvi dan imeli spoznavanje dela novinarja, povabila sem novinarje radia Slovenija, ki imajo radio Hudo in pripravljajo oddaje za mlade. Navezala sem stik s Tadejo Bizilij, ki je pripravljala sobotno mladinsko oddajo na radiu. Prvi dan so predstavili delo, mikrofone, koncept pisanja oddaje, naredili delavnice za učence, ki so potem pripravili oddajo z njihovo pomočjo. Naslednje dni so prisostvovali pri ostalih delavnicah, zbirali prispevke in si zapisovali podatke.

V petek so oddajo posneli in jo potem predvajali na Radiu Slovenija, 2. program. Učenci so potem vse prispevke tudi zbrali in skupaj z mojo pomočjo izdali glasilo Jekleničke z Obretanovega. Učenci, ki so fotografirali, so se s fotografijo seznanili na interesni dejavnosti v šoli in so potem na taboru iz fotografij, ki so jih posneli naredili razstavo, ter fotografije prispevali tudi za glasilo.

Učenci, ki so se prijavi v literarno delavnico, so se seznanili z zgodbo svete Uršule in obiskali Uršljo goro ter najvišje ležečo cerkev. Potem so poustvarjali in zapisovali različne zgodbe in pesmice, ki so bile objavljene v glasilu.

Na tabori na Strojni pa so učenci raziskovali ljudsko izročilo, spoznavali kulturno dediščino in poustvarjali. Zapisali so si zgodbe, ki so jih pripovedovali tamkajšnji vaščani. Na koncu tabora so ponovno nastale Jekleničke, glasilo. Učenci pa so bili tudi novinarji in pripravili prispevek za lokalno televizijo KTV, ki je prispevek tudi posnela.

Na šoli sem imela za nadarjene učence tudi lutkovno gledališče, kjer sem skupaj z umetniško nadarjenimi učenci pripravila lutkovno igrico Sovica Oka. Zgodbico Svetlane Makarovič smo skupaj priredili, da smo pridobili več vlog. Sami smo skupaj z likovno nadarjenimi učenci naredili lutke in sceno. Z igrico smo gostovali po celi Koroški in se udeležili tudi tekmovanja v Celju. Učenci so se ne le lahko dramsko izrazili, seznanili so se s celotno režijo in sceno. Pri vsem so prisostvovali in vsak je lahko pustil svoj pečat. Naslednje leto so učenci pripravili Mico Copatarico in prav tako sodelovali pri režiji in sceni ter gostovali z njo po Koroški.

Šolski radio je interesna dejavnost za učence, ki imajo bralne težave in tremo, da se naučijo brati, izgubijo tremo in pridobijo na samozavesti. Nadarjeni učenci pri tej interesni dejavnosti pa pišejo radijske oddaje, se učijo iskanja podatkov in navajanja virov. Hkrati pa imajo možnost kritičnega razmišljanja in podajanja podatkov, ki so jih izbrali za oddajo. Oddaje so na temo mednarodnih in svetovnih obeleževanj različnih dni, krajevnega in občinskega praznika, različnih aktualnih dogodkov. Tedensko je vsaj ena oddaja. Menim, da je pomembno tudi za narodno zavest in vključenost v kraj, da učenci spoznajo zgodovino kraja in pomembne ljudi, ki so ustvarili današnjo domovino. Učenci imajo konec ekskurzijo v Ljubljano, ogled RTV hiše ali POP tv-ja, ter časopisne hiše delo in izdelava časopisa.

Nadarjeni učenci sodelujejo tudi pri pripravi različnih televizijskih prispevkov za televizijo Uršlja. Eden izmed projektov je Šola, da se ti zrola. Predstavili so šolo s prispevkom tako, da so nastopali kot novinarji, predstavili vse razrede in oddelke ter pomagali pri montaži prispevka.

Projekt Stisni roko v pest je povezoval literarno in likovno nadarjene učence. Zajemal je branje knjige Ana Frank, ogled filma Deček v črtasti pižami, avtorja Johna Boyna, voden ogled dravograjskih zaporov, spoznavali so zgodovino naših krajev med 2. svetovno vojno. Pripravili pa smo tudi okroglo mizo na temo holokavsta. Učenci so potem poustvarjali tako, da so pisali spis, pesmice, nastale pa so tudi ilustracije.

3. SKLEP

Nadarjeni učenci so uspešni, kadar je poučevalna praksa dobro razvita, če upoštevamo individualnost učenca in njegova močna področja ter ga uspešno socialno vključimo med vrstnike in naučimo sodelovalnega učenja. Pomembno je, da so cilji zastavljeni na začetku leta in da učitelj nadarjena otroka dobro pozna, saj le tako lahko upošteva njegova močna področja. Učne skupine in razredi so zelo heterogeni, vključeni so tudi učenci z učnimi težavami, kar

otežuje na nek način delo učitelja, po drugi strani pa vseeno daje možnosti za napredek in razvijanje nadarjenega učenca. Nauči se sodelovalnega učenja, kritičnega mišljenja in pridobiva cilje, ki so bili zastavljeni. Učenec pa lahko svoja močna področja razvija tudi na tekmovanjih, taborih, v različnih projektih in pri interesnih dejavnostih. Pomembno vlogo pa imajo tudi starši, da ne zamenjajo nadarjenosti s preobremenjenostjo in dodatnimi aktivnostmi v popoldanskem času.

LITERATURA IN VIRI

- [1] https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf
- [2] Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole, priročnik. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 2012.
- [3] Prepoznavanje nadarjenih in delo z njimi v vrtcu in šoli. Zbornik predstavljenih prispevkov na mednarodni strokovni konferenci. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. Ljubljana, 2015.

INTERAKTIVNI VIDEO O VARNI UPORABI OGNJA ZA UČENCE

POVZETEK

Klasično obliko poučevanja lahko nadomestimo z uporabo ustrezne informacijske tehnologije, ki učence motivira in spodbudi k razmišljanju. Namesto da bi učitelj predvajani videoposnetek ustavil in poskušal učence spodbuditi k razpravljanju na podlagi njegovih vprašanj, lahko ustvarimo interaktivne učne vsebine. Učiteljeva vloga pri poučevanju je, da učencem predstavi različne možnosti učenja in spletna orodja, ki mu bodo pomagala pri doseganju zastavljenih učnih ciljev. Edpuzzle je spletno orodje, s katerim izboljšamo lasten ali spletni videoposnetek za poljubno učno vsebino. Spletno orodje daje učencu nadzor, da si lahko videoposnetek ponovno pogleda, odgovori na pisna vprašanja ali kvize, klikne na spletne povezave, pregleda pisne komentarje. V prispevku je prikazana uporaba spletnega orodja za preverjanje predznanja učencev. Spletno orodje lahko uporabljamo skozi celoten učni proces (obravnavo učne enote, preverjanje usvojenega znanja, domača naloga). S pomočjo spletnega orodja želimo prikazati preventivne ukrepe, kjer učenci pridobijo znanje, kako se izogniti požaru.

KLJUČNE BESEDE: klasična oblika, informacijska tehnologija, interaktivnost, spletna orodja, Edpuzzle.

INTERACTIVE VIDEO ON SAFE USE OF FIRE FOR STUDENTS

ABSTRACT

The classic form of teaching can be replaced by the use of appropriate information technology that motivates and encourages students to think. Instead of the teacher stopping the video being played and trying to encourage students to discuss based on his questions, we can create interactive learning content. The teacher's role in teaching is to introduce students to various learning opportunities and online tools that will help him achieve the set learning goals. Edpuzzle is an online tool to improve your own or online video for any learning content. The online tool gives the student control so that they can watch the video again, answer written questions or quizzes, click on web links, review written comments. The paper presents the use of an online tool for checking students' prior knowledge. The online tool can be used throughout the learning process (learning unit, checking the acquired knowledge, homework). With the help of the online tool, we want to show preventive measures where students gain knowledge so as not to cause a fire.

KEYWORDS: classic design, information technology, interactivity, web tools, Edpuzzle.

1. UVOD

Učni načrti, ki jih pripravlja Strokovni svet Republike Slovenije za izobraževanje, obsegajo napotke in navodila za izvajanje pouka posameznih predmetov v vseh devetih razredih osnovne šole. Poleg snovi, ki jo morajo v posameznem razredu usvojiti učenci, predlagajo tudi najrazličnejše oblike poučevanja, ki naredijo pouk bolj raznolik in zanimiv. Poseben poudarek je na eksperimentalnem in problemskem učenju v višjih razredih osnovne šole [1].

Učenci imajo možnost in priložnost pri pouku naravo izkustveno doživljati. To lahko učitelji udejanjajo tako, da del svojega časa preživljajo v različnih naravnih in umetnih okoljih, kjer opazujejo s preprostimi opazovalnimi pripomočki. Ob tem spoznajo naravne procese in pojave, si ob tem postavljajo vprašanja in z eksperimentiranjem odgovarjajo nanje. Ob praktičnem delu spoznavajo, kako skrbeti za svojo varnost in varnost drugih [2].

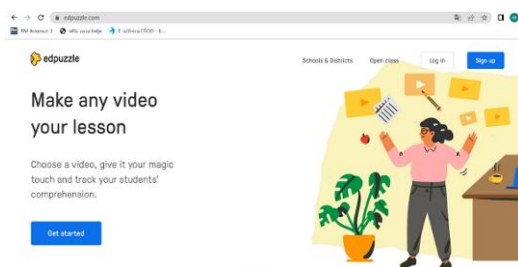
Primer možnosti in priložnosti pri pouku so učenci od 3. do 9. razreda doživeli na vikendu, ki je potekal od 3. 6. do 5. 6. 2022 v ČŠOD Murska Sobota.

Prispevek je razdeljen na tri dele. Prvi del predstavlja spletno orodje Edpuzzle, drugi del njegovo uporabo kot preverjanje predznanja učencev, tretji del pa teoretični in praktični del izvedbe delavnice varne uporabe ognja.

2. SPLETNO ORODJE EDPUZZLE (<https://edpuzzle.com/>)

V pouk lahko vključimo ustrezno informacijsko tehnologijo, ki učence motivira in spodbudi k razmišljanju. Edpuzzle je spletno orodje, ki omogoča izdelavo interaktivnih videoposnetkov za učence (Slika 1). Dosedanjo uporabo DVD-jev pri pouku lahko nadomestimo z vključevanjem videoposnetkov iz YouTubea, kjer pa jih Edpuzzle izboljša. Učenci se lahko premikajo po učni vsebini s tempom, ki jim ustreza.

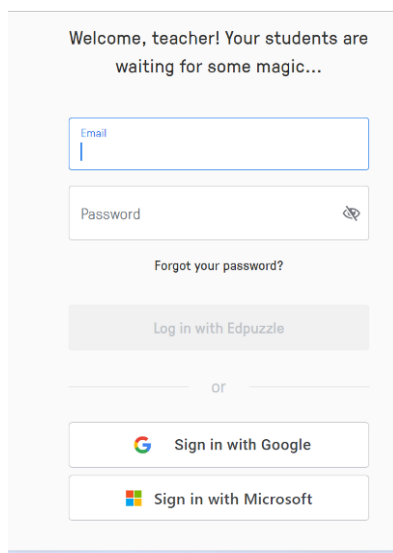
V spletnem orodju dodajamo videoposnetke, ki jim dodamo različne tipe nalog, pošljemo učencem in spremljamo njihov napredek. Učitelj preveri, ali učenci gledajo videoposnetke, kolikokrat gledajo posamezen razdelek in ali razumejo vsebino. Z interaktivnimi video lekcijami seznanimo učence s samostojnim učenjem. Zelo enostavno je dodati lastno glasovno pripoved in vprašanja. V spletno orodje se lahko vpišemo na dva načina (Slika 1). Izberemo lahko možnost vpisa z lastnimi ustvarjenimi računi (*angl.* Log in) ali pa se prijavimo (*ang.* Sign up). Če izberemo možnost vpisa, lahko izbiramo učiteljski ali učenčevi profil [3].



Slika 41: Spletno orodje Edpuzzle.

<https://edpuzzle.com/>, 2022

V večino spletnih orodij in aplikacij je možnost vpisa z Googlovim računom (Slika 2). Za nadaljevanje v aplikacijo Edpuzzle moramo izbrati svoj Googlov račun in vpisati svoje geslo.



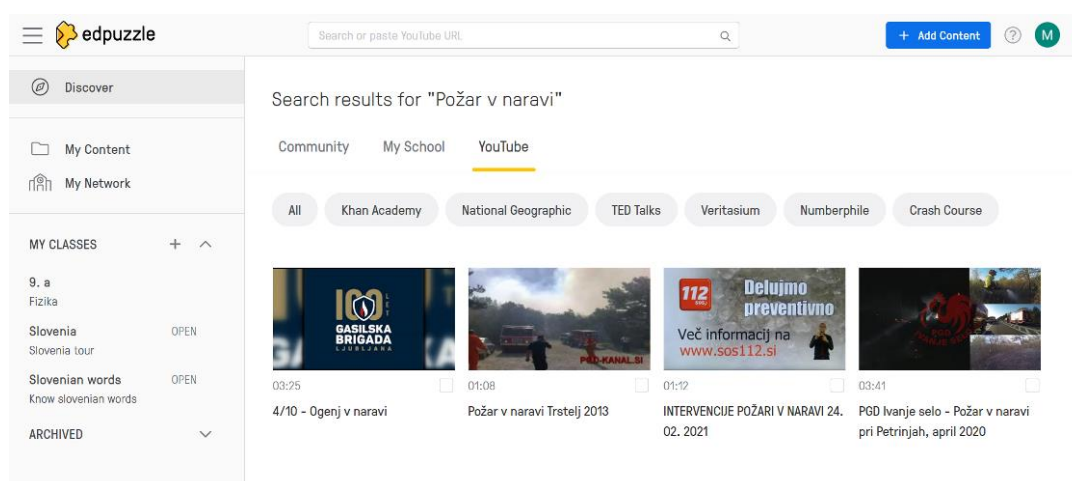
Slika 42: Izbira možnosti prijave v spletno orodje Edpuzzle.

<https://edpuzzle.com/>, 2022

Izdelava učne vsebine se začne z izbiro gumba Dodaj vsebino (*ang.* Add Content). Izbiramo lahko med štirimi možnostmi: Iskanje video vsebin (*ang.* Discover video content), naloži video (*ang.* Upload video), posnemi lasten video (*ang.* Record video) in učenčev projekt (*ang.* Student project).

S pomočjo vpisa ključne besede Ogenj v naravi lahko izbiramo v spletnem orodju Edpuzzle med različnimi najdenimi videoposnetki (Slika 3). V našem primeru smo izbrali videoposnetek z imenom 4/10 – Ogenj v naravi [4].

Učitelj pa lahko izbere tudi način, da najprej poišče videoposnetek na spletni strani YouTube, kopira povezavo in jo prilepi v iskalno polje Edpuzzle.

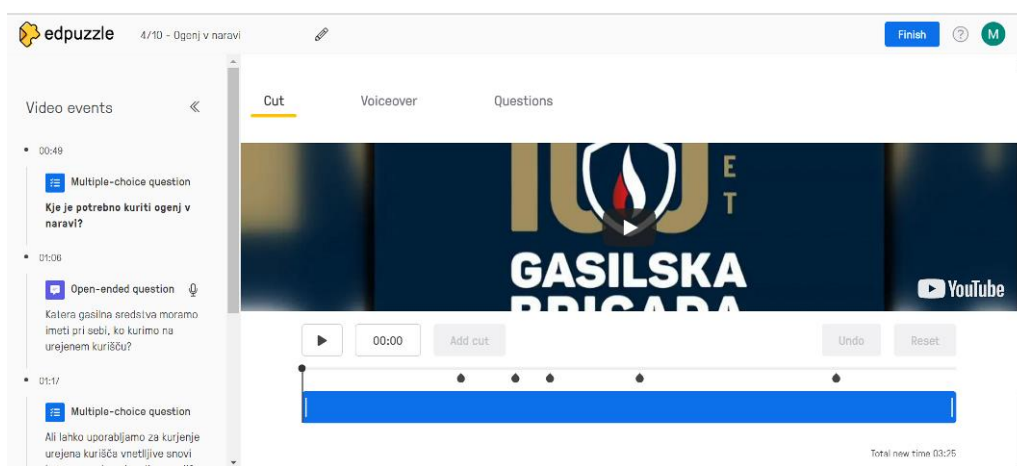


Slika 43: Iskanje videoposnetka Ogenj v naravi.

Lasten arhiv, 2022

Videoposnetek lahko vstavimo učencem v učilnico, kopiramo v učiteljevo vsebino ali pa ustvarimo interaktivni videoposnetek. S klikom na gumb Urejanje (*ang.* Edit) spreminjamo in dodajamo različne interakcije (Slika 4):

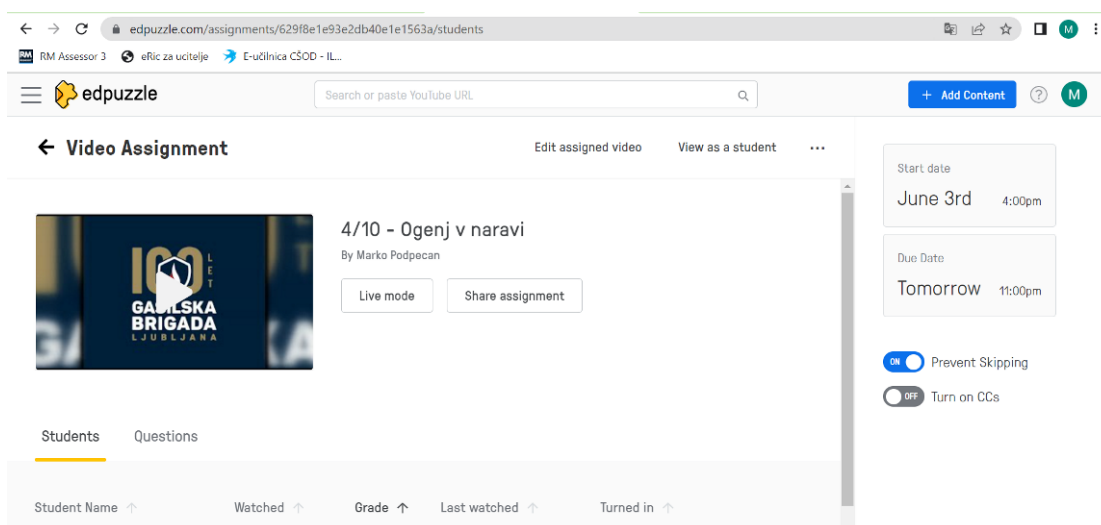
- rezanje videoposnetkov,
- dodajanje zvoka (onemogočeno vstavljanje v avtorske posnetke s spletnega mesta Youtube) in
- vprašanja (izbira več možnih odgovorov, odprto vprašanje, notni zapis).



Slika 44: Možnosti izbire načinov za interaktivni videoposnetek.

Lasten arhiv, 2022

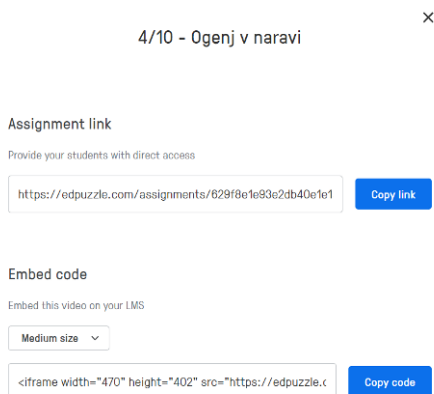
Po končanem urejanju pošljemo interaktivni videoposnetek učencem v učilnico – npr. Vikend za učence (Slika 5). Za videoposnetek lahko določimo pričetek in konec reševanja. Učencem lahko tudi onemogočimo, da preskakujejo vprašanja (*ang.* Prevent Skipping).



Slika 45: Določanje parametrov v učilnici Vikend za učence.

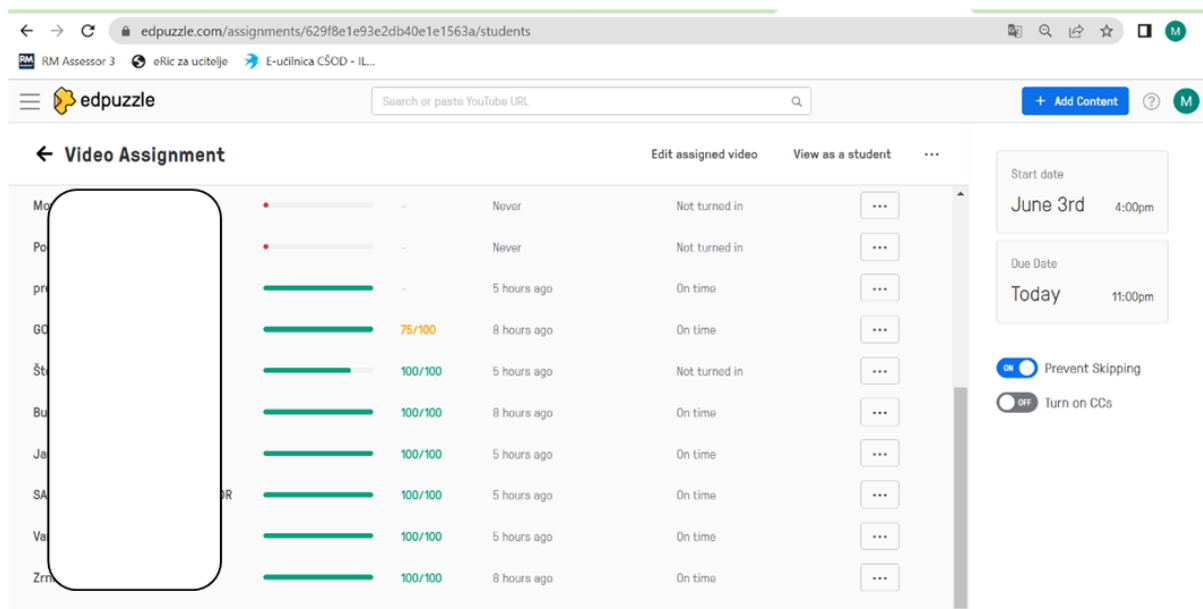
Lasten arhiv, 2022

Če dodelimo učencem datum začetka in konca reševanja, izberemo gumb Deliti nalogo (*ang.* Share assignment). Pojavi se pogovorno okno, kjer učitelj kopira povezavo do interaktivnega videoposnetka (Slika 6). Spletno povezavo vstavimo v spletno učilnico Microsoft Teams (Slika 7). Učitelj ima možnost izbrati gumb V živo (*ang.* Live mode), kjer učenci rešujejo naloge neposredno pri pouku (Slika 8). Po izbrani možnosti učenci vpišejo razredno kodo in pričnejo z reševanjem.



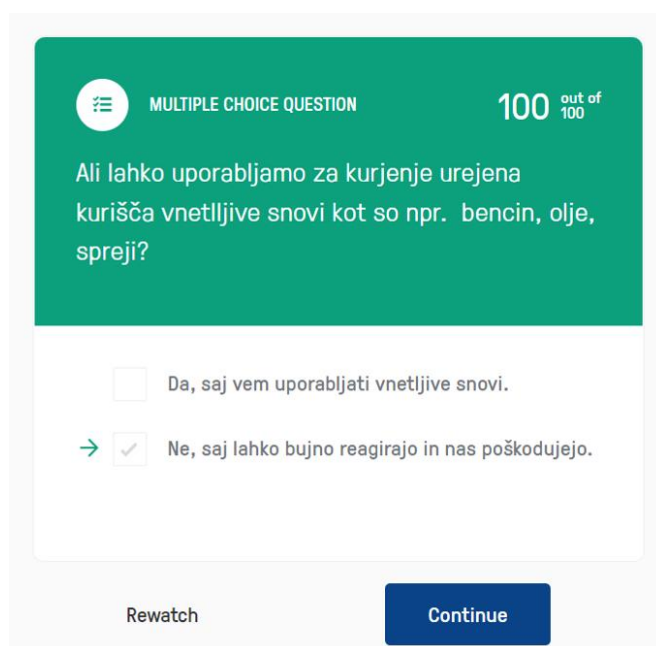
3. PREVERJANJE PREDZNANJA UČENCEV

Pred pričetkom delavnice so učenci s pomočjo pametnih telefonov rešili interaktivni videoposnetek 4/10 – Ogenj v naravi. Njihovi odgovori so se shranili v spletnem orodju Edpuzzle (Slika 9). Učenci so med reševanjem zastavljenih vprašanj prejeli povratne odgovore (Slika 10).



Slika 49: Napredek reševanja učencev s posameznimi odgovori.

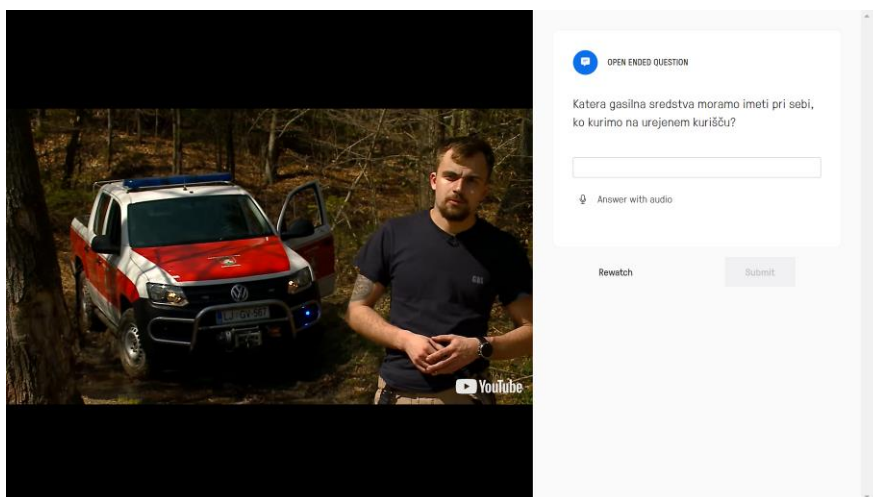
Lasten arhiv, 2022



Slika 50: Povratni odgovor učencu na zastavljeno vprašanje.

Lasten arhiv, 2022

Med zastavljenimi vprašanji je bilo tudi vprašanje odprtega tipa, kjer so morali zapisati ali posneti odgovor na dano zastavljeno vprašanje (Slika 11). V pogovornem oknu se nahaja tudi vstavljen videoposnetek z YouTuba [4].



Slika 51: Vprašanje odprtega tipa.

Lasten arhiv, 2022

4. TEORETIČNI IN PRAKTIČNI DEL IZVEDBE DELAVNICE VARNE UPORABE OGNJA

Po preverjanju predznanja učencev je sledil teoretični in praktični del delavnice. V teoretičnem delu je bila predstavljena razlika med gorenjem in požarom.

A. Gorenje in požar

Gorenje je kemijska reakcija, pri kateri spojina burno reagira s kisikom. Pri tem se sprošča energija v obliki toplote in svetlobe. Za gorenje so potrebni trije elementi, ki tvorijo tako imenovani trikotnik gorenja (Slika 12). To so gorljiva snov, kisik in toplota. Če katerega izmed njih odvezamo, bo gorenje prenehalo [5].



Slika 52: Trikotnik gorenja.

<http://www.sos112.si/slo/page.php?src=np38.htm>, 2022

Požar je nenadzorovano širjenje ognja. Ob tem se razvijejo dim, vročina in strupeni plini, ki so nevarni za življenje in zdravje ljudi ter živali. Da bi se izognili požaru, moramo preventivno ukrepati. Preventivni ukrep je znanje in vedenje o tem, kako moraš ravnati, da ne bi povzročil požara. Nekaj pomembnih nasvetov:

- Električni vodniki in žice niso igrača, še zlasti so nevarni, če so poškodovani.
- Oblek, brisač, prtičkov ali drugih stvari, ki lahko zagorijo, ne obešaj na električne grelce.
- Knjige, zvezke in druge vnetljive predmete hrani na varni razdalji od kamina in drugih grelnih predmetov.
- Če kuhaš, nikoli ne zapuščaj prostora, še zlasti, če je na štedilniku vroče olje.
- Sveče uporabljaj zelo previdno, vedno jih postavi na negorljivo površino, stojijo naj ravno in stabilno. Ne postavljalj jih na prepah in v bližino gorljivih snovi ali naprav, ki oddajajo toploto.
- Pirotehnična sredstva ti lahko ob nepravilni uporabi eksplodirajo v roki, iskre, ki nastanejo ob vžigu pa lahko povzročijo požar. Ravnaj z njimi skrajno previdno!
- Prazne embalaže vnetljivih tekočin kot so čistila, razredčila, laki in podobno ter doz pod tlakom, nikoli ne meči v ogenj.
- Če kuriš v naravi (piknik, kres ipd.), mora biti kurišče obdano z negorljivim materialom in dovolj oddaljeno od gozda ali posameznih dreves. Če je vreme suho in vetrovno, tega raje ne počni [5].

B. Praktični del

Po reševanju videoposnetka in upoštevanju preventivnih ukrepov varne uporabe ognja so učenci imeli nalogo, da ustvarijo ogenj na ustreznem mestu. V današnjem času je zelo enostavno ustvariti ogenj. V okolici ČŠOD Murska Sobota so poiskali vnetljiva sredstva (suho listje, suhe paličice, posušene iglice smreke, lubje mlade breze, suho travo) in jih postavili na asfaltno igrišče (Slika 13).



Slika 53: Nabrana vnetljiva sredstva od učencev v okolici ČŠOD Murska Sobota.

Za ustvarjanje ognja so uporabili tri načine in sicer:

- zbiralno lečo,
- kresilo in
- 1,5 V baterijo AA in ovitek žvečilnega gumija.

Za lažji vžig ognja so uporabili tudi sanitetno vato. Učenci so ugotovili, da je najlažji način ustvarjanja ognja s pomočjo kresila (Slika 14). Med izvedbo delavnice so učenci ves čas opazovali širino ognja in pojav vetra. Po zaključku gorenja gorljivih snovi so učenci pogasili kurišča z vodo in drug drugemu opravili natančen ogled kurišč ter preverili ali je kurišče ustrezno pogašeno.



Slika 54: Vžig ognja s kresilom (slika levo) in nastali ogenj (slika desno).

Lasten arhiv, 2022

5. ZAKLJUČEK

Namesto predvajanega videoposnetka smo učencem pokazali, kako lahko ustvarimo interaktivne učne vsebine in jih s tem spodbudimo k razpravljanju na podlagi vprašanj o varni uporabi ognja. Učenec je med predvajanjem sprotno pridobival informacije. S tem načinom je učenec preveril svoje predznanje. Dosežen rezultat je povratna informacija tudi učitelju, ki lahko v nadaljevanju prilagodi učno uro. Učiteljeva vloga pri poučevanju je, da učencem predstavi različne možnosti učenja in spletna orodja, ki mu bodo pomagala pri doseganju zastavljenih učnih ciljev. Edpuzzle je spletno orodje, kjer si lahko učenci pomagajo pri preverjanju predznanja, obravnavi učne enote, preverjanju usvojenega znanja ali pa pri domači nalogi. S samim videoposnetkom so učenci spoznali tudi preventivne ukrepe za varno uporabo ognja v naravi. Učenci se pričnejo zavedati, da ogenj ni igrača in vsako nespametno dejanje lahko privede do naravne katastrofe.

LITERATURA IN VIRI

- [1] „Programi in učni načrti v osnovni šoli,“ 1 maj 2022. [Elektronski]. Dostopno na: <https://www.gov.si/teme/programi-in-ucni-nacrti-v-osnovni-soli/>.
- [2] M. z. š. i. š. in Zavod RS za šolstvo, „Učni načrt. Program osnovna šola. Naravoslovje in tehnika,“ 2011. [Elektronski]. Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_naravoslovje_in_tehnika.pdf. [Poskus dostopa 24 maj 2022].
- [3] E. Inc., „Make any video your lesson,“ [Elektronski]. Dostopno na: <https://edpuzzle.com/>. [Poskus dostopa 30 maj 2022].
- [4] G. b. Ljubljana, „4/10 - Ogenj v naravi,“ YouTube, [Elektronski]. Dostopno na: <https://www.youtube.com/watch?v=hOMjOIr60SY>. [Poskus dostopa 2 junij 2022].
- [5] U. R. z. z. i. reševanje, „ABC POŽARA ZA OTROKE,“ [Elektronski]. Dostopno na: <http://www.sos112.si/slo/page.php?src=np38.htm>. [Poskus dostopa 31 maj 2022].

PREPREČEVANJE MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA V 3. RAZREDU

POVZETEK

Letošnji šolski koledar je bil močno prežet z mnogimi ukrepi, ki so preprečevali množično širjenje korona virusa, ob enem pa omogočali šolam, da so učenci ostali pri pouku v šoli. Učenci letošnjih tretjih razredov so tisti, ki, odkar obiskujejo šolo, še niso imeli pouka v prostorih šole celo šolsko leto. Mnogi naši učenci so tudi sami preboleli korona virus in po vrnitvi iz samoizolacije smo opazili, da so nemirni, se težje zberejo in so medsebojno hitro v konfliktu. Ob koncu leta smo na šoli pričeli beležiti porast medvrstniškega nasilja v prvi triadi, največ v tretjih razredih. V mesecu januarju je svetovalna služba najprej pričela z individualnimi obravnavami z nemirnimi učenci. Kmalu pa smo pričeli z delom v manjših učnih skupinah in s celotnimi razredi v obliki delavnic. Nekatere konflikte smo reševali tudi z mediacijo. Bolje so spoznali svoja čustva, čustva sošolcev in možnosti nenasilne komunikacije. Vseskozi je šola tesno sodelovala tudi s starši.

KLJUČNE BESEDE: porast medvrstniškega nasilja, hitra individualna intervencija, skupinsko delo z razredi, delo s starši.

PREVENTION OF PEER VIOLENCE IN 3rd CLASS

ABSTRACT

This year's school calendar was heavily imbued with many measures that prevented the mass spread of the coronavirus, while at the same time allowing schools to keep students in school. This year's third-graders are those who, since attending school, have not had classes on the school premises for the entire school year. Many of our students also overcame the corona virus themselves, and after returning from self-isolation, we noticed that they are restless, have a harder time coming together, and are in conflict with each other quickly. At the end of the year, we at the school began to record an increase in peer violence in the first triad, mostly in the third grade. In January, the counseling service first began individual treatments with restless students. Soon, however, we started working in small study groups and with whole classes in the form of workshops. We also resolved some conflicts through mediation. They got to know their emotions better, the emotions of their classmates, and the possibilities of nonviolent communication. Throughout, the school also worked closely with parents.

KEYWORDS: increase in peer violence, rapid individual intervention, group work with classes, work with parents.

1. UVOD

Šole se z medvrstniškim nasiljem spoprijemajo na različne načine in na različnih ravneh; nekatere bolj interventno, ko se nasilje zgodi, druge se problema lotevajo preventivno. Pečjak (2014) navaja prednosti celovitih, sistematičnih programov in modelov v okviru t. i. celostnih pristopov k medvrstniškemu nasilju.

Vrstniško nasilje je hotena, namerna, praviloma ponavljajoča se uporaba (ali hujši enkratni dogodek) telesnega, psihičnega, spolnega in /ali materialnega nasilja ene osebe ali skupine nad vrstnikom, vrstnico vrstniško skupino med katerima/katerimi je moč neenakomerno porazdeljena. Vrstniško nasilje se lahko zgodi izven spleta ali na spletu (Štirn idr., 2018).

Posledice vrstniškega nasilja lahko v šoli hitro prepoznamo.

- Otrok spremeni odnos do šole: poslabša se njegov učni uspeh, ne želi več hoditi v šolo, hoče, da ga nekdo spremlja v šolo, ne želi v šolo v naravi, na izlete, začne neopravičeno izostajati od pouka.
- Ima težave s telesnim zdravjem: pogosto oboleva, kronične bolezni se poslabšajo, ima bolečine v želodcu, pogoste glavobole, motnje prehranjevanja, motnje hranjenja, tike, govorne motnje, alergije.
- Ima telesne poškodbe: nepojasnjene modrice, odrgnine, posledice udarcev.
- Ima poškodovanje stvari: oblačila, opremo.
- Lahko popusti pri delu v šoli.
- Otrok je v psihični stiski: anksioznost, strah, depresivnost, občutki tesnobe, slaba samopodoba, beg od doma, zatekanje v odvisnosti, samomorilno vedenje.

Kot navajajo avtorice (Štirn idr., 2018) je pomembno razumeti in upoštevati, da imajo lahko otroci in mladi opisane težave zaradi več vzrokov, ne samo zaradi izkušnje vrstniškega nasilja.

2. UKREPANJE OB MEDVRSTNIŠKEM NASILJU

Medvrstniško nasilje je del čustvenega življenja šole. Povzročanje nasilja se najbolj tvegano povezuje z dehumaniziranjem, pri katerem gre za sovražanjem ali preziranjem sovrstnika ali sovrstnice (Muršič idr., 9, 2016).

V šoli si prizadevamo krepiti socialno zaželena čustva medsebojne naklonjenosti, spoštovanja, povezanosti, sočutja, zaupanja, hkrati pa spodbujamo otroke, da bodo preostala nenaklonjena čustva v medosebnih odnosih izražali na ustrezen in strpen način. Socialno-emocionalno učenje zastavimo tudi kot razvijanje ustreznih predstav o čustvih. Za otroke, ki se vedejo nasilno do vrstnikov, sta posebej značilni naslednji tvegani prepričanji o čustvih: *»Ko čutim močno jezo, bes do nekoga, ga moram na neki način napasti.«* in *»Ko doživljam močna čustva, ne moremo več razmišljati.«* Otroci v to verjamejo in se skladno s tem tudi dejansko odzivajo. To se zgodi zato, ker se še niso naučili, da je tudi intenzivno jezo mogoče izraziti kot neimpulzivno in nenasilno zahtevo za spremembo ravnanja (Muršič idr. 9, 2016).

Po *»Vzgojnem načrtu«* šole je svetovanje in usmerjanje namenjeno učencem, posredno pa tudi njihovim staršem, pri reševanju njihovih lastnih problemov, ki so povezani z razvojem, s šolskim delom, z odnosi z vrstniki in odraslimi, z razvijanjem samopodobe in s prevzemanjem odgovornosti. Že vrsto let strokovni delavci šole izvajamo razne delavnice za

zmanjšanje medvrstniškega nasilja. Šola se sproti odziva na zaznano nasilje na več nivojih in s tem sledi Protokolu o zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih (ZRSS, 2022).

3. TAKOJŠNJA INTERVENCIJA

Strokovni delavec ali drug zaposleni (Zavod RS za šolstvo, 2022), ki je nasilje zaznal vedno najprej poskrbi za prekinitev nasilja in zaščito žrtve z izvedbo ustreznih ukrepov. Nasilje prekine, da vpletene otroke razdvoji, po potrebi pokliče ustrezno pomoč, povzročitelja odstrani v ločen prostor (v šolsko svetovalno službo, k ravnatelju), žrtev pa zaščiti tako, da jo umakne v varen prostor, nujno stran od povzročitelja nasilja. Če je prišlo do poškodbe in je potrebna pomoč zdravnika, pokliče nujno zdravniško pomoč. Eden od učiteljev/vzgojiteljev otroka spremlja k zdravniku. V primeru poškodbe takoj obvesti tudi starše poškodovanega otroka. Za tem se strokovni delavec ali drug zaposleni, ki je nasilje zaznal, ločeno pogovori z žrtvijo. Pri tem teži k temu, da otroka pomiri, čustveno podpre, pogovori o dogodku, če otrok o tem želi govoriti in o tem, kakšni bodo nadaljnji koraki reševanja problema. Cilj prvega pogovora z žrtvijo ni raziskovanje dogodka (kaj, kje, kdo, zakaj, kdaj se je zgodilo nasilje). Ta pogovor ni namenjen svetovanju – to je v domeni šolske svetovalne službe – in je del procesne intervencije obravnave storjenega medvrstniškega nasilja. S povzročiteljem se medtem pogovori svetovalni delavec, ravnatelj ali drug strokovni delavec. Pomembno je, da ne pride do soočenja z žrtvijo in da tudi morebitni opazovalci pri tem pogovoru niso prisotni.

Cilj tega pogovora je umiritev povzročitelja, njegova zaščita pred nadaljevanjem nasilja, ne pa tudi nujno raziskovanje dogajanja.

4. PROCESNA INTERVENCIJA

V nadaljevanju **procesne intervencije** (ZRSS, 2022) ima ključno vlogo svetovalna služba, ki je strokovno kompetentna za svetovalne razgovore in načrtovanje dela s posameznikom, skupino ali razredom. Pomembno vlogo ima tudi razrednik, ravno tako mora biti z delom seznanjen ravnatelj z nasilnim dejanjem in s potekom obravnave na nivoju posameznika, skupine in razreda. Kako dolgo bo trajalo delo s posamezniki, skupino ali razredom je odvisno od posameznega primera in strokovne presoje tima v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Po Navodilih o zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih v timu sodelujejo razrednik in strokovni delavci, svetovalna služba ter ravnatelj. Tim skliče svetovalni delavec in ga tudi vodi. Vodja tima poskrbi, da so sklepi zapisani v obliki zapisnika ali uradnega zaznamka. Zapisnik timskih sestankov podpišejo vsi prisotni. Pri uporabi drugih obrazcev, ki jih vzgojno-izobraževalni zavod sestavi sam, prejem prav tako podpiše svetovalni delavec, ki zapis tudi shrani v varovano omaro, podobno kot drugo dokumentacijo, ki jo vodi svetovalna služba. Dokument je dostopen vsem, ki so člani tima (tudi drugim institucijam, če se vključijo v tim), na vpogled pa je dostopen tudi staršem.

5. DELO S TRETJIMI RAZREDI ZA PREPREČEVANJE MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA

Delo svetovalne delavke je potekalo z učenci tretjih razredov (3. A, 3. B in 3. C) na matični šoli v šolskem letu 2021/22. Na podružnični šoli se preventivno delo v tako močni obliki ni izvajalo, saj se medvrstniško nasilje ni zaznalo v tolikšni meri. Redne preventivne dejavnosti sta se izvajali na obeh lokacijah.

V preventivno delo je bilo na matični šoli zajetih 88 učencev.

Tabela 1: Število učencev v tretjih razredih matične šole.

| | ŠTEVILO UČ. | DEČKI | DEKLICE |
|---------------|-------------|-------|---------|
| 3.A | 26 | 16 | 10 |
| 3.B | 27 | 16 | 11 |
| 3.C | 25 | 13 | 12 |
| SKUPAJ | 88 | 55 | 33 |

Opaziti je, da je generacija učencev letnika 2013 na šoli v korist dečkov, in sicer jih je kar 62,5 odstotka. Deklic je v generaciji 37,5 odstotka.

Na skupnem sestanku razredničark in svetovalne službe smo se dogovorili za skupni protokol dela. Učiteljice so prejele posodobljene obrazce pri zapisov dogodkov, ki smo jih vodili v svetovalni službi.

Slika 1: Zapis o medvrstniškem nasilju nad otrokom v skladu s Pravilnikom o obravnavi medvrstniškega nasilja a vzgojno-izobraževalne zavode.

| | |
|---|---|
| Ustanova: Osnovna šola Naslov pošta | Podatki o otroku: Priimek in ime: Spol (Obkrožite!) M Ž Rojstni datum: Razred: |
| Zapis izdelal: | Delovno mesto: |
| KAJ SE JE ZGODILO? | |
| KJE SE JE ZGODILO ? | |
| KDO JE VPLETEN? | |
| RAVNANJE STROK.DELAVCA: | |
| Datum in ura, ko je otrok v razgovoru poročal o dogodku ali ko so bili opaženi znaki nasilja nad otrokom. Datum: Ura: | |
| PREDAJA ZAPISA SVETOVALNI SLUŽBI: Ime in priimek osebe, ki je zapis sestavila: Zapis zaključen ob: Podpis: | |
| Ime in priimek svetovalnega delavca, ki je zapis prevzel: | Zapis prevzet dne: ob: Podpis: |
| Tel. št. svetovalnega delavca: | |

Zapis dogodka je za strokovne delavce terjal nekaj več samodiscipline, vendar so bili dogodki medvrstniškega nasilja zabeleženi in shranjeni v prostorih svetovalne službe.

Medsebojno so se o dogodkih pogovorili in izostrili razmišljanje o tem, kje je meja med medvrstniškim nasiljem in mladostno razigranostjo ter o konkretnih strategijah ravnanja.

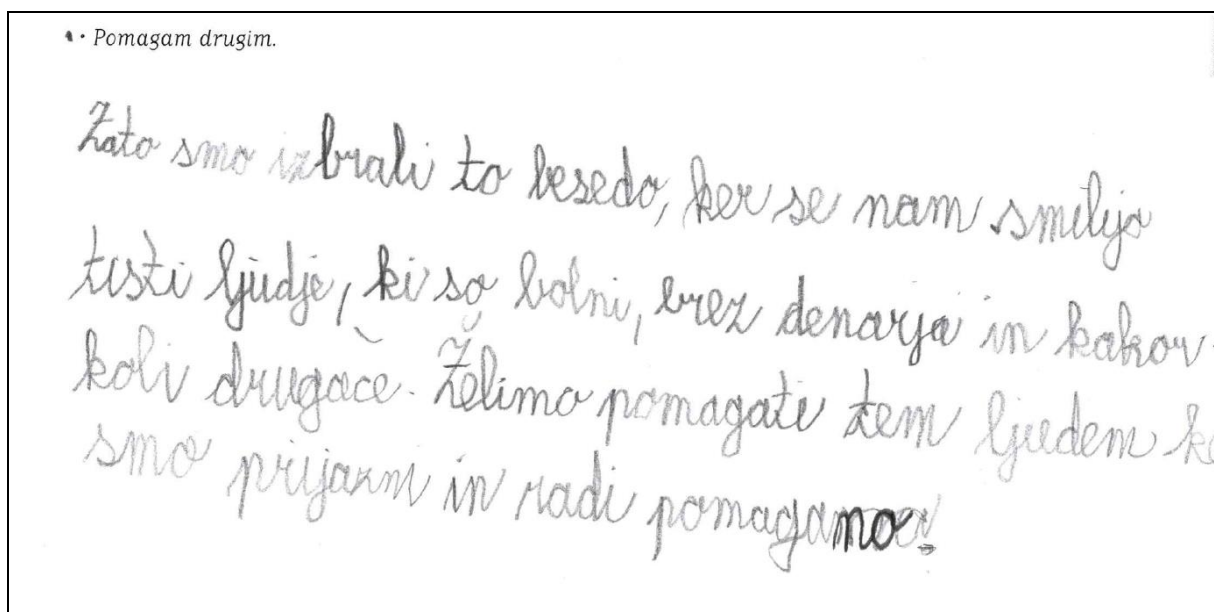
V svetovalni službi je potekal razgovor s povzročiteljem nasilja in žrtvijo.

Najprej je sledil pogovor s povzročiteljem nasilja. Povzročitelj je opisal svoj pogled na dogodek in spregovoril o svojih občutkih. Skupaj smo analizirali dogajanje. Ne glede na to kaj je vzrok nasilja, je moral povzročitelj dobiti informacijo, da je kljub temu odgovoren za svoje dejanje, saj ne sme namerno škoditi drugim.

Ko smo se v procesu svetovanja pogovarjali z učencem, ki je doživel nasilje, smo si za žrtev vzeli dovolj časa, saj nekatere težko spregovorijo in so potrebovale občutek varnosti in sprejetosti. S tem smo še dodatno gradili zaupen odnos. V času pogovora smo večkrat poudarili, da žrtev ni kriva za nasilje, da je nasilje nesprejemljivo in da želimo pomagati pri izhodu iz stiske in nasilja. Ker se je največ medvrstniškega nasilja dogajalo v času odmorov, smo vsem, ki so prišli v svetovalno službo povedali, da so pogumni, da so prišli povedati o nasilju. Tako smo učenca opolnomočili za skupno iskanje rešitev in mu dali možnost opredeliti problem in se pogovoriti o čustvih, ki jih doživlja.

V razredu je svetovalna služba izvajala delavnice »10 korakov do boljše samopodobe.«

Slika 2: Delo v skupinah iz nabora delavnic »10 korakov do boljše samopodobe.«



Delavnice so bile izredno dobro sprejete, učencem je delo v skupinah odgovarjalo. Otroci so veliko povedali o stvareh, ki so zanje pomembne.

Učenci so želeli povedati še več dogodkov, ki so se jim zgodili, vendar smo se dogovorili, da bodo en teden zapisovali vse konflikte, katere so opazili v svoji okolici in se bomo na eni delavnici pogovorili o njih in iskali primerne rešitve.

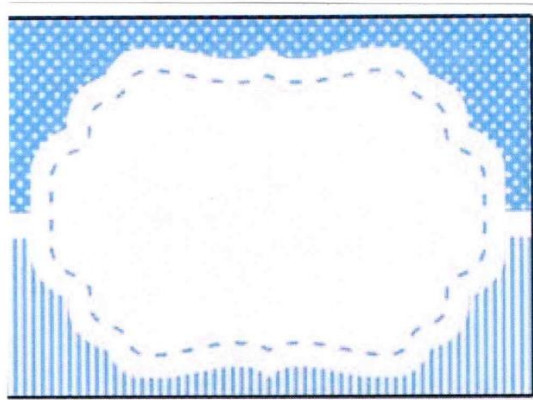
Slika 3: Obrazec za opazovanje konfliktnih situacij (Vir: Konflikt in komunikacija, 1996).

Ves teden nosi ta list s seboj, kamorkoli greš. Napiši nanj vsak konflikt, ki ga boš videl ali doživel. Prepričaj se, da si napisal, kdo je bil vanj vpleten in kakšna je bila vsebina konflikta. Zapiši tudi vse "sprožilne besede", ki jih boš slišal. Vendar ne piši pravih imen ljudi. Za opis ljudi uporabi besede kot npr.: deček, deklica, mož, žena. Če boš opisoval svojo družino, lahko uporabiš besede: sestra, brat itd.

| | |
|----------------------------|--|
| KDO JE BIL VPLETEN? | KAKŠNA JE BILA VSEBINA KONFLIKTA? |
|----------------------------|--|

Pripravili smo še lističe, na katere so učenci pisali dejanja svojih sošolcev, katere so opazili kot pozitivne. Svetovalna delavka je prišla v razred z velikim steklenim kozarcem v katerega so učenci metali svoje misli.

Slika 4: Pripravljen listič za opazovanje »dobrih del« sošolcev (povzeto po Pinterest)



Učenci so težje opazovali dobra dela sošolcev, raje so izpostavili tiste, ki niso bili v redu.

Delo v svetovalni službi je še vsebovalo delo v skupinah štirih učencev smo utrjevali pravila šolskega reda. V teh skupinah so učenci utrjevali znanje o pravilih šolskega reda in hišnem redu šole.

Ob zaključku izvajanja delavnic in delu v malih skupinah, smo na šolo povabili policista z lokalne Policijske postaje, ki je učencem predaval o nasilju in nasilnih dejanjih v družbi.

Pripravljeno pa je bilo tudi predavanje za starše.

6. SKLEP

V letošnjem šolskem letu 2021/22 se je ravno pri tretješolcih najbolj opazilo, da še niso do sedaj bili v času šolanja v nobenem šolskem letu v celoti prisotni v prostorih šole. Najbolj se je to odražalo ravno v mesebojnih odnosih.

S tretješolci smo delali individualno, v manjših skupinah in na nivoju razreda. Zelo dobro so bile sprejete delavnice na nivoju razreda. Učenci so prisluhnili mnenju drugih sošolcev,

sklepne misli pa so se mestoma premaknile na nivo mirnega reševanja konfliktov. Najbolje so se v skupinah, ki so bile skrbno sestavljene, izkazali nemi opazovalci medvrstniškega nasilja, ki so pri delu v skupinah čutili, da so varni in da lahko jasno izrazijo svoje mnenje. Dobro je bilo sprejeto delo v manjših skupinah (po štirje učenci); učenci so v manjših skupinah morali zelo veliko delati, zato je dinamika skupin nihala glede na nivo čustvene inteligence posameznikov in možnosti razmišljanja na višjih taksonomskih ravneh. V manjših skupinah so pozitivno presenetili ravno učenci, ki so v razredu sicer nemirni, delo v manjših skupinah pa jim bolj ustreza. Individualne obravnave za storilce in žrtve medvrstniškega nasilja so bile sprotne. Svetovalna služba je pripravila za starše učencev tudi predavanje o pozitivni disciplini. Za zaključek delavnic in dela v malih skupinah smo ob koncu šolskega leta povabili predstavnika Policije, ki je učencem predaval o temi medvrstniškega nasilja.

V prihodnjem šolskem letu bomo izvajali projekt preprečevanja medvrstniškega nasilja skozi celo leto, en dan dejavnosti pa bomo namenili medvrstniškemu nasilju na spletu. Šolska svetovalna služba bo koordinatorica vseh dejavnosti, prvi triadi pa bo organizirala intervizijsko skupino.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Klemenčič I., Jerina A., Karajić E., Kuhar A., Molan A. (2016). *Preventivne dejavnosti sistemskega pristopa k medvrstniškemu nasilju v VIZ, Priročnik št. 2*, Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- [2] Pečjak S. (2014). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- [3] Lešnik Mugnaioni D., Klemenčič I., Filipčič K., Rustja E., Novakovič T., *Navodila o zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih (2022)*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- [4] Muršič M., Klemenčič I., Zabukovec Kerin K., Filipčič K., Karajić E., Bertok E. (2016). *Osnove sistemskega pristopa k medvrstniškemu nasilju in evalvacija projekta NasVIZ, Priročnik št. 1*, Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- [5] Pečjak S. (2014). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- [6] Shapiro D. (1996) Konflikt in komunikacija: vVodnik skozi labirint obvladovanja konfliktov.
- [7] Štirn M., Pirc T., Zabukonec Kerin K., Minič M., Kocbek K., Šibilja J., (2018). Program NEON, *Varni brez vrstniškega nasilja za osnovne šole*. ISA Institut.
- [8] Tacol A., (2011). 10 korakov do boljše samopodobe. Zavod za zdravstveno varstvo Celje.
- [9] *Vzgojni načrt Osnovne šole Ljudski vrt Ptuj*. (2009).

VLOGA ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE PRI OBRAVNAVI DRUŽINSKEGA NASILJA (ODKRIVANJE, PREPREČEVANJE IN POMOČ ŽRTVI)

POVZETEK

Zaposleni v šolski svetovalni službi se pogosto srečujemo z nasiljem v družini. Cilj prispevka je ugotoviti in prikazati, kakšna je vloga šolske svetovalne službe pri obravnavi otrok, žrtev nasilja v družini, oz. natančneje, kako poteka obravnavo otroka, od trenutka, ko šolska svetovalna služba izve za sum na nasilje v družini otroka naprej. V središču bo torej preučevanje kurativnega vidika dela šolske svetovalne službe v zvezi s problematiko nasilja v družini, zavedati pa se moramo, da delo šolske svetovalne službe nedvomno vključuje tudi vidike preventivnega delovanja na tem področju. V prispevku je opisana opredelitev nasilja v družini in različne oblike znotraj le-tega ter načini pomoči žrtvi. Poudarek dajem vlogi šolske svetovalne službe v srednji šoli s poudarkom na prikazu poteka obravnave otroka, ki je žrtev nasilja v družini. Gre za navedbo in opis ukrepov od trenutka, ko šolska svetovalna služba izve za (sum na) nasilje v družini naprej : predstavitev korakov od zaznave do prijave suma na nasilje v družini, neposredno delo z otrokom (žrtvijo nasilja v družini) in njegovimi starši, sodelovanje z drugimi udeleženci v vzgojno izobraževalnem procesu (učitelji, vodstvom šole in oddelkom) ter z zunanjimi institucijami (predvsem strokovnimi delavci CSD). Šola je pomemben varovalni dejavnik za otroke, ki so deležni nasilja v družini, zato je pomembno, da smo strokovni delavci usposobljeni za delo s to ranljivo skupino.

KLJUČNE BESEDE: nasilje, nasilje v družini, šolska svetovalna služba.

THE ROLE OF THE SCHOOL ADVISORY SERVICE IN ASSOCIATION WITH DOMESTIC VIOLENCE (DETECTION, PREVENTION AND VICTIM ASSISTANCE)

ABSTRACT

Employees of the school advisory service often encounter domestic violence. The aim of this article is to determine and present the role of the school advisory service in the treatment of children – victims of domestic violence – more precisely, how the child is treated from the moment the school advisory service encounters the suspicion of violence in child's family. The focus will be on studying the curative aspect of the work of the school advisory service in relation to domestic violence. However, we must be aware that the work of the school advisory service undoubtedly includes aspects of preventive actions in this area. The article describes the definition of domestic violence and the various forms within it, as well as ways to help the victim. I emphasize the role of the school advisory service in Secondary school on showing the progress of the treatment of a child who is a victim of domestic violence. It is a list and description of measures from the moment the school advisory service detects the (suspected) abuse: presentation of steps from detection to reporting suspected domestic violence, direct work with the child (victim of domestic violence) and his parents, cooperation with other participants in the educational process (teachers, school management and departments) and with external institutions (especially Social Services experts). School is an important protective factor for children who are involved in domestic violence, therefore it is important that we, professional employees, are trained to work with this vulnerable group.

KEYWORDS: violence, domestic violence, school counselling service.

1. UVOD

Dejstvo je, da nasilje v družini ni samo zasebni problem, ampak tudi družbeni. Šola kot institucija in strokovni delavci so v rednem stiku z otroci, zato je to pogosto prva priložnost za odkrivanje in reševanje te problematike.

Družinski zakonik definira družino kot življenjsko skupnost otroka, ne glede na starost otroka, z obema ali enim od staršev ali z drugo odraslo osebo, če ta skrbi za otroka in ima po zakoniku do otroka določene obveznosti in pravice. Tomori (2006) navaja, da je za razvoj otrokove osebnosti izjemno pomembno dogajanje, ki je prisotno v družini in dinamika odnosov otroka z osebami, ki so otroku pomembne. Avtor trdi, da otrok v družini gradi občutja lastne vrednosti in svojo samopodobo ter da so občutja varnosti in sprejetosti, ki jih otrok razvija znotraj družine temelj, da bo v odrasli dobi z zrelostjo in odgovornostjo oblikoval svoje življenje.

Pogosto otrokov razvoj zmoti nasilje, ki so ga deležni znotraj družine. Gre za to, da družina kot osnovna enota družbe ni samo podpirajoče okolje, ki družinskim članom nudi čustveno, socialno in materialno podporo, temveč je lahko tudi nasilno okolje, v katerem se najbolj surovo kršijo temeljne človekove pravice njenih članov, so pokazala različna empirična raziskovanja (Ajduković in Pavleković 2004 v Bezenšek Lalić 2009, str. 11).

Nasilje v družini je pogosto delo dobro varovana skrivnost, saj otroci pogosto o tem ne govorijo Erika Hvala (2008, str. 17). To dejstvo, onemogoča pogled v realno situacijo o pogosti pojavnosti nasilja v slovenskih družinah.

2. NASILJE V DRUŽINI

Leta 2008 je bil sprejet Zakon o preprečevanju nasilja v družini (v nadaljevanju: ZPND), prvi zakon v slovenskem prostoru, ki je opredelil nasilje v družini in njegove različne oblike: fizično,

spolno, psihično in ekonomsko nasilje ter zanemarjanje (ZPND, 3. člen). Leta 2016 je bil sprejet

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o preprečevanju nasilja v družini (v nadaljevanju: ZPND-A), ki razširja definicijo nasilja v družini, prej omenjenim oblikam nasilja, katerih definicija ostaja nespremenjena, pa dodaja še eno obliko, to je zalezovanje. Nasilje v družini je v novo sprejetem zakonu definirano kot «[...] vsaka uporaba fizičnega, spolnega, psihičnega ali ekonomskega nasilja enega družinskega člana ([...] povzročitelj nasilja) proti drugemu družinskemu članu ([...] žrtev) oziroma zanemarjanje ali zalezovanje žrtve ne glede na starost, spol ali katerokoli drugo osebno okoliščino žrtve ali povzročitelja nasilja, in telesno kaznovanje otrok» (ZPND-A 2016, 3. člen).

Ko se v družini izvaja nasilje, »[...] največjo škodo utrpijo najšibkejši člani, otroci, saj nimajo razvite ne telesne moči ne psiholoških obramb, s katerimi se lahko zaščitimo pred destruktivnimi vplivi okolja odrasli ljudje« (Drole in Gantar 2008, str. 285). Na tem mestu velja poudariti, da je otrok »[...] žrtev nasilja tudi, če ni neposredno izpostavljen nasilnim dejanjem, ampak je prisoten pri izvajanju nasilja nad drugim družinskim članom ali živi v okolju, kjer se nasilje izvaja« (ZPND 2008, 4. člen).

Otroku, ki je žrtev nasilja v družini, je izjemno težko spregovoriti o nasilju, predvsem zaradi čustvene navezanosti in življenjske odvisnosti od staršev oz. skrbnikov, strahu pred izgubo družine in ponotranjenega občutka krivde. Otrok praviloma doživlja zelo hude pritiske s strani starša, ki od otroka zahteva, da o nasilju molči ali ga zanika. Poleg tega otrok tudi sočustvuje s starši, zanje ga skrbi, prevzema krivdo za doživeto nasilje in se boji, da bodo starši obsojeni na zaporno kazen (Aničić idr. 2015, str. 59–60). Veliko otrok zaradi izkušnje izpostavljenosti nasilju v družini izoblikuje prepričanja, da tudi s strani drugih odraslih ne bodo doživeli spoštljivega in varnega ravnanja (prav tam, str. 59). Zaradi vseh teh razlogov je zaščita otrok, ki doživljajo nasilje v družini, izjemno težko področje dela (prav tam, str. 60).

Zakon o preprečevanju nasilja v družini (2008) opredeljuje naslednje oblike nasilja:

»**Fizično nasilje** je vsaka uporaba fizične sile ali grožnja fizične sile, ki žrtev prisili, da kaj stori

ali opusti ali da kaj trpi ali ji omejuje gibanje oziroma komuniciranje in ji povzroči bolečino, strah ali ponižanje, ne glede na to, ali so nastale telesne poškodbe« (ZPND 2008, 3. člen).

Oblike in načini fizičnega nasilja so takšne, da povzročajo vidne telesne poškodbe. (npr. udarci in potiskanje, ki imajo za posledico modrice, rane, zlome, zvine, opekline in druge vidne telesne poškodbe), pri nekaterih drugih oblikah pa ni neposrednega stika odrasle osebe z otrokom in zato tudi ne vidnih poškodb. Med slednje spadajo: prisilno klečanje ali dolgotrajno stanje, posiljevanje otroka s hrano do bruhanja ter izpostavljanje otroka nizkim temperaturam (Domiter Protner 2014, str. 15).

Fizično oz. telesno nasilje, kot ga poimenujeta B. Drole in N. Gantar (2008, str. 286–287), se poleg neposredne telesne kazni, pretepanja in drugih oblik telesnega mučenja otroka kaže tudi v zanemarjanju in neizpolnjevanju otrokovih potreb po redni in ustrezni negi, primerni hrani, toploti in v brezbriznosti do njegovega telesnega stanja in zdravja (prav tam).

»**Spolno nasilje** so ravnanja s spolno vsebino, v katera žrtev ne privoli, je vanje prisiljena ali zaradi svoje stopnje razvoja ne razume njihovega pomena, grožnje z uporabo spolnega nasilja, ter javna objava spolnih vsebin o žrtvi« (ZPND 2008, 3. člen).

B. Drole in N. Gantar (2008, str. 287) pišeta, da so lahko za otrokov zdrav razvoj škodljive že zelo posredne oblike, kot so zapeljivo vedenje do otroka, podrobni opisi in namigovanja na spolnost ter razkazovanje ali izpostavljanje otroka spolnim dejanjem odraslih. Vse to namreč otroka, ki naj bi zdravo spolnost postopoma vključeval v svoj razvoj, vznemiri, zbega in v njem zbudi napačne predstave o spolnosti.

Na tem mestu velja omeniti, da se v literaturi poleg termina spolno nasilje pojavlja tudi izraz spolna zloraba. Nataša Vanček (2002, str. 149) zapiše, da čeprav je vsakršno nasilje tudi zloraba in je vsaka zloraba hkrati tudi ena od oblik nasilja, se je pri obravnavi spolnega nasilja nad otroki uveljavil termin spolna zloraba otrok. Avtorica nadaljuje, da govorimo o spolni zlorabi otroka takrat, »[...] ko odrasli uporabi dečka ali deklico za zadovoljevanje svojih spolnih potreb« (prav tam, str. 150). Spolna zloraba ni samo spolni odnos, ampak pomeni tudi otipavanje otrokovih spolnih organov, siljenje otroka, da se dotika spolnih organov odraslega,

samozadovoljevanje pred otrokom, siljenje otroka, da gleda pornografske filme ali slike, navzočnost otroka pri spolnem odnosu odraslih, otroško prostitucijo ipd. (prav tam).

»**Psihično nasilje** so ravnanja in razširjanje informacij, s katerimi povzročitelj nasilja pri žrtvi povzroči strah, ponižanje, občutek manjvrednosti, ogroženosti in druge duševne stiske, tudi če so storjena z uporabo informacijsko komunikacijske tehnologije« (ZPND 2008, 3. člen).

K. Aničić idr. (2015, str. 22) zapišejo, da gre pri psihičnem nasilju nad otrokom za zlorabo, ki poteka na besedni in/ali nebesedni ravni in otroka prestraši, poniža ter razvrednoti. Zaradi doživljanja psihičnega nasilja se otrok počuti neljubljeno, prestrašeno in nezaželeno, posledično

je poškodovan njegov občutek lastne vrednosti ter varnosti, kar negativno vpliva tudi na njegovo samopodobo in samozaupanje. Ko starši nad otrokom povzročajo psihično nasilje, ne zadovoljijo otrokovih potreb po varnosti, ljubezni, pripadnosti in spoštovanju (prav tam).

Maja Plaz in Špela Veselič (2002, str. 129) med najpogostejše oblike psihičnega nasilja uvrščata

grožnje s pretepanjem ali drugimi oblikami nasilja, izolacijo od drugih ljudi, ščuvanje otrok, ljubosumje, odvzem ali uničevanje osebnih predmetov, ustvarjanje sovražne klime, dolgotrajen molk, nepripravljenost na pogovor itd.

»**Ekonomsko nasilje** je neupravičeno nadzorovanje ali omejevanje žrtve pri razpolaganju z dohodki oziroma upravljanju s premoženjem, s katerim žrtev samostojno razpolaga oziroma upravlja ali neupravičeno omejevanje razpolaganja oziroma upravljanja s skupnim premoženjem družinskih članov, neupravičeno neizpolnjevanje finančnih oziroma premoženjskih obveznosti do družinskega člana ali neupravičeno prelaganje finančnih oziroma premoženjskih obveznosti na družinskega člana« (ZPND 2008, 3. člen).

Ekonomsko nasilje ni pogosta oblika nasilja nad otroki, kajti otroci praviloma nimajo lastnega premoženja. Ta oblika nasilja se tako lahko kaže pri otrocih, ki prejemajo pokojnino po umrlem staršu, pa jo starš, ki skrbi za otroka, ne namenja otrokovim potrebam, ampak izključno lastnim in so tako otrokove potrebe zapostavljene (Filipčič in Klemenčič 2011, str. 14).

»**Zanemarjanje** je oblika nasilja, kadar povzročitelj nasilja opušča dolžno skrb za žrtev, ki jo potrebuje zaradi bolezni, invalidnosti, starosti, razvojnih ali drugih osebnih okoliščin« (ZPND 2008, 3. člen)

Zanemarjanje otrok je oblika nasilja v družini, ki je – kot opozarja K. Domiter Protner (2011, str. 319) – v praksi pogosto spregledana. Poleg fizičnega zanemarjanja (npr. neustrezno prehranjevanje, odsotnost skrbi za otrokovo varnost, zdravje, razvoj, urejenost njegovih oblačil in higieno ...), ki je najpogosteje obravnavano, je v družinah lahko prisotno tudi emocionalno zanemarjanje (npr. otrok je prikrajšan za pozitivne čustvene odnose v družini) ali izobraževalno zanemarjanje (npr. odrasli otroku onemogočajo, da bi se izobraževal in ga prikrajšujejo za osnovno razvojno spodbujanje) (Mikuš Kos 1996, str. 60).

3. OBRAVNAVA OTROK ŽRTEV DRUŽINSKEGA NASILJA

Formalni okvir za obravnavo otrok, žrtev nasilja v družini, v vzgojno-izobraževalnih ustanovah (v nadaljevanju: VIZ) ob ZPND (2008) predstavlja Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode (2009) (v nadaljevanju: Pravilnik), katerega temeljni namen je določitev konkretnih nalog zaposlenim v VIZ ob zaznavi nasilja v družini. S pomočjo pravilnika se zagotavlja določeno ravnanje strokovnih delavcev, h kateremu so le-ti zavezani in ki je neodvisno od njihovih osebnih pogledov na nasilje v družini ter razumevanj lastnih vlog

pri njegovem obravnavanju. Zaposleni v VIZ se morajo odzvati na vsakršno zaznano nasilje nad otrokom, saj so zavezani k ničelni toleranci do nasilja.

Poleg natančne opredelitve aktivnosti, ki jih morajo izvesti vzgojno-izobraževalni zavodi v primerih, ko se pojavi sum na katerokoli obliko nasilja v družini otroka, pravilnik določa tudi oblike pomoči otroku, žrtvi nasilja v družini, in način sodelovanja z drugimi institucijami – s CSD, policijo, tožilstvom in sodiščem (Pravilnik ... 2009). Pravilnik natančneje določa naloge internega tima, ki se oblikuje na šoli v primeru obravnave otroka, žrtve nasilja v družini, ter sodelovanje VIZ s CSD, zlasti v multidisciplinarnem timu (prav tam). V zvezi s slednjim določa, da mora med CSD in VIZ vedno potekati medsebojno obveščanje (osebno, pisno in po telefonu) o dejavnostih za zagotavljanje zaščite in pomoči otroku, žrtvi nasilja v družini, in usklajevanje teh dejavnosti (prav tam, 9. člen).

Kot smo že omenili, je na podlagi ZPND (2008) nastal tudi Pravilnik o sodelovanju organov ter o delovanju centrov za socialno delo, multidisciplinarnih timov in regijskih služb pri obravnavi nasilja v družini, ki je pričel veljati leta 2009.

Šolska svetovalna služba je pomemben člen vsake šole, saj vstopa v svetovalni odnos z vsemi udeleženi v vzgojno-izobraževalnem procesu, preko katerega si prizadeva vzpostavljati optimalne pogoje za doseganje temeljnega in vseh ostalih vzgojno-izobraževalnih ciljev (Programske smernice ... 2008, str. 16–17).

4. KORAKI PRI OBRAVNAVI NASILJA V DRUŽINI

Ko zaposleni v VIZ zaznajo nasilje v otrokovi družini (oziroma nanj sumijo), so se dolžni zavzeti za otroka, mu pomagati in ga zaščititi. V 5. členu ZPND (2008) je zapisano, da so organi

in organizacije dolžni izvesti vse postopke in ukrepe, ki so potrebni za zaščito žrtve glede na stopnjo njene ogroženosti in zaščito njenih koristi, in pri tem zagotoviti spoštovanje integritete žrtve (ZPND 2008, 5. člen).

- INFORMACIJA O NASILJU

Zaposleni v VIZ lahko **pridobi informacije o nasilju** v družini na tri načine. Prvi način je, da otrok o nasilju spregovori sam. Za mlajše učence je značilno, da se pogosteje zaupajo učitelju, saj z njim preživijo večino svojega časa in mu najbolj zaupajo, starejši pa se pogosteje zaupajo svetovalnemu delavcu. Druga možnost je, da učitelj, vzgojitelj, svetovalni delavec ali drugi zaposleni opazi poškodbe, spremembe v vedenju, padec učnega uspeha, ki vzbudijo sum na

nasilje v družini. Zadnja možnost pa je, da nekdo drugi (tretja oseba) obvesti VIZ o nasilju v družini (Filipčič in Klemenčič 2011, str. 19).

Pravilnik določa, da mora ob sumu na nasilje v otrokovi družini, vsak strokovni delavec o tem takoj obvestiti šolsko svetovalno službo in izdelati zapis dogodka, v primeru poškodbe pri fizičnem ali spolnem nasilju ali v primeru hude psihične stiske otroka zaradi nasilja v družini pa mora takoj obvestiti CSD ali policijo (Pravilnik ... 2009, 3. člen). Kot smo že omenili, »[...] naloga delavcev VIZ ni presojanje o tem, ali gre res za nasilje, za kakšno obliko nasilja gre, kdo je storilec ipd.« (Filipčič in Klemenčič 2011, str. 25). Preiskovanje okoliščin in preverjanje izjav otroka oz. drugih oseb o nasilju ter preverjanje zaznav strokovnih delavcev je v pristojnosti drugih institucij (prav tam, str. 23).

Izdelava zapisa dogodka je ena izmed prvih nalog vseh delavcev VIZ, ko se srečajo z otrokom,

žrtvijo nasilja v družini (prav tam, str. 31). Zapis opazanj, dogodka, pridobljenih informacij ali pogovora z otrokom lahko naredi delavec sam ali s pomočjo šolskega svetovalnega delavca (Pravilnik ... 2009, 3. člen). Gre za uraden dokument, ki predstavlja podlago za prijavo nasilja na CSD, policiji ali državnemu tožilstvu ter za nudenje pomoči otroku v okviru VIZ (prav tam, 4. člen) in je v pomoč pri morebitnih nadaljnjih postopkih (Filipčič in Klemenčič 2011, str. 33).

- **PRIJAVA NASILJA V DRUŽINI**

Ko šolska svetovalna služba izve oz. sumi na nasilje v družini, ne sme izgubljati časa s prijavo (Crosson-Tower 2003, str. 33); o sumu nasilja v družini mora še isti oz. najkasneje naslednji delovni dan (natančneje v roku 24-ih ur po narejenem zapisu dogodka) tudi uradno obvestiti CSD ali policijo (Pravilnik ... 2009, 5. člen). V 6. členu ZPND (2008) je zapisano, da mora »Vsakdo, zlasti pa strokovni delavci oz. delavke v zdravstvu ter osebe vzgojno-varstvenih in vzgojno-izobraževalnih zavodov [...] ne glede na določbe o varovanju poklicne skrivnosti takoj obvestiti center za socialno delo, policijo ali državno tožilstvo, kadar sumi, da je otrok žrtev nasilja« (ZPND, 6. člen). Obvestilo je lahko telefonsko, prijava pa mora biti poslana v pisni obliki s priloženim zapisom dogodka. O opravljeni prijavi nasilja VIZ starše obvesti le takrat, ko presodi, da je to v korist otroka (Pravilnik ... 2009, 5. člen). S podano prijavo se prične **multidisciplinarno sodelovanje in obravnava otroka**, za katerega obstaja sum na nasilje v njegovi družini (Filipčič in Klemenčič 2011, str. 27).

- **SVETOVALNI PROCES Z OTROKOM**

Šolski svetovalni delavci morajo nuditi otroku ustrezno podporo in pomoč pri soočanju in predelavi posledic nasilja, pri čemer morajo izhajati iz njegovih potreb in njegove aktualne situacije (Štirn 2014, str. 144). Poznati in razumeti morajo značilnosti dinamike sistema, kjer je

otrok doživljal nasilje, otrokove odzive in strategije preživetja ter različne možnosti, s pomočjo katerih lahko otroku pomagajo izraziti stisko, spregovoriti o izkušnjah nasilja, predelati posledice, s katerimi se sooča, razviti zaupanje vase in v druge ljudi, se sprostiti, umiriti ter vzpostavljati zadovoljujoče odnose z drugimi (prav tam, str. 145).

Osnovni cilj svetovalnega procesa in dela z otrokom je vzpostavitev občutka varnosti, sprejetosti in zaupanja, saj bo otrok v takšnih pogojih lažje spregovoril. Šolski svetovalni delavec mora otroku verjeti in mu zagotoviti občutek, da je sprejet brez sodb, saj se bo le tako počutil vrednega in razumljenega (prav tam, str. 145).

Pri pogovoru mora upoštevati tudi značilnosti razvojnega obdobja, v katerem je otrok, ki določa njegove potrebe in sposobnosti. Med pogovorom mora biti pozoren na to, kaj so otrokove in kaj njegove potrebe (prav tam, str.148).

Vprašanja med pogovorom morajo biti preprosta in odprta, saj vodijo kompleksna vprašanja v zmedo in nerazumevanje. Vprašanja z »da« in »ne« odgovori se uporabljajo le za razjasnitev in povzetek. Ob otrokovem razkritju izkušenj nasilja je pomembno, da se otroku verjame. Poudariti je treba, kako pomembno je, da je povedal o nasilju, in kako pogumen je, da je spregovoril o tem. Otrok, ki je žrtev nasilja v družini, pogosto doživlja močne občutke krivde, zato je pomembno, da mu šolski svetovalni delavec pojasni in večkrat ponovi, da ni on odgovoren za nasilje, pač pa je za nasilje vedno odgovoren storilec (prav tam, str. 149). V pogovoru z otrokom, žrtvijo nasilja v družini, je pomembno, da šolski svetovalni delavec uporabi prave besede, s katerimi mu bo pomagal zgraditi zaupanje, izraziti svoje stiske, razumeti nekatere stvari glede nasilja, sebe in drugih ljudi, poiskati v sebi moči, razviti nove vzorce mišljenja, izražanja in reguliranja čustev, vedenja ... (prav tam, str. 150). Ob zaključku pogovora mora šolski svetovalni delavec preveriti, kako se otrok počuti, ali ga kaj skrbi ter kakšna so njegova pričakovanja. Otroku ne sme vzbuditi nerealnih pričakovanj in mu dati obljub, ki jih ne bo mogel izpolniti. Pojasniti mu mora, kako bo uporabil informacije, ki mu jih je zaupal, ter mu še enkrat zagotoviti, da je prav, da je spregovoril o nasilju (Štirn 2014, str. 151). V kolikor šolski svetovalni delavec ugotovi, da otrok potrebuje specializirano pomoč in obravnavo, mora otroka napotiti k ustreznim strokovnjakom izven VIZ (Filipčič in Klemenčič 2011, str. 38).

- SVETOVALNI PROCES Z DRUŽINO

Pomembno mesto pri obravnavi otrok, žrtev nasilja v družini, ima tudi svetovanje šolske svetovalne službe družini oz. njeno delo s starši.

K. Miller (2000, str. 95–96) poda nekaj napotkov, kako naj šolski svetovalni delavci ravnajo s starši v primeru nasilja v družini. Šolske svetovalne delavce poziva, naj pripravijo informacije in brošure o družinskem nasilju ter o zavetiščih in družinskih posvetovalnicah v svojem kraju, ki naj bodo dostopne vsem staršem.

V kolikor šolski svetovalni delavci opazijo, da se žrtev nasilja zelo trudi, da bi dobro opravljala svoje starševske dolžnosti, je ključnega pomena, da se ji to pove. Ponuditi ji je potrebno toplino, prijateljstvo in spoštovanje ter ji tako pomagati zgraditi samospoštovanje. Pri srečanjih s starši je potrebno poudariti skupno skrb za otroka in v pogovoru z njimi zagovarjati otrokov vidik, ter s tem postati otrokov zagovornik. K. Miller predpostavlja, da morajo šolski svetovalni delavci poskušati razumeti tudi starše. Ko se pogovarjajo s starši, naj ne razmišljajo: »Kako sta lahko to storila...?«, saj bo komunikacija, ki jo obremenjujejo takšne misli, neučinkovita. S starši se je treba pogovarjati in poskusiti razumeti okoliščine, v katerih živijo. Staršem lahko namreč pogovor o problemu z nekom, ki mu zaupajo, zelo pomaga (prav tam). Starši morajo vedeti, da je prijava nasilja v družini pristojnim institucijam, dolžnost šolskega

svetovalnega delavca. Ko starši izvedo za prijavo, jim šolski svetovalni delavci lahko rečejo: »Zadevo smo prijavili, ker je to naša dolžnost, čeprav gre zgolj za sum. Prijavo smo oddali tudi zato, ker nas skrbi za vašega otroka in za vas in želimo, da dobite ustrezno pomoč« (prav tam, str. 82). K. Miller (prav tam) zapiše, da je včasih najbolj potrebno usmerjanje staršev, kajti pogosto so bili starši, ki zlorablajo otroke, v svoji mladosti tudi sami zlorabljeni. Kot člani strokovnega tima lahko šolski svetovalni delavci staršem pomagajo razumeti otroka, da bodo z njim ustrezno in empatično ravnali (prav tam).

- **SODELOVANJE ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE V IBTERNEM TIMU**

Pri obravnavi otrok, žrtev nasilja v družini, je zelo pomembno usklajeno (so)delovanje strokovnih delavcev znotraj VIZ, ki ima za otroka pomembno podporno funkcijo. Naloga šolske

svetovalne službe je, da najkasneje naslednji dan po uradni prijavi, skliče interni tim v VIZ, ki bo zadolžen za pripravo pomoči otroku, obenem pa bo omogočal tudi informiranost in medsebojno podporo vsem delavcem, ki delajo z otrokom – žrtvijo (Filipčič in Klemenčič 2011, str. 28).

Interni tim, ki ga vodi šolski svetovalni delavec, ima zelo pomembno vlogo v postopku obravnave nasilja v družini otroka, zato mu Pravilnik (2009) namenja veliko prostora (prim. Filipčič in Klemenčič 2011, str. 28). Poleg šolskega svetovalnega delavca sta člana internega tima še otrokov razrednik in učitelj oz. delavec, ki je naredil zapis dogodka. Vsaj na prvem srečanju tima mora biti prisoten tudi ravnatelj (Pravilnik ... 2009, 6. člen). Vsak član je pristojen za opravljanje nalog, ki izhajajo iz njegovih strokovnih kompetenc, znanj in delovnega mesta, skupna naloga vseh članov pa je dogovor o načinu podpore oz. pomoči otroku, ki mora vsebovati konkretne naloge posameznih delavcev in tudi roke za njihovo izvedbo (Filipčič in Klemenčič 2011, str. 28).

Naloge šolskega svetovalnega delavca kot vodje internega tima vključujejo skrb za izmenjavo informacij med člani internega tima, usklajevanje dejavnosti v okviru VIZ ter obveščanje ravnatelja o vseh oblikah pomoči otroku, ki je žrtev nasilja. Če CSD skliče multidisciplinarni tim za obravnavo nasilja v družini, šolski svetovalni delavec sodeluje v njem kot predstavnik VIZ in o dejavnostih multidisciplinarnega tima obvešča ostale člane internega tima (Pravilnik ... 2009, 6. člen).

- **SVETOVALNO DELO Z ODDELKOM**

Nič manj pomembna naloga šolske svetovalne službe pa ni niti delo s skupino oz. oddelkom, v katerem je otrok, žrtev nasilja v družini, saj posledice nasilja in obravnave žrtve navadno vplivajo tudi na oddelčno skupnost, katere član je otrok (Filipčič in Klemenčič 2011, str. 38). Resman (1999, str. 150) poudarja, da je svetovalno delo z oddelkom kot celoto sestavni del

šolskega svetovalnega programa v primerih, ko se učenci srečujejo z vedno ponavljajočimi in naraščajočimi osebnimi težavami, socialnimi in emocionalnimi problemi.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Aničić, K., Hrovat Svetičič, T., Hrovat, T. in Sušnik, A. (2015). Nasilje nad otroki: strokovne smernice za delo z otroki, ki doživljajo zanemarjanje in/ali nasilje. Ljubljana: Društvo za nenasilno komunikacijo.
- [2] Bezenšek Lalić, O. (2009). Odzivanje socialnih delavk in delavcev na nasilje v družini. Ljubljana: Društvo SOS telefon za ženske in otroke – žrtve nasilja.
- [3] Crosson-Tower, C. (2003). The role of educators in preventing and responding to child abuse and neglect. Washington: Children's Bureau, Office on Child abuse and Neglect. Dostopno na: <https://www.childwelfare.gov/pubPDFs/educator.pdf> (pridobljeno 16. 6. 2022).
- [4] Domiter Protner, K. (2011). Vloga šole pri prepoznavanju izpostavljenosti otrok nasilju v družini. Socialno delo, 50, št. 5, str. 317 – 327. Dostopno na: <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-CS6AF0NC/3e074a13-6de7-4b1c-ac70-d56b836f522c/PDF> (pridobljeno 16. 6. 2022).
- [5] Domiter Protner, K. (2012). Težavnost opredelitev različnih oblik zlorabe otrok v družini. Socialno delo, 51, št. 6, str. 379– 387. Dostopno na: <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-LCR6R2X4/f80893ed-528d-4bd5-81cb-c5d3fcc6810f/PDF> (pridobljeno 16. 6. 2022).
- [6] Domiter Protner, K. (2014). Zloraba otrok v družini: možnosti ukrepanja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- [7] Domiter Protner, K. (2016). Šola kot preventivni dejavnik nasilja v šoli. Maribor: Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru. Dostopno na: <http://www.educa-izobrazevanje.si/wp-content/uploads/2013/09/Ksenija-Domiter-Protner.pdf> (pridobljeno 16. 6. 2022).
- [8] Drole, B. in Gantar, N. (2008). Obravnava dolgotrajnega nasilja v družini v centru za socialno delo. Socialno delo, 47, št. 3/6, str. 285– 293. Dostopno na: <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-MBT705NZ/b13f4ca2-0427-45f3-961b-e8530f749630/PDF> (pridobljeno 16. 6. 2022).
- [9] Filipčič, K. (2012). O pravnih vidik odzivanja na nasilje v družini. V: M. Muršič, K. Filipčič, I. Klemenčič, M. Pušnik, D. Lešnik Mugnaioni. (O)krog nasilja v družini in šoli: Soočanje šole/vrtca z nasiljem nad otroki. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- [10] Filipčič, K. (2014). Zakonodaja na področju preprečevanja nasilja v družini v Sloveniji. V: Š. Veselič, D. Horvat in M. Plaz. Priročnik za delo z ženskami in otroki z izkušnjo nasilja. Ljubljana: Društvo SOS telefon za ženske in otroke – žrtve nasilja.
- Filipčič, K. in Klemenčič, D. (2011). Obravnavanje nasilja v družini: Priročnik za zaposlene v vzgojno-izobraževalnih zavodih. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- [11] Hvala, E. (2008). Kaj pa šola? Vloga šole pri obravnavanju nasilja v družini. V: Pavlovič, Z., Filipčič, K. in Rutar Leban, T. (2008). Detekcija in reakcija na pojave slabega ravnanja z otrokom – novo obdobje? Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- [12] Letna poročila o delu policije. (b. l.). Dostopno na: <https://www.policija.si/index.php/sl/statistika> (pridobljeno 16. 6. 2022).
- [13] Mikuš Kos, A. (1996). Psihosocialni vidiki trpinčenja otrok. V: Satler, J. (ur.). Trpinčen otrok: Kako prepoznavati in preprečevati fizično in duševno trpinčenje otrok. Ljubljana: Meridiana.

- [14] Miller, K. (2000). *Otrok v stiski*. Ljubljana: Educy.
- Muršič, M. (2012). *Prekiniti krog nasilja (za varnejše družine in vzgojno-izobraževalne zavode)*. V: M. Muršič, K. Filipčič, I. Klemenčič, M. Pušnik, D. Lešnik Mugnaioni. (O)krog nasilja v družini in šoli: Soočanje šole/vrtca z nasiljem nad otroki. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.
- [15] Plaz, M. in Veselič, Š. (2002). *Nasilje nad ženskami in nasilje nad otroki v družini*. V: Aničič, K., Lešnik Mugnaioni, D., Plaz, M., Vanček, N., Verbnik Dobnikar, T., Veselič, Š. in Zabukovec Kerin, K. (2002). *Nasilje – nenasilje: priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol*. Ljubljana: i2.
- [16] *Pravilnik o obravnavi nasilja v družini za vzgojno-izobraževalne zavode*. (2009). Ljubljana: Uradni list RS, št. 104/2009.
- [17] *Pravilnik o sodelovanju organov ter o delovanju centrov za socialno delo, multidisciplinarnih timov in regijskih služb pri obravnavi nasilja v družini*. (2009). Ljubljana: Uradni list RS, št. 31/2009.
- [18] *Programske smernice*. (2008). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. (Svetovalna služba v osnovni šoli. Svetovalna služba v vrtcu. Svetovalna služba v srednji šoli.)
- [19] Resman, M. (1999). *Med zakonom in etiko svetovalnega dela*. V: M. Resman, J. Bečaj, T. Bezid, G. Čačinovič-Vogrinčič in J. Musek. *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 207–224.
- [20] Štirn, M. (2014). *Poti do otroka z izkušnjo nasilja – kako otroku nuditi ustrezno podporo in pomoč pri soočanju s posledicami nasilja*. V: Š. Veselič, D. Horvat in M. Plaz. *Priročnik za delo z ženskami in otroki z izkušnjo nasilja*. Ljubljana: Društvo SOS telefon za ženske in otroke – žrtve nasilja.
- [21] Tomori, M. (2006). *Otrok v nasilni družini – od priče in žrtve do izvajalca nasilja*. V: J. Balažič in P. Kornhauser (ur.). *Zloraba in nasilje v družini in družbi*. XII. Spominsko srečanje akademika Janeza Milčinskega. Ljubljana: Inštitut za sodno medicino Medicinske fakultete
- [22] Vanček, N. (2002). *Spolno nasilje*. V: Aničič, K., Lešnik Mugnaioni, D., Plaz, M., Vanček, N., Verbnik Dobnikar, T., Veselič, Š. in Zabukovec Kerin, K. (2002). *Nasilje – nenasilje: priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol*. Ljubljana: pi2.
- [23] *Zakon o preprečevanju nasilja v družini*. (2008). Ljubljana: Uradni list RS, št. 16/08.
- [24] *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o preprečevanju nasilja v družini*. (2016). Ljubljana: Uradni list RS, št. 68/16.

NOČ S KNJIGO – KAKO UČENCE SPODBUDITI K BRANJU

POVZETEK

Pravijo, da zanimanje za branje povsod po svetu upada, da otroci v osnovnih šolah premalo berejo. Da se trend pri prihajajočih generacijah ne bo nadaljeval, se s tem intenzivno ukvarjajo v ta namen usposobljeni strokovnjaki. Ti svoje znanje predajajo strokovnim delavcem, ki učence z najrazličnejšimi metodami spodbujajo k branju. Z namenom, da bi učence na kar se da zanimiv način spodbudili k branju, se je naša šola ob svetovnem dnevu knjige pridružila mnogim knjižnicam in šolam po svetu in za naše učence pripravila ustvarjalno-izobraževalno noč. Posvetili smo jo življenju in delu Hansa Christiana Andersena. K sodelovanju smo povabili učence prvih in četrtilih razredov, saj smo hkrati želeli povezati različne generacije in s tem utrditi medvrstniško sodelovanje. Cilj našega prispevka je na praktičnem primeru prikazati, kako lahko z nekoliko drugačnim pristopom, kot smo ga vajeni v osnovnih šolah pri rednih urah pouka, učence motiviramo za branje. Program, ki smo ga pripravili za ta projekt, je vseboval različne aktivnosti – branje s terapevtskimi psi, kamišibaj gledališče, izvedbo dveh strategij motiviranja za branje, branje v naravi s pomočjo pohodniških svetilk in pravljico za lahko noč. Vse so imele skupni imenovalac: spodbuditi učence k branju. Zastavljen dolgoročni cilj projekta bo dosežen, če bodo učenci s podobnimi aktivnostmi nadaljevali v šolskem kot tudi domačem okolju.

KLJUČNE BESEDE: branje, motivacija, pravljice.

BOOK NIGHT – HOW TO ENCOURAGE CHILDREN TO READ

ABSTRACT

It is said that the interest in reading is declining around the world and that children in primary schools are not reading enough. To ensure that this trend does not continue with the future generations, experts trained for this purpose are working intensively on this issue. They pass on their knowledge to practitioners who use a variety of methods to encourage pupils to read. In order to encourage pupils to read in the most interesting way possible. On World Book Day our school joined many libraries and schools around the world by organising a creative and educational night for our pupils. It was dedicated to the life and work of Hans Christian Andersen. We invited pupils from the first and fourth grades to take part, as we wanted to bring together different generations and strengthen peer-to-peer cooperation. The aim of my contribution is to show on a practical example, how we can motivate pupils to read by taking a slightly different approach to the one we are used to in regular lessons in primary schools. The programme I prepared for this project included various activities - reading with therapy dogs, kamishibai theatre, the implementation of two reading motivation strategies, reading in nature with the help of hiking lanterns and a bedtime story. All of them had a common denominator: to encourage pupils to read. The long-term goal of the project will be achieved if pupils continue with similar activities in their school and home environment.

KEYWORDS: reading, motivation, fairy tales.

1. UVOD

Več kot očitno je, da je zabavna elektronika s svojimi preprečljivimi podobami pri osnovnošolcih v veliki meri prevzela način preživljanja prostega časa. Otroci začnejo brati v domačem okolju, ko pa prestopijo prag vrtca in šole, naj bi pri branju imeli pomembno vlogo učitelji. Medtem ko učenci prve in delno druge triade še vedno z zanimanjem prebirajo knjige, ki jim jih v večini predlagajo starši, učitelji ali šolska knjižničarka, na drugi strani pri učencih višjih razredov prihaja do znatnega upada bralne dejavnosti.

Raziskave kažejo, da v prostem času v tretjem razredu vsak dan bere 37 odstotkov učencev, v sedmem pa le še 18 odstotkov. V tretjem razredu sodeluje pri bralni znački kar 93 odstotkov učencev, v 7. razredu pa le še 48 odstotkov [3].

Že leta 1958 je v Madridu luč sveta uzrla knjigarna, v kateri so se posebej posvečali vzgoji bralcev, začeli pa so tudi izvajati delavnice motiviranja za branje [2]. Menimo, da je branje pri učencih še vedno popularno, da učenci še vedno radi berejo. Veliko vlogo imata izbira književnega dela in način obravnave besedila. Sami pri pouku slovenščine redno uporabljamo že uveljavljene strategije motiviranja za branje, saj vedno znova ugotavljamo, kako učenci pri tovrstnih obravnavah književnih besedil uživajo in z veseljem sodelujejo. Ključnega pomena se nam zdi, da so učenci pri obravnavi besedil aktivni. Pomemben je občutek sodelovanja, saj si le na tak način obravnavano zapomnijo.

Na svetu obstajajo različni tečaji za učitelje, delavnice in predavanja, s katerimi želijo strokovne delavce, ki imajo stik z mladimi, opremiti z orodji, kako mlade spodbuditi k branju. Od učiteljev se pričakuje, da bomo učencem branje približali in jih motivirali v tej meri, da bodo posledično z veseljem po knjigah posegli tudi zunaj šolskih prostorov. V šolah učitelji z namenom, da bi pri učencih spodbudili zanimanje za knjige, pripravljamo razstave, izdelujemo plakate, sestavljamo sezname za počitniška branja itd. Pa smo pri teh dejavnostih res uspešni? Ali učenci zaradi plakatov na stenah v učilnicah res z večjim veseljem poprimejo za knjige? Sama menimo, da delno. Če bi poučevanje zadoščalo, bi bili vsi, ki končajo šolanje, avtonomni bralci. Pa so res?

Cilj projekta, ki smo ga izpeljali na naši šoli ob dnevu knjige, je bil, da učencem prikažemo, da je branje knjig ob večeru, s svetilko v rokah, v družbi mlajših oziroma starejših nekaj dragocenega in da bi posledično s pozitivnimi izkušnjami izboljšali svoje bralne navade. Še posebej mladim bralcem mora branje predstavljati prijetno izkušnjo. Učenci ob branju torej ne smejo čutiti nikakršnega nelagodja oziroma pritiska, njihovo branje ne smejo zaznamovati niti učitelj niti sošolci. Pozitivne izkušnje z različnimi literarnimi besedili učence motivirajo za nadaljnje branje. Besedila, ki jih z učenci prebiramo, morajo biti ciljno usmerjena. Učitelji pri pouku obravnavamo besedila, ki nam jih predpisujejo načrti, in od nas samih je odvisno, na kakšen način bomo zapolnili del načrta, ki ponuja izbiro, avtonomnost. Cilj nas učiteljev je, da učencem branje v šoli predstavlja prijetno izkušnjo, saj bo le na tak način branje postalo ena od priložnosti dejavnosti.

Praktično vsi, ki se v Sloveniji ukvarjajo z branjem, poudarjajo pomen motivacije, saj je motivacija tudi sicer eden ključnih dejavnikov učnega procesa, ki vpliva na trajnost učnih rezultatov [1].

Otrok potrebuje posrednika, ki mu bo branje privzgojil, bo most med njim in knjigo in mu bo pokazal pomen branja ter ga spremljal do konca procesa vzgoje v bralca, vse dokler ne bo dosegel bralske avtonomije [1]. In tukaj v času osnovnošolskega izobraževanja nastopimo mi, vsekakor pa imajo pri vsem poglobljeno vlogo starši.

Da bi bili učitelji pri motiviranju učencev za branje uspešni, bi bilo dobro doseči naslednje cilje:

- spodbujanje uživanja v branju literarnih besedil,
- spodbujanje neposrednega stika s celotnim literarnim besedilom,
- polnočutno zaznavanje in doživljanje oblikovnih posebnosti besedil ter posameznih literarnih zvrsti,
- spodbujanje komunikacije z besedilom in o besedilu,
- vzgajanje v bralce z vzpostavljanjem okolja, ki omogoča pozitivno izkušnjo z literarnim besedilom [2].

2. NAČRTOVANJE IN PRIPRAVA TER IZVEDBA IZOBRAŽEVALNE NOČI

Po odločitvi, da bomo na šoli izvedli projekt, katerega rdeča nit bo branje, smo se lotili dela. Pri izvedbi projekta so sodelovale sodelavke, ki so bile pripravljene na šoli tudi eno noč prespati. Sestavljanje programa nam je vzelo veliko časa. Naša želja je bila, da bi bil program učencem privlačen, a hkrati koristen. K sodelovanju smo povabili tudi učiteljico iz bližnje šole, ki se s kamišibaj gledališčem ukvarja že nekaj let, ter strokovni delavki iz zavoda, v katerem se ukvarjajo s terapijami s pomočjo psov. Med drugim smo želeli pozornost nameniti medgeneracijskemu sodelovanju, zato smo s sodelavkami v projekt vključili učence prvih in četrtyh razredov in ni skrivnost, da so se vsi z največjim veseljem odzvali vabilu. Vsakemu prvošolcu je bil med našim druženjem dodeljen četrtošolec, ki je za mlajšega učenca skrbel in mu po potrebi nudil pomoč. Sledilo je obveščanje staršev in priprava vsega materiala, ki smo ga potrebovali. Posebno pozornost smo namenili pripravi gradiva; literarna besedila, ki smo jih uporabili pri aktivnostih, smo izbrali skrbno.

Ker je pri izvedbi projekta sodelovalo več učiteljev, smo program sestavili tako, da so se aktivnosti izvajale v različnih prostorih istočasno. Učenci so se polni pričakovanj po prihodu v šolo namestili v telovadnici, ki se je tisto noč spremenila v pravljlično spalnico.

A. PREDSTAVITEV PROGRAMA IN AVTORJA

Na začetku smo se vsi sodelujoči zbrali v eni izmed učilnic, kjer smo s pomočjo računalniške predstavitve predstavili program srečanja ter avtorja in pesnika Hansa Christiana Andersena. Učencem prvega razreda smo dodelili učence iz četrtega. Ti so v času našega druženja

predstavljali njihove skrbnike. Mlajši učenci so povedali, da se v družbi starejših počutijo dobro.

B. KAMIŠIBAJ GLEDALIŠČE

Spoznali smo kamišibaj gledališče, japonsko obliko pripovedovanja zgodb, in si ogledali dve kratki predstavi. Učiteljica, ki se s tovrstno obliko gledališča ukvarja že nekaj let, je učencem predstavila zgodbo Mateje Perpar O preobčutljivem pujsku in zgodbo Petra Svetine Klobuk gospoda Konstantina. Da bi učenci spoznali, da zgodb ne pripovedujejo vedno le starejši in da se v tej večini lahko odlično izkažejo tudi mladi, sem za nastop s tovrstnim pripovedovanjem prosila učenko predmetne stopnje, ki je v svojo kamišibaj predstavo vključila Prešernovega povodnega moža in Urško (Slika 1).



Slika 1: Po predstavitvi programa in pisatelja Hansa Christiana Andersena, ki smo mu namenili izobraževalno noč, je sledilo gledališče kamišibaj.

C. BRANJE S TERAPEVTSKIMI PSI

V nadaljevanju smo učence razdelili v dve skupini in sledilo je branje v družbi terapevtskih psov. Lili, hrtica, ki je s svojo lastnico obiskala bralce 4. razreda, in Miša, pudljica, ki je s svojo lastnico obiskala bralce 1. razreda, sta v šolo prišli približno uro pred začetkom skupnega branja. Tako sta psički spoznali prostor in se pripravili na delo. Posebno srečanje se je začelo s predstavitvijo članice in psa. Sledilo je branje in pogovor oziroma vprašanja, vezana na prebrano knjigo. Mlajši so prebirali pravljico z naslovom Zoja in Belka, avtorice Lise Papp, ki govori o deklici Zoji in psički Belki, ki je deklici pomagala premagati težave z branjem. Opaziti je bilo mogoče, da so bili prvošolci nad sporočilom pravljice, da lahko z branjem v družbi kužka tudi oni premagajo težave, navdušeni. Četrtošolci so prebirali pravljico Črni pes (Levi Pinfold), ki je bila nagrajena z Zlato hruško. Zgodba sporoča, da ima strah velike oči in da je treba strah premagati ter biti drzen. Ker so v primerjavi s prvošolci boljši bralci, so branje

zaključili prej. Da bi tekoče sledili časovnici vseh dejavnosti, so četrtošolci po branju s kužkom izvedli še eno aktivnost – Zaupaj mi. Učenci so do hrtice pristopali posamezno in ji zaupali svoje skrivnosti.

Ker so učenci aktivno sodelovali, psički pa sta bili z branjem zadovoljni, sta na koncu pokazali nekaj trikov in z veseljem od učencev sprejeli priboljške (Slika 2).

Potrdilo se je, da so terapevtski kužki odlična družba pri branju knjig. Učenci so bili za branje motivirani oziroma so komaj čakali, da pridejo na vrsto. Ker je branje potekalo v tišini in mirnem okolju, so učenci prebrano lažje ponotranjili. Opaziti je bilo, da so bili učenci pri svojem branju samozavestnejši in sproščeni.



Slika 2: Prihod terapevtskih psov je učence zelo razveselil.

D. STRATEGIJI MOTIVIRANJA ZA BRANJE

Ko so smo se od terapevtskih psov poslovili, smo izvedli dve strategiji motiviranja za branje, Kukavičje jajce in To je moja risba.

Strategijo To je moja risba smo uporabili pri prvošolcih. Predhodno smo pripravili 12 kartonov z ilustracijami, povezanimi z Andersenovimi pravljicami, in 12 obnov Andersenovih pravljic. Učenci so se posedeli v krog in vsakemu posebej je učiteljica prebrala obnovo ene pravljice. Obnovo jim je prebrala dvakrat. Nato jim je povedala, da imamo ilustracije in da med njimi ena ustreza njihovi obnovi pravljice. Nato je drugo za drugo pokazala vse ilustracije in vsak učenec si je med njimi po svojem mnenju izbral pravo.

Pri četrtošolcih smo uporabili strategijo Kukavičje jajce, saj sta za njeno izvedbo potrebna boljše jezikovno izražanje in razmišljanje. Predhodno smo pripravili 12 obnov Andersenovih pravljic in 24 listov. Vsak učenec je dobil dva lista. Na prvem je bilo napisanih 12 odlomkov iz različnih Andersenov pravljic. Odlomki so bili oštevilčeni. Na drugem listu pa so bili enaki odlomki iz pravljic, le da smo v štirih zgodbo malenkost spremenili. Pri tem smo pazili, da nismo spreminjali glagolskega časa in ključnih samostalnikov. Spremenjeni odlomki so bili pomensko podobni izvornim odlomkom. Učencem je učiteljica razdelila prve liste z izvornimi odlomki. Dala jim je čas, da so jih natančno prebrali. Po branju so liste vrnili. Nato so dobili druge liste, na katerih so bili zapisani malenkost spremenjeni izvorniki. Učenci so po spominu primerjali odlomke s prvega lista z odlomki z drugega lista ter poiskali razlike. Na drugem listu

so s svinčnikom označili odlomke, o katerih so menili, da se razlikujejo od izvirnikov. Vsak učenec je povedal, kateri odlomki se po njegovem mnenju razlikujejo od izvirnikov. Učiteljica si je zapisovala, kdo je izbral pravi odstavek, in jim na koncu razkrila, kdo je imel prav [2].

PRIMER

Original: Tako so videli, da je prava princesa, saj je skozi dvajset žimnic in dvajset perníc začutila zrno graha. Tako občutljiv ni mogel biti nihče drug kot resnična princesa [5].

Spremenjena poved: Tako so videli, da je prava princesa, saj je skozi dvajset žimnic in dvajset perníc zagledala zrno graha. Tako občutljiv ni mogel biti nihče drug kot revna princesa.

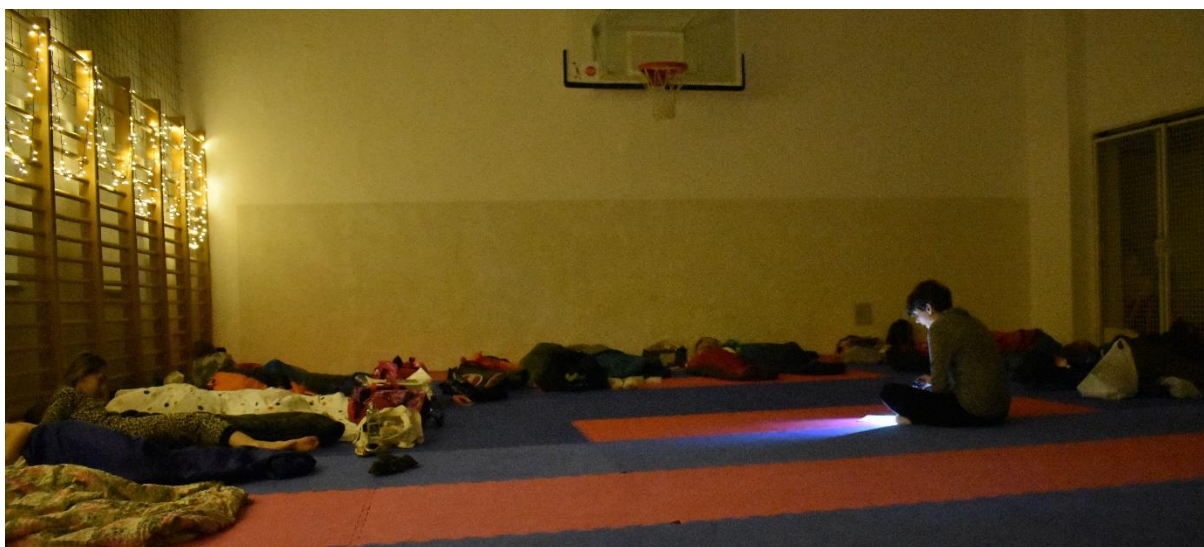
Učenci prvega razreda z iskanjem ustreznih ilustracij niso imeli težav. Četrtošolci pa so povedali, da so morali biti med poslušanjem osredotočeni in da so se kljub temu pri izbiri odlomkov, ki naj bi se razlikovali od izvirnikov, zmotili.

E. VEČERNI POHOD IN BRANJE PRAVLJICE NA NEOSVETLJENI JASI

Po večerji, ko se je že stemnilo, smo se, opremljeni s pohodniškimi svetilkami, odpravili na Ljubljanski grad (Slika 3). Na neosvetljeni jasi smo učencem prebrali Andersenovo pravljico po izboru četrtošolcev, nato pa smo se nekoliko utrujeni vrnili v šolske prostore. Sledila je priprava na počitek in spanje v šolski telovadnici. Da smo tudi ponoči ohranili pravljíčno vzdušje, smo spalni prostor predhodno okrasili z lučkami. Tik pred spanjem smo učencem prebrali pravljico Zlatolaska in trije medvedi (Slika 4).



Slika 3: Pred nočnim počitkov smo odšli na Ljubljanski grad, kjer smo na neosvetljeni jasi s pomočjo svetilke učencem prebrali pravljico.



Slika 4: Tik pred spanjem smo učencem prebrali pravljico Zlatolaska in trije medvedi.

F. DELAVNICA – MI SMO PRINCI IN PRINCESKE

Zbudili smo se zadovoljni in polni lepih vtisov prejšnjega dne. Nasmehi na obrazih učencev so pričali o tem, da je za njimi nepozabna noč. Po zajtrku smo srečanje zaključili z ustvarjalno delavnico. Predhodno smo vse sodelujoče učence fotografirali. Za spomin so si lahko izdelali enega izmed pravljичnih junakov in pri tem uporabili fotografijo svojega obraza (Slika 5). Nastali so zelo izvirni izdelki.



Slika 5: Na ustvarjalni delavnici so nastale prelepe princeske in princi.

3. ZAKLJUČEK

V prispevku je prikazan praktičen primer, kako učence v današnjih časih, ko je tehnologija tako privlačna in dostopna, spodbuditi oziroma jih motivirati za branje. Zelo pomembno je, da bralci ob branju ne čutijo nikakršnega pritiska in da njihovo branje ni zaznamovano. Vse kaže, da je treba učence v bralce vzgojiti in na poti do tega lahko uporabimo različne strategije. Zavedamo se, da je za doseg zastavljenega cilja – spodbuditi učence k branju, potrebna večkratna ponovitev. Projekt in same aktivnosti so se pokazale za zelo uspešne. Učenci so bili ob zaključku projekta zelo zadovoljni, pokazali so večje zanimanje za branje.

Na začetku prispevka je bilo prikazano, kako osnovnošolski učenci vsako leto manj berejo. S projektom smo ugotovili oziroma potrdili tezo, da je pri učencih zanimanje za branje še vedno prisotno in da učenci radi berejo, še posebej, ko so v prijetni družbi. Pomemben je pristop in način obravnave besedila. Veseli nas, da so se med nekaterimi učenci stkala prijateljstva, ki so na šolskih hodnikih opazna še danes. Prebrodili smo nemalo bralnih težav in skupaj preživeli nepozabno noč.

Če se bodo podobne aktivnosti kontinuirano ponavljale, bodo rezultati še boljši. Dejstvo je, da bo vsak učenec ob koncu osnovnošolskega izobraževanja znal brati. Vprašanje pa je, v kolikšni meri bodo razvili kritičnost in se naučili samostojno razmišljati.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Juriševič M., "Motiviranje učencev v šoli," Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2012.
- [2] Sarto M., "Strategije motiviranja za branje," Medvode: Založba Malinc, 2015.
- [3] Pečjak S., Bucik N., Gradišar A., Peklaj C., "Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje," Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2006.
- [4] Lastne fotografije
- [5] Christian Andersen Hans, "Kraljična na zrnju graha," Ljubljana: Mladinska knjiga, 1973.

POMEN ŠPORTNE AKTIVNOSTI ZA OTROKE Z MOTNJAMI AVTISTIČNEGA SPEKTRA V OSNOVNI ŠOLI

POVZETEK

Motnje avtističnega spektra so vse življenje trajajoče kompleksne razvojno-nevrološke motnje, za katere je značilno kakovostno spremenjeno vedenje na področju komunikacije, socialne interakcije in domišljije ter prilagodljivosti mišljenja. Glede na to, da imamo pri pouku športa med učenci tudi fanta z izrazito izraženo avtistično motnjo, se je bilo nujno potrebno seznaniti z vsemi zakonitostmi, metodami dela, omejitvami, priporočili in primernosti telesne aktivnosti za tega in ostale otroke. Naša želja je bila, da ob pomoči sodelavcev, predvsem svetovalne službe ugotovimo, kako v praksi najustrezneje pristopiti pouku športa in ostalim gibalnimi aktivnostim. Seveda vse zapisano velja tudi za prostočasne dejavnosti. Določili smo mu sošolca mentorja, podrobno smo ga seznanili z dejavnostjo, izbirali vsebine, ki so mu všeč, pri pouku smo vzdrževali rutino, poenostavljali verbalna navodila in upoštevali njegove pomanjkljivosti pri motoričnih nalogah. Hitro so se pokazali boljši rezultati v smislu odzivnosti, pravilne izvedbe nalog in predvsem zadovoljstva pri športni aktivnosti. Ob prebiranju strokovne literature, konzultiranja s sodelavci, opazovanja praksi in analize vedenja je nastal tale prispevek. Upam, da bodo opisane prilagoditve prispevale lažjemu in kvalitetnejšemu delu vsem, ki kakorkoli sodelujejo pri delu z otroki, ki imajo izraženo opisano motnjo.

KLJUČNE BESEDE: motnje avtističnega spektra, gibalne aktivnosti, prilagoditve.

THE IMPORTANCE OF SPORTS ACTIVITY FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN PRIMARY SCHOOL

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorders are lifelong complex developmental and neurological disorders characterized by qualitatively altered behaviors in the areas of communication, social interaction and imagination, and flexibility of opinion. Given that we also have a boy with a pronounced autistic disorder in sports lessons, it is imperative to be aware of all the laws, methods of work, restrictions, recommendations and the suitability of other physical activities for him and other children. Our wish was to find out, with the help of my colleagues, especially counseling services, how to approach the teaching of sports and other physical activities in the most appropriate way in practice. Of course, everything written also applies to leisure activities. We assigned him a classmate mentor, acquainted him in detail with the activity, chose the content he liked, maintained a routine in class, simplified verbal instructions and took into account his shortcomings in motor tasks. Better results were quickly shown in terms of responsiveness, correct execution of tasks and, above all, satisfaction with sports activities. This paper was created by reading professional literature, consulting with colleagues, observing practice and analyzing behavior. I hope that the described adjustments will contribute to easier and better work for all those who in any way participate in working with children who have a described disorder.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorders, physical activities, adjustments.

1. UVOD

Avtizem je kompleksna razvojna motnja z nevrološko-biološko osnovo, ki se pojavi v otroštvu. Kaže se predvsem kot kakovostno spremenjeno vedenje na področju socialne interakcije, verbalne in neverbalne komunikacije (Špindler, 2013). Zajema širok spekter motenj, ki se pri posameznikih kaže na različne načine, zato je potrebno vsakega otroka obravnavati individualno in izbrati zanj ustrezne pristope.

Pri obravnavi otrok z motnjami avtističnega spektra se uporabljajo različni pristopi, s katerimi se skuša vzpodbuditi optimalen razvoj. Pri načrtovanju dela s posamezniki z MAS (motnje avtističnega spektra), je treba upoštevati delo na vseh področjih, na katerih se pojavljajo različne težave. Upoštevati je treba, da ne obstaja enoten oziroma univerzalen način dela s temi otroki, saj različen spekter njihovih motenj zahteva individualno obravnavo vsakega posebej. V skladu z didaktičnimi priporočili neprestano notranje diferenciramo pouk, v tem primeru pa lahko govorimo o individualizaciji pouka. Vsak otrok je unikum in zahteva individualiziran pristop. Zanimalo nas je predvsem, katere so najpogostejše težave učencev z AM (avtističnimi motnjami) pri pouku športne vzgoje, možni vzroki teh težav in prilagoditve ter strategije pomoči. Na podlagi opazovanja, ukrepanja in analiziranja stanja smo ugotovili nezaželena vedenja, predvideli morebitne težave in poskušali s prilagoditvami v telovadnici.

Vseskozi je treba imeti pred očmi dejstvo, da ukrepanje, ki uspešno vpliva na določenega otroka, ni uspešno tudi pri vseh ostalih. Ta izziv zahteva poseben akcijski načrt dela za vsakega učenca z AM posebej, univerzalnega recepta ni. Osebe z MAS se ne bodo nikoli uspešno ali v celoti prilagajale sistemu, ampak se mora sistem prilagoditi njim. Šolski sistem pa je tako specifičen, da zanj to velja še v večji meri. Ugotovili smo, da lahko ob upoštevanju vsega opisanega za učenca v šoli ustvarimo takšno okolje, da bo funkcioniral brez bistvenih težav, z veseljem opravljal vse zadane naloge in kar je najvažnejše - v šoli (v telovadnici, na šolskem dvorišču, v šolski kuhinji, v šolski knjižnici) se bo počutil prijetno in jo z veseljem obiskoval.

Pri primeru konkretnega učenca je potrebno poudariti, da je v šoli zelo lepo sprejet. Tu imamo v mislih predvsem sošolce in tudi ostale učence, ki so ob pravilni informiranosti vzpostavili določeno mero empatije. Vedno so pripravljeni priskočiti na pomoč, razumejo poseben odnos učiteljev do tega učenca in ga v pravnji meri vključujejo v svojo vsakodnevno rutino oziroma ga pustijo na miru, če ugotovijo, da je to v danem trenutku najbolje zanj. Kar se tiče zaposlenih na šoli pa glede na čas, v katerem živimo, to ni in tudi ne sme biti težava. Na razpolago je dovolj teoretičnega in izkustvenega znanja, da ob primerni edukaciji lahko takšne otroke varno in uspešno popeljemo skozi izobraževalni proces. Dosežejo lahko zavidljive rezultate na učnem (kognitivnem) in motoričnem področju. Slednje nas v tej nalogi še posebej zanima.

Dejstvo je, da so otroci z MAS med nami, da pogostost MAS narašča in smo zanje dolžni primerno poskrbeti.

2. MOTNJE AVTISTIČNEGA SPEKTRA

Dr. Marta Macedoni-Lukšič (2009) avtizem definira kot razvojno – nevrološko motnjo, ki se kaže predvsem kot kakovostno spremenjeno vedenje na področju socialne interakcije, verbalne in neverbalne komunikacije ter imaginacije. To je razvojna motnja, ki traja celo življenje. Prvi je do tedaj neznan motnjo leta 1943 opisal otroški psihiater Leo Kanner. Veliko je prispeval k razumevanju avtizma s svojim dobrim opisom značilnosti avtističnih otrok ter z nakazanimi biološkimi vzroki motnje. V zadnjih desetletjih se je razumevanje motnje na osnovi empiričnih raziskav močno spremenilo. V procesu diagnostike govorimo o triadi primanjkljajev, kar pomeni, da so za diagnozo potrebni trije glavni pogoji. Gre za motnjo v socialni interakciji in komunikaciji, pomembno zoženje interesov ter ponavljajoče se in stereotipno vedenje (Macedoni Lukšič idr., 2009). Niti dve osebi z MAS nimata enako izraženih značilnosti in ni nujno, da ima posameznik s tovrstno motnjo vse navedene posebnosti. Ker se pojavljajo različne kombinacije, uporabljamo besedo spekter (Demšar, 2014).

TEŽAVE NA PODROČJU VERBALNE IN NEVERBALNE KOMUNIKACIJE

Eno izmed najbolj očitnih področij, na katerem je otrokova drugačnost hitro vidna, je govor. Pri nekaterih otrocih z MAS se govor nikoli ne razvije, pri drugih je prisoten, a neustrezen, ker je njegova funkcija pomembno zmanjšana (Špindler, 2013). Večina otrok z MAS ne izrazi želje in potrebe po komunikaciji in imaginaciji, t. j. vživljanja in razumevanja vloge drugega. Vidno je odstopanje na področju neverbalne komunikacije, in sicer slabši očesni kontakt, manj izrazna obrazna mimika, pomanjkanje socialnih gest, npr. kazanje zelenih objektov (Špindler, 2013).

SOCIALNA INTERAKCIJA IN TEŽAVE NA PODROČJU FLEKSIBILNOSTI MIŠLJENJA

Pri posameznikih z MAS zaznamo manj socialne interakcije kot pri drugih otrocih, ob tem pa ta poteka drugače. Prav zaradi tega lahko imajo težave z razumevanjem socialnih pravil.

IGRA IN ODNOS DO PREDMETOV

Pri igri se otroci z MAS samostojno ne pridružijo ostalim otrokom. Pri svoji igri niso inovativni in ne razvijejo domišljjske igre.

PONAVLJAJOČ IN STEREOTIPEN VZOREC VEDENJ TER INTERESOV

Osebe z MAS imajo rade rutino, vseč so jim okoliščine, ki jih poznajo in so predvidljive. Nepričakovane spremembe so lahko zanje zelo stresne. Pri otrocih z MAS se zaradi sprememb rutine pogosto pojavljajo izbruhi jeze, zato je pomembno, da jih pripravljamo na odzivanje na spremembe na socialno sprejemljiv način (Demšar, 2014).

PREOBČUTLJIVOST ALI PREMAJHNA OBČUTLJIVOST NA DRAŽLJAJE

Pri otroku z MAS opazimo tudi preobčutljivost ali premajhno občutljivost na zunanje dražljaje. Značilna je slabša in selektivna odzivnost na verbalne dražljaje. Ne odzovejo se na svoje ime, na naš klic, izkazujejo zvišan prag bolečine in ne prenesejo lahkega dotika, temveč grob pritisk. Lahko jih motijo glasni zvoki in hrup (Špindler, 2013).

TEŽAVE PRI UČENJU

Otroci z MAS se ne učijo na enak način kot ostali otroci, saj imajo težave pri razumevanju verbalne in neverbalne komunikacije in so občutljivi ter zmedeni zaradi določenih senzornih dražljajev. Velikokrat se umaknejo v svoj svet, kar je posledica onemogočenega sledenja navodilom in informacijam iz okolja. Niso ali pa imajo slabšo sposobnost učenja z opazovanjem in posnemanjem nalog. Imajo težave s pozornostjo in so zaradi tega slabše osredotočeni na učenje in ostale šolske aktivnosti.

POSEBNE SPOSOBNOSTI

Osebe z močno razvitim avtizmom imajo lahko izredno natančen spomin za podatke in dejstva, zelo dober vizualni priklic in odlično sposobnost uporabe podatkov za koristne namene. Pri tem so veliko bolj pozorni na podrobnosti kot večina ljudi. Nekateri posamezniki z MAS imajo tudi neobičajno prostorsko zaznavo in izredno dolgoročen spomin.

3. POUK ŠPORTA IN OSTALE GIBALNE AKTIVNOSTI OTROK Z MOTNJAMI AVTISTIČNEGA SPEKTRA

Ste učitelj ali učiteljica, ki poučuje učence z avtističnimi motnjami? Ima učenec težave pri vključevanju k pouku športne vzgoje? Učenec ne želi k pouku športne vzgoje? Ne želi vstopiti v telovadnico? V telovadnici deluje izgubljen? Ne želi sodelovati pri skupinskih dejavnostih? Ima težave pri izvajanju gibalnih nalog? Se pri športni vzgoji vede neustrezno? Ima kakšne druge težave pri pouku športne vzgoje?

Če je odgovor na vprašanje pritrdilen, potem poučujete otroka z avtističnimi motnjami. Pri našem opazovanju smo zaznali težave otrok z avtističnimi motnjami pri vključevanju k pouku športa. Analizirali smo vzroke težav, pripravili prilagoditve ter strategije pomoči. Dejstvo je, da v praksi določeni ukrepi oziroma prilagoditve, ki so primerni in učinkujejo v našem primeru za učence z drugačnimi avtističnimi motnjami ne bodo delovali oziroma bodo delovali omejeno. Vsa opažanja in strategije pomoči je možno ob primerni nadgradnji prenesti tudi na ostala področja delovanja v šoli. V nadaljevanju so opisane težave in predlagane prilagoditve.

NEPRIMERNO VEDENJE

MOŽNE TEŽAVE: Pri učencu z AM se med poukom lahko pojavlja samodestruktivno in agresivno vedenje (npr. zvižanje prstov, grizenje in potiskanje sošolcev), učenec pobegne iz telovadnice, zbeži z igrišča, joka, kriči, meče predmete v tla, uničuje rekvizite, se neprimerno smeji in hihita, ovohava in okuša športne rekvizite, lahko se čustveno naveže na določen predmet in ga noče izpustiti, ko se to od njega pričakuje ...

PRILAGODITVE: Pogovorite se s starši in s svetovalnim delavcem o tem, kaj pri otroku sproži določeno vedenje in kakšne tehnike ustavijo ali preprečijo izzivalno vedenje. Predhodno seznanite otroka z AM, s kakšno dejavnostjo se bo soočil. Uporabljajte pozitivne ojačevalce (npr. otrok za ustrezno vedenje prejme nalepko/10 minut se lahko prosto igra/ogled najljubšega videoposnetka, ipd.). Poiščite in ponudite dejavnost, ki je učencu všeč (veliko otrok z AM uživa v ponavljajočih dejavnostih npr. odbijanje žoge, streljanje žoge v gol, metanje na koš, skakanje po trampolinu ...) in jo uporabljajte kot pozitivnega ojačevalca.

TEŽAVE V SOCIALNI INTERAKCIJI

MOŽNE TEŽAVE: Učenec z AM ne želi sodelovati v skupinskih dejavnostih, ne upošteva pravil igre. Teče z drugimi otroki po igrišču, vendar ni v interakciji z njimi. Sošolce opazuje, a jih samostojno ne posnema.

PRILAGODITVE: Učencu z AM lahko dodelite sošolca "mentorja", ki ga spremlja pri odhodu iz razreda v telovadnico, ga opomni, kako se mora preobleči v športno opremo, mu pokaže vaje, ga opomni na pravila itd. Postopoma uvajajte aktivnosti in igre, ki zahtevajo socialno interakcijo (najprej vzporedno z drugimi, potem v parih, šele potem v manjših skupinah). Načrtno vzpostavite učencu ljube aktivnosti, pri katerih bo potreboval pomoč drugih. Poiščite socialne aktivnosti v parih/skupinah, v katerih učenec uživa (skakanje, vrtenje, guganje). Bodite pozorni na učenčevo interakcijo, ki jo spontano vzpostavi in nanjo vedno reagirajte (pohvalite).

TEŽAVE Z ORIENTACIJO

MOŽNE TEŽAVE: Učenec z AM ne najde pripomočkov/športnih rekvizitov. Ne ve, kam se mora postaviti. Učenec noče vstopiti v telovadnico polno otrok, ki tekajo sem ter tja in se igrajo z žogami. V telovadnici deluje izgubljen.

PRILAGODITVE: Prostor opremite z vizualnimi usmerjevalniki (npr. puščice na stenah, na tleh, ...). V prostoru naj bo jasno označeno kam učenec lahko gre in kam ne (npr. učencu je dovoljen vstop v shrambo s pripomočki, ne pa v učiteljev kabinet). Primerno in pregledno označite različna mesta (npr. shramba za pripomočke, prostor z blazinami, koši, ipd.). Učencu naj pri postavljanju v zbor in ostala mesta pomaga sošolec mentor. Ker je telovadnica običajno velik prostor, v katerem se učenec z AM težko orientira in se počuti izgubljenega, naj bo le-ta omejen, tako se ga učenec ne bo ustrašil. V omejenem prostoru se bo počutil varnega. V prostoru naj bodo na voljo samo tisti rekviziti in pripomočki, ki jih učenec pri določeni aktivnosti potrebuje. V telovadnici omogočite otroku tihi kotiček, kjer se lahko umiri, ko to potrebuje - npr. ko je pri športni vzgoji izpostavljen preveč intenzivnim dražljajem (kričanje, frčanje žog po zraku, piščalka,...).

STRAH PRED SPREMEMBAMI

MOŽNE TEŽAVE: Učenec se razburi, ko pride do nepričakovane spremembe poteka dejavnosti. Že majhne spremembe v dnevni rutini mu lahko predstavljajo stres, zato se upira sodelovanju pri aktivnostih. Učenec noče sodelovati pri športni vzgoji, ko uro vodi nadomestni učitelj.

PRILAGODITVE: Pri pouku športne vzgoje vzdržujte rutino (npr. uvod ure: zbor, predstavitev vizualnega urnika z dejavnostmi, demonstracija. osrednji del: izvajanje dejavnosti; zaključek: umirjanje, dihalne vaje, čas za preoblačenje in pripravo na pouk). Potek dejavnosti naj bo vedno enak (na spremembe učenca pravočasno opozorite). Pred začetkom dejavnosti učencu sporočite, kako dolgo bo trajala, prehode med posameznimi dejavnostmi ustrezno ponazorite (s piskom, z vizualnim znakom). Strukturo ponazorite z vizualnim urnikom, ki bo prikazoval zaporedje dejavnosti.

TEŽAVE PRI KOMUNIKACIJI

MOŽNE TEŽAVE: Učenec z AM ima težave pri razumevanju navodil. Ne razume neverbalnih znakov in se ne zna ustrezno odzivati nanje. Ne zna povedati, kaj si želi, svoje potrebe pogosto kaže s kretnjami in ne vzpostavlja očesnega stika.

PRILAGODITVE: Pred podajanjem navodil pridobite učenčevo pozornost (otroka pokličite po imenu, zažvižgajte). Verbalna navodila poenostavite, dopolnite jih z demonstracijami ter s fizičnim vodenjem. Bodite pozorni na konsistentno uporabo enakih besed in simbolov. Pred demonstracijo vedno usmerite pozornost nase z besedami: "Glej me" in zaključite demonstracijo z besedami "Zdaj pa ti, Anže." Ker zaimki učenca z AM zmedejo, ga kličite po imenu. Ne uporabljajte prenesenega pomena, saj to zmede učenca z AM (npr. "Poskusi se dotakniti stropa, ko skačeš", "Teči hitro kot veter"...). Uporabite nadomestne načine komunikacije – slike predmetov (npr. slika žoge), realni predmeti (žoga). Učencu z AM omogočite sprejemanje in podajanje informacij na vizualen način (slikovni urnik, vizualna predstavitev korakov izvedbe aktivnosti).

TEŽAVE Z ORGANIZACIJO ČASA

MOŽNE TEŽAVE: Učenec ne ve, kdaj je na vrsti pouk športne vzgoje, nanj konstantno zamuja. Učenec zamuja na pouk po športni vzgoji. Učenec ima težave s tem, kako dolgo je potrebno izvajati posamezno dejavnost, sploh pri krožnih dejavnostih, aktivnostih po postajah ...

PRILAGODITVE: Vsako uro športne vzgoje začnite na enak način (npr. predstavite potek ure in časovni načrt za posamezne dejavnosti). Uro strukturirajte tako, da bo dovolj časa za zaključek, tako bodo učenci z AM lažje prehajali med dejavnostmi. Učencem nudite dovolj časa za preoblačenje. V zaključku ure načrtujte pomirjujoče aktivnost (ležanje, joga, dihalne vaje).

SENZORIČNA OBČUTLJIVOST

MOŽNE TEŽAVE: Učenec noče v telovadnico, med telovadbo kriči/joka, se upira dejavnostim, noče obleči športne opreme, se dotikati rekvizitov, zatiska ušesa/oči, zapira nos, se skriva. Učenec nima realne predstave o nevarnosti, ne čuti bolečine.

PRILAGODITVE: Skušajte ugotoviti, katere vrste senzorne občutljivosti ima otrok in te dražljaje odstraniti oz. jih nadzirati. Učenca z AM pogosto motijo glasni zvoki, dotiki, odmevanje v telovadnici, hitro tekanje, žoge, ki letijo po zraku... Odstranite moteče dejavnike, ki učencu predstavljajo stres. Zamenjajte piskanje na piščalko za signal z roko, opozarjajte ostale učence, da naj ne kričijo.

TEŽAVE Z MOTORIKO

MOŽNE TEŽAVE: Učenec z AM se upira/izogiba izvajanju spretnosti (koordinacija) ali spretnost izvaja nepravilno. Učenec ima težave pri imitaciji motoričnih aktivnosti (kretnje, gibi telesa). Težave ima pri načrtovanju sestavljenih motoričnih aktivnosti. Učenec izvaja neželena gibanja, ima tike (skače, krili z rokami).

PRILAGODITVE: Izvajanje spretnosti opišite, demonstrirajte in vizualno ponazorite. Spretnosti učite po posameznih korakih, ki jih večkrat utrjujete in nato združite v celotno spretnost. Učenje naj bo sistematično, organizirano. Na začetni stopnji učenja gibalnih nalog uporabite način vodenja - učenca primite za roko in mu usmerjajte gibanje. Učenca pohvalite po uspešno izpeljani aktivnosti oz. pohvalite napredek.

4. ZAKLJUČEK

Otroci z motnjami avtističnega spektra so udeleženci rednega osnovnošolskega programa in kot takšni potrebujejo posebno obravnavo. Govorimo lahko o individualizaciji ali še boljše o personifikaciji učnega procesa. Kot smo že ugotovili, se ti otroci ne bodo nikoli prilagodili učnemu sistemu, ampak se mora le ta prilagoditi njim. Ker je spekter težav zelo različen, so tudi metode dela, ki dajejo pozitivne rezultate, lahko od učenca do učenca drugačne. V šoli že popolnoma zdravi otroci potrebujejo veliko pozornosti in individualnosti pri njihovem šolskem delu, v svetu avtizma pa je to še posebej izpostavljeno. Tukaj je vsak otrok (učenec) poseben dragulj, ki ga je potrebno izbrusiti na svojstven način.

Pri pouku športa, krožkih, športnih dnevih in ostalih gibalnih dejavnostih so rezultati dela otrok s posebnimi potrebami, v našem primeru pri otrocih z MAS, zelo vzpodbudni. S primernimi prilagoditvami, pozitivnim učnim okoljem, pomočjo učiteljev in učencev, lahko ob maksimalni angažiranosti dosežejo vse standarde znanja zapisane v učnem načrtu. Pri našem opazovanju in analiziranju smo bili presenečeni nad tovariškim odnosom med učenci. Še najbolj vzgojno problematični učenci nimajo nikakršnih zadržkov pri sodelovanju in pomoči tem učencem. Če je to napoved za bolj empatično družbo od sedanje, potem lahko vsi skupaj z optimizmom zremo v prihodnost.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Demšar, A. (2014). Najstniki z motnjo avtističnega spektra. *Šolsko svetovalno delo, letnik 18, številka 3/4, str. 51-58*. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-CTSG2O1P/06726360-b097-4181-a910-41e06eb15bf5/PDF>
- [2] Macedoni-Lukšič, M., Jurišič, B. D., Rovšek, M., Malenšek, V., Potočnik Dajčman, N., Bužan, V. ...Davidovič Primožič, B. (2009) *Smernice za celostno obravnavo oseb s spektroavtističnimi motnjami*. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.
- [3] Špindler, S. (2013). *Otrok z motnjo avtističnega spektra*. Vzgoja (Ljubljana), letnik 15, številka 58, str. 45-47. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-FZRVUYXS/d1bd3b4e-5c49-478b-9e69-9cb570500a41/PDF>

POMEN GIBANJA ZA BOLJŠE SOCIALNE ODNOSE UČENCEV V PODALJŠANEM BIVANJU

POVZETEK

V prispevku obravnavamo vpliv telesne aktivnosti na socialne odnose učencev v oddelku podaljšanega bivanja drugega razreda. Poleg kosila, samostojnega učenja in ustvarjalnega preživljanja časa predstavlja pomemben del bivanja v času po pouku tudi sprostitvena dejavnost. Ugotavljali smo povezanost med gibanjem in socialno interakcijo učencev. Spremljanje je pokazalo, da so po aktivni sprostitveni dejavnosti vsi učenci bolj umirjeni, pripravljeni narediti domačo nalogo ter bolj motivirani za samostojno učenje. Tisti učenci, ki so se več vključevali v skupinske aktivnosti, so bili med seboj bolj povezani in sproščeni. Pri njih so se v večji meri razvile socialne spretnosti, kot na primer osebna odgovornost, timsko delo, pripravljenost pomagati, empatija ter sklepanje kompromisov. Pri učencih, ki so se manj vključevali in iskali individualne zaposlitve, pa je bilo opaziti več nesproščenosti, prav tako so se manj vključevali v komunikacijo z drugimi. Ta pristop učence spodbuja k razvijanju socialnih kompetenc in s tem pozitivno vpliva na povezovanje skupine, tako v podaljšanem bivanju kot tudi pri rednem pouku.

KLJUČNE BESEDE: sprostitvena dejavnost, socialni odnosi, podaljšano bivanje.

THE IMPORTANCE OF PHYSICAL ACTIVITIES FOR BETTER SOCIAL RELATIONS BETWEEN PUPILS IN AFTER-SCHOOL CLASSES

ABSTRACT

In this article, we discuss the impact of physical activities on social relations between pupils in after-school classes of the second grade. In addition to eating lunch, doing independent studying and finding creative ways to spend their time, relaxing activities are also an important part of after-school classes. We looked for a connection between physical activities and social interaction between pupils. Observing this correlation showed that, after doing an active relaxing activity, all pupils appear to be calmer, more ready to do their homework and more motivated to do independent studying. Those pupils who were more involved in group activities were also more connected and relaxed around each other. They seem to have developed more pronounced social skills, such as personal responsibility, teamwork, willingness to help, empathy and compromise. However, pupils who were less involved and preferred involvement in individual activities were more uneasy and less involved in interaction with others. This approach encourages students to develop social competencies and has a positive effect on connecting the group, both in after-school classes and in regular classes.

KEYWORDS: relaxing activity, social relations, after-school classes.

1. UVOD

V današnjem času, ko je v ospredje postavljena različna moderna tehnologija, učenci veliko časa preživijo v sedečem položaju. Kdor nima mobitela ali računalnika, je že skoraj zastarel. Po eni strani je tehnologija zelo napredovala, po drugi strani pa postajajo socialni stiki vedno bolj virtualni. Ker veliko sedimo, se tudi manj gibljemo in smo manj telesno aktivni. Tudi učenci osnovnih šol so postavljeni pred nove izzive. Med njimi poteka vsakodnevna komunikacija, včasih prihaja do nesoglasij in konfliktov, motivacija za učenje lahko upade. Zato je še toliko bolj pomembno, da se nekaj naredi za zdravje in dobro počutje. Pri tem je lahko v veliko pomoč prav gibanje, ki spodbuja aktivacijo možganov in pozitivno vpliva na socialni in emocionalni razvoj učencev.

Osnovnošolsko izobraževanje je razdeljeno na obvezni program in razširjeni program (14. člen ZOSn). Razširjeni program obsega podaljšano bivanje, jutranje varstvo, dodatni pouk, dopolnilni pouk in interesne dejavnosti ter šolo v naravi (20. člen ZOSn). Osnovna šola organizira podaljšano bivanje za učence od 1. do 6. razreda. V času podaljšanega bivanja se učenci učijo, opravljajo domače naloge in druge obveznosti in sodelujejo pri kulturnih, športnih, umetniških in drugih dejavnostih (21. člen ZOSn).

2. PODALJŠANO BIVANJE

Podaljšano bivanje je oblika vzgojno-izobraževalnega procesa, ki jo šola organizira po pouku in je namenjena učencem od 1. do 6. razreda. V podaljšano bivanje se učenci vključujejo prostovoljno s prijavo staršev v okviru pravil, ki jih določi šola. Podaljšano bivanje mora biti strokovno vodeno. Vsebovati mora naslednje elemente (Blaj idr., 2005):

- samostojno učenje,
- sprostitevno dejavnost,
- ustvarjalno preživljanje časa in
- prehrano.

Cilji podaljšanega bivanja se prepletajo in nadgrajujejo z vzgojno-izobraževalnimi cilji pouka. Vsebine podaljšanega bivanja izhajajo iz vzgojno-izobraževalnih ciljev pouka ob upoštevanju interesov, potreb in želja učencev in njihovih staršev. V okviru splošnih ciljev podaljšanega bivanja je učencem potrebno:

- zagotoviti vzpodbudno, zdravo in varno psihosocialno in fizično okolje za razvoj in izobraževanje;
- omogočiti redno, samostojno in uspešno opravljanje obveznosti za šolo in jim v primeru potrebe nuditi ustrezno strokovno pomoč;
- omogočiti skupno načrtovanje in izbiranje aktivnosti in s tem sooblikovanje programa posamezne dejavnosti;
- omogočiti razumevanje pomena vednosti in znanja za odraščanje in osebni razvoj;
- omogočiti razumevanje pomena kakovostnih odnosov v skupini vrstnikov za dobro počutje in skupne dosežke (Blaj idr., 2005).

Učitelj podaljšanega bivanja ima številne vzgojno-izobraževalne naloge:

- usmerja in oblikuje aktivnosti, ki jih vodi on ali drugi učitelji;
- učencem mora znati svetovati na različnih področjih;
- seznanjati jih mora z njihovimi pravicami in jim pomagati pri razumevanju in izpolnjevanju njihovih obveznosti;
- v skupini mora znati ustvariti sproščeno vzdušje in delovno disciplino, kadar je potrebno (Blaj idr., 2005).

3. SPROSTITVENA DEJAVNOST

V okviru podaljšanega bivanja je med sprostitveno dejavnostjo in ustvarjalnim preživljanjem časa veliko priložnosti za različne aktivnosti, ki spodbujajo razvoj učencev. Blaj idr. (2005) poudarjajo, da je sprostitvena dejavnost namenjena počitku, sprostitvi, obnavljanju psihofizičnih moči učencev in se odvija v aktivni in pasivni obliki. Svetujejo, naj se sprostitvene aktivnosti časovno ujemajo z biološko manjšo aktivnostjo učencev. Po možnosti naj bodo organizirane neposredno po kosilu. V tem času naj se učenci spočijejo in si naberejo novih moči za delo. Učitelj zagotovi pogoje za sprostitev in pri tem učence spodbuja, jim svetuje, se dogovarja in sodeluje z njimi. Učitelj mora imeti stalen pregled nad učenci. Metode, s katerimi učitelj dosega cilje sprostitvene dejavnosti, so različne.

Med ustvarjalnim preživljanjem časa se učenci ukvarjajo z različnimi vsebinami po njihovi izbiri. Učitelj usmerja učence v aktivnosti, ki naj imajo določen cilj, ob čemer upošteva in omogoča razvoj njihovih interesov in sposobnosti na vseh temeljnih področjih razvoja osebnosti: spoznavnem, telesno-gibalnem, socialnem, čustvenem, motivacijskem, estetskem in moralno-etičnem. Aktivnost poteka v okviru vsebin, ki jih ustvarjajo učenci, učitelj pa je animator dejavnosti (Blaj idr., 2005).

V tem smislu omenjamo gibalne aktivnosti, kot so na primer različne igre z žogo, naravno gibanje, tek. Pri teh igrah se otroci sprostijo in si naberejo novih moči. Med seboj morajo sodelovati. Na ta način se ustvarjajo pogoji za timsko delo, preko medsebojne komunikacije pa se povežejo v sodelujočo skupino. Gibanje pripomore k aktivaciji možganov, da lahko učenci po končani dejavnosti uspešno naredijo domačo nalogo in se samostojno učijo.

4. GIBANJE IN SOCIALNE INTERAKCIJE MED UČENCI

Učenci so socialna bitja, zato vedno težijo k medsebojni komunikaciji. Socialna interakcija, ki vključuje komunikacijo in medosebne vplive, je temelj oblikovanja socialnih odnosov (Kovač, 2016, str. 10). V naravi otrok je, da se radi veliko gibljejo, s tem pa se razvija področje psihomotorike. Njihovi temeljni potrebi sta potrebi po igri in gibanju, ki imata pomembno vlogo v socialnem in emocionalnem razvoju otrok. O pozitivnem vplivu športa na otrokov razvoj poročajo številni strokovnjaki. Williams (2009) med drugim ugotavlja, da gibalna aktivnost pomembno vpliva na socialni in emocionalni razvoj otrok predvsem pri skupinski igri, kjer se učenci igrajo skupaj. Podobno Zurčeva (2008) pojasni, da redno gibanje pozitivno

vpliva na telesni in gibalni razvoj, prav tako pa tudi na duševni razvoj, odnos do prevzemanja odgovornosti za zdrav način življenja, sprostitev in na razvoj celotne osebnosti.

Pri tem je veliko odvisno prav od učitelja, ki vodi oddelek podaljšanega bivanja. V sodobnem svetu, ki v ospredje postavlja telefon, računalnik, televizijo in drugo moderno tehnologijo, gibanje in telesna dejavnost izgubljata svoje mesto. Zato je od učiteljeve učinkovitosti v veliki meri odvisno, kako globoko v srcu bodo mladi nosili šport in zdrav način življenja (Škof, 2010, str. 22).

Preko športnih dejavnosti se razvijajo različne socialne spretnosti in veščine. Učenci postanejo bolj osebno in socialno odgovorni, razvija se timsko in sodelovalno delo, izboljšata se komunikacija in skrb za drugega. Drugemu so bolj pripravljeni pomagati, saj razvijajo empatijo, ki je ključnega pomena, da drugega lahko razumejo. Med socialne veščine uvrščamo tudi zavedanje in obvladovanje čustev, sklepanje kompromisov in spoštljive odnose med posamezniki.

Med socialnimi veščinami, ki jih spodbuja skupinsko delo, velja izpostaviti prosocialno vedenje. Slednje pomeni medosebne interakcije, ki podpirajo in spodbujajo socialne odnose. Najširša opredelitev prosocialnega vedenja vključuje tiste vedenjske oblike, ki izražajo spoštovanje drugih, zanimanje in skrb zanje in pripravljenost deliti z drugimi. Otroci se morajo naučiti veliko pravil vedenja, da lahko sodelujejo v socialnih situacijah. Ta pravila vključujejo socialne dogovore, preudarna in moralna pravila. Spodbujajo oblike vedenja, kot so sodelovanje, vzajemno spoštovanje, altruizem, preprečujejo pa sebičnost in agresivnost (Warden, Christie 2001, str. 14-15).

Razredna klima tako vedno bolj postaja prostor sodelovanja in medsebojne komunikacije. Rutar Ilc (2017) pravi, da so spontani in načrtno organizirani pogovori o temah, ki imajo za učence pomen in se nanašajo na njihove želje, interese in potrebe, na njihove skrbi in strahove, lahko ključni za povezanost učitelja z učenci in učencev med seboj, posledično pa za dobro in vključujočo klimo.

Dobri socialni odnosi lahko učence dodatno motivirajo za šolsko delo. O tem govorita tudi Peklaj in Pečjak (2015), ki poudarjata, da učna in socialna kompetentnost prispevata k občutjem sprejetosti in zaupanja v lastne zmožnosti, vodita k boljši samopodobi in krepita dober položaj učenca. Neprilagojeno vedenje v odnosu do vrstnikov ali sošolcev v povezavi s slabšim učnim uspehom pa praviloma prispeva k zavračanju, slabši učni uspešnosti in zniževanju aspiracij.

5. PREDSTAVITEV PRIMERA IZ PRAKSE

Oddelek podaljšanega bivanja so sestavljali učenci drugega razreda. Večina učencev se je poznala že iz prejšnjega leta, nekaj pa jih je v oddelek prišlo na novo. Ti so se na začetku šolskega leta manj vključevali v skupino, bili bolj izolirani in manj komunicirali s sošolci. Na splošno je bilo opaziti, da so učenci zelo živahni, nemirni, manj motivirani za pisanje domače

naloge in samostojno učenje. Nekateri izmed njih so uporabljali neprimerne besede, s katerimi so zbadali druge sošolce. Slednji so se jezili in se poskušali braniti na različne načine, včasih tudi s fizičnim obračunom. Zaradi tega smo se odločili, da v okviru sprostivne dejavnosti izvedemo gibalne aktivnosti, ki bodo pripomogle k večji motivaciji učencev za šolsko delo in večji povezanosti oddelka.

Izbrali smo si različne igre z žogo ter igre na igralih. Aktivnosti smo izvajali celo šolsko leto približno eno šolsko uro vsak dan. Pri fantih je bil najbolj priljubljen nogomet, dekleta pa so se večinoma družila ob igri na različnih igralih (bradlja, gugalnice, mivka, igrala za plezanje) in se lovila. Kadar je bilo vreme lepo, smo šli na šolsko igrišče, ob slabem vremenu pa smo za izvajanje dejavnosti izbrali telovadnico. Videlo se je, da so bili učenci rajši na igrišču, saj je bilo tam več prostora za sprostitev in druženje s sošolci. Pa tudi zrak je bil boljši zunaj kot v zaprtem prostoru. Učenci so bili za izvajanje gibalnih aktivnosti zelo motivirani. Pri nogometu so se veliko smejali in zabavali, po drugi strani pa je med njimi prihajalo tudi do nesoglasij. Kot ekipa so jih dokaj uspešno reševali, tudi s pomočjo učiteljice podaljšanega bivanja.

Osrednji namen je bil s pomočjo gibalnih aktivnosti okrepiti pozitivno komunikacijo med učenci, izboljšati njihove socialne spretnosti ter jih motivirati za pisanje domače naloge in samostojno učenje. Zanimalo nas je, ali lahko gibanje vpliva na boljše socialne odnose v oddelku. Cilji, ki smo si jih zastavili, so bili: učenje socialnih veščin, učenje pozitivne komunikacije (izražanje svojih občutkov, empatija), večja povezanost oddelka.

S pomočjo opazovanja smo ugotovili, da so po aktivni sprostivni dejavnosti vsi učenci bolj umirjeni in sproščeni. Posledično so bili bolj pripravljeni narediti domačo nalogo ter bili hkrati tudi bolj motivirani za samostojno učenje. Pokazali so več truda, kot če bi ves čas podaljšanega bivanja samo sedeli na svojih stolih in se nič gibal. Ker preko gibalnih aktivnosti učenci prihajajo v socialne interakcije, se je še posebej med vključevanjem v skupinske aktivnosti (npr. nogomet) pokazalo, da so med seboj kot skupina bolj povezani. Pri njih se je v večji meri razvila odgovornost, pripravljani so bili pomagati sošolcem, ki so potrebovali pomoč, lažje so sklepali kompromise. Razvijali so empatijo in timsko sodelovanje. Naštete socialne veščine spodbujajo vzpostavljanje stikov in so imele pozitiven vpliv na medsebojne odnose učencev v oddelku.

Nasploh smo opazili razliko med fanti in dekleti. Fantje so se igrali zase, dekleta pa prav tako. Pri tej starosti so očitno še vedno navajeni se družiti bolj s svojim spolom, manj pa z nasprotnim. Nekaj deklet se je vseeno občasno vključilo v nogomet. Vendar fantje nad tem niso bili najbolj navdušeni. Ekipe so imeli izdelane že vnaprej, tako da so točno določeni učenci vedno igrali skupaj. Kadar je med njimi prišlo do spora, je prevladala moč skupine, kar pomeni, da so sčasoma razvili poleg osebne odgovornosti tudi socialno. To je prednost skupinskih aktivnosti. Nekateri učenci so se v skupinsko igro manj vključevali in se igrali bolj zase. Pri njih smo lahko ugotovili, da so bolj nesproščeni in se manj vključujejo v komunikacijo z drugimi. Med njimi so bili nekateri novi učenci, ki so sošolce v tem šolskem letu že spoznali, vendar so se raje družili med seboj ali pa vsak zase. Morda rabijo več časa, da navežejo stike.

6. SKLEP

V času podaljšanega bivanja je znotraj sprostivne dejavnosti prostor za izbiro različnih aktivnosti, ki gradijo pozitivno razredno klimo. V našem primeru smo s pomočjo telesne aktivnosti poskušali raziskati vpliv na socialne odnose učencev, na socialno interakcijo in motivacijo za učenje. Tukaj je pomembna skupinska dinamika, ki povzroči, da se učenci počutijo bolj sprejete in vključene v skupino. Učence se na ta način pripravlja na ustreznejše odzivanje in se jih usmerja v prosocialno vedenje. Tako se vzpostavijo boljši medsebojni odnosi, še posebej je to opazno pri skupinski aktivnosti, kot sta na primer nogomet ali lovljenje. Ta pristop učence spodbuja k razvijanju socialnih kompetenc in ima pozitivne učinke na povezanost skupine, tako v podaljšanem bivanju kot tudi pri rednem pouku.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Blaj B., Chwatal B., Čerpnjak S., Kos Knez S., Magolič I., Murgelj H., idr. (2005). Podaljšano bivanje in različne oblike varstva učencev v devetletni osnovni šoli. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugikonceptualni-dokumenti/Podaljsano_bivanje.pdf
- [2] Kovač, N. (2016). Razred kot socialna skupina in vodenje razreda. Magistrsko delo. Ljubljana.
- [3] Peklaj, C., in Pečjak, S. (2015). Psihosocialni odnosi v šoli. Ljubljana: Znanstvena založba FF.
- [4] Rutar Ilc, Z. (2017). Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost. Ljubljana: ZRSS.
- [5] Škof, B. (2010). Spravimo se v gibanje – za zdravje in srečo gre: Kako do boljše telesne zmogljivosti slovenske mladine? Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- [6] Warden, D., Christie, D. (2001). Spodbujanje socialnega vedenja. Dejavnosti za spodbujanje prosocialnih medosebnih veščin in vedenja. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- [7] Williams, E. A. (2009). The contribution of physical education to personal and social development. *Pastoral Care in Education*, 11(1), 21-25.
- [8] Zakon o osnovni šoli /ZOs/ (1996). Uradni list št. 12 (29.2.1996). Pridobljeno s <https://www.uradnilist.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlurid=20063535>
- [9] Zorc, J. (2008). Biti najboljši: Pomen gibalne aktivnosti za otrokov razvoj in šolsko uspešnost. Radovljica: Didakta d.o.o.

MEDVRSTNIŠKO NASILJE – PROBLEM MNOGIH OBRAZOV RAZVOJNI PROJEKT NASILJE NI KUL

POVZETEK

Nasilje je kršenje človekovih pravic in človekovih osebnih mej. Vsak človek ima pravico živeti varno, brez nasilja, in vsak človek ima pravico, da postavi svoje osebne meje. Zaradi ukrepov za preprečevanje širjenja virusa so otroci in mladostniki postali tisti, ki jih je koronakriza verjetno najbolj prizadela. Občutno so se povečale čustveno vedenjske težave učencev, zaznane so vse oblike nasilja med vrstniki in nad njimi, ki se ne dogaja samo na šolskih hodnikih in dvoriščih, ampak je to vedno pogosteje preneseno na splet in socialna omrežja. Vsi deležniki vzgojno izobraževalnega procesa smo podprli projekt na predlog šolske svetovalne službe. Gre za razvojni projekt OŠ Janka Padežnika Maribor, ki smo ga poimenovali »NASILJE NI KUL«. Projekt vključuje celoletno kontinuirano delo učencev, učiteljev in staršev. Pred nami je bila nujna in prioritarna naloga oblikovanja temeljev, ki bodo prispevali k zmanjšanju nasilja med vrstniki. Sestavili smo tim, ki je projekt imenoval, si zastavil naloge in korake dela. Projekt sestavlja osem korakov. Začetni koraki zahtevajo posnetek trenutnega stanja v obliki delavnic in dodatnega izobraževanja. Naslednji koraki predstavljajo ukrepanje z oblikovanjem zaščitne mreže, sodelovanja in vključevanja učencev v različne aktivnosti, graditve zaupanja in iskanja pomoči ter poznavanja možnosti iskanja rešitev. Zadnji korak predstavlja refleksijo dela. V prispevku predstavljamo posamezne korake izvajanja projekta in dosedanje rezultate. Predstavljen projekt prinaša dodano vrednost v delo vseh deležnikov šole, saj vnaša zaupanje, varnost in uresničitev priložnosti nadaljnjega kariernega cilja učencev. Gre za krepitev in postavitev temelja – kvalitetnih in spoštljivih medosebnih odnosov. Projekt je možno vnesti v šolsko prakso vsake osnovne šole.

KLJUČNE BESEDE: nasilje, stiske, razvojni projekt.

VIOLENCE - THE PROBLEM OF MANY FACES

ABSTRACT

Violence is a violation of human rights and human personal boundaries. Every human being has the right to live safely, without violence, and every human being has the right to set his or her own personal boundaries. As a result of measures to prevent the spread of the virus, children and adolescents have become the ones most affected by the corona crisis. Pupils' emotional and behavioral problems have significantly increased, and all forms of peer-to-peer violence have been detected, not only in school corridors and courtyards, but also increasingly on the Internet and social networks. Everyone involved in the educational process supported the project suggested by the school counseling service. This is a development project of the Janko Padežnik Primary School in Maribor, which we have named "VIOLENCE IS NOT COOL". The project includes year-round continuous work of students, teachers and parents. Before us was the urgent and priority task of laying the foundations that will contribute to reducing peer violence. We put together a team that named the project, set tasks and steps for the work. The project consists of eight steps. The initial steps require a snapshot of the current situation in the form of workshops and additional training. The next steps consist of creating a safety net, participating and involving students in various activities, building trust and seeking help, and knowing how to find solutions. The last step is a reflection on the taken actions. In this article, I would like to present the steps of the project implementation and interesting results so far. The described project brings added value to the work of all stakeholders of the school, as it brings confidence, security and the realization of opportunities for further career goals of students. It is about strengthening and laying the foundations for quality and respectful interpersonal relationships. The project can be introduced into a school practice of any primary school.

KEYWORDS: violence, distress, development project.

1. TEORETIČNI UVOD

Nasilje je kršenje človekovih pravic in človekovih osebnih mej. Vsak človek ima pravico živeti varno, brez nasilja, in vsak človek ima pravico, da postavi svoje osebne meje. »Temeljna demokratična pravica otroka je, da se počuti v šoli varnega, da so mu prihranjena zatiranje in ponavljajoča se, namerna ponižanja, ki so sestavni del medvrstniškega nasilja.« (Olweus 1999, v Pečjak 2014, Protokol ob zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja v vzgojnoizobraževalnih zavodih)



Slika 1: Nasilje problem mnogih obrazov (vir: <https://www.wallsheaven.com/photos/bullying-bully-sad-person>).

Interakcije med vrstniki v VIZ so mnogovrstne – od sodelovalnih in prijateljskih do konfliktnih ali celo nasilnih. Pri tem je običajna dinamika v medvrstniški komunikaciji spreminjajoča in pogosto prehaja iz ene v drugo obliko interakcije.

2. KAJ SODI V MEDVRSTNIŠKO NASILJE?

Med oblike medvrstniškega nasilja ne prištevamo le fizičnega in verbalnega nasilja, temveč tudi spolno, materialno, odnosno in internetno nasilje. Ločujemo med posameznimi nasilnimi dejanji in sistematičnim, dolgotrajnim, načrtnim nasiljem. Pri medvrstniškem nasilju gre lahko za zavestno in ponavljajoče se vedenje, agresivno vedenje, manipulativno vedenje, izključevalno vedenje, nasilje ene ali več oseb proti eni ali več osebam, ki so šibkejša (fizično, psihično ali socialno) povzročitelja.

Oblike nasilja so:

- **fizično nasilje** (grizenje, brcanje, suvanje, udarci, klofute,...)
- **psihično, verbalno nasilje** (žaljenje, zmerjanje, ogovarjanje, podcenjevanje, lažne govornice,...)
- **psihično, neverbalno nasilje:** direktno (mimika obraza, nesramne kretnje, zaničevalne geste,...), indirektno (manipuliranje, načrtno izključevanje,...)
- **spolno nasilje** (namigovanje na spolnost, nadlegovanje, nagovarjanje na spolnost, prikazovanje pornografije, otipavanje, spolni napad,...)
- **materialno nasilje** (izsiljevanje, odvzem denarja, uničevanje lastnine,...)
- **spletno nasilje** - namerno in ponavljajoče nadlegovanje in/oz. ustrahovanje preko interneta, mobilnih telefonov in drugih informacijsko-komunikacijskih tehnologij.

Enotne definicije nasilja ni enostavno oblikovati, posebej če izhajamo iz predpostavke, da nasilje posameznik doživlja individualno in ga opredeljuje družbeni ter socialni kontekst, iz katerega izhaja. Različnim definicijam pojava je skupno, da je nasilje zloraba moči. Pri raziskovanju pojava nasilja, zlasti nasilja med vrstniki, se je poglobilo raziskovanje dejavnikov, ki nasilje sprožajo in ga vzdržujejo, ter vlogo šole v teh procesih. Vzroki lahko izhajajo iz posameznika, vrstniške skupine, družine. Sistemski pristop pomeni, da vse vrste in oblike nasilja enako štejejo in jih obravnavamo enakovredno. Poglobilo se je raziskovanje in razumevanje dejavnikov tveganja ter vzrokov za nasilno vedenje v šoli. V zadnjem desetletju se je oblikovalo enotno stališče, da so modeli, strategije in programi preprečevanja nasilja v šoli uspešni le, če so celoviti, zajemajo vse strukture šole in so sistemski.

3. AKTIVNOSTI PROJEKTA

Na tak celovit način, kjer so vključeni vsi deležniki šole, smo se na OŠ Janka Padežnika Maribor lotili projekta NASILJE NI KUL, ki smo ga zastavili razvojno in si zastavili korake izvedbe.



RAZVOJNI PREVENTIVNI PROJEKT OŠ JANKA PADEŽNIKA MARIBOR
šolsko leto 2021/22, 2022/23..

Slika 2: Ime in logotip projekta (vir: lasten).

Razlogi za začetek projekta so bili očitni, saj so tako starši kot učitelji zaznali vse več nasilnih dejanj tako med učenci kot nad učitelji, med sorojenci in nad starši. Predvsem se je povečalo verbalno, fizično in spletno nasilje. Ukrepi za spremembo vedenja in opomini, ki so zapisani v šolski zakonodaji med učenci niso bili več učinkoviti in niso pripomogli k zavedanju in ozaveščanju učencev o nujnosti pozitivnih medsebojnih odnosov. Pogovori in dogovori so imeli le kratkotrajni učinek, zato so se tako učitelji kot starši velikokrat počutili nemočne v svoji vzgojni vlogi. Zagotovo je k tej obliki vedenja veliko prispevala odtujenost druženja med vrstniki in druženje zgolj z družinskimi člani. V marsikateri družini je bila ta oblika druženja nova in niso bili nanjo pripravljeni. Zaradi ukrepov za preprečevanje širjenja virusa so zagotovo otroci in mladostniki postali tisti, ki jih je koronakriza verjetno najbolj prizadela. Občutno so

se povečale čustveno vedenjske težave učencev, zaznane so vse oblike nasilja med vrstniki in nad njimi, ki se ne dogaja samo na šolskih hodnikih in dvoriščih, ampak je to vedno pogosteje preneseno na splet in socialna omrežja, saj se jim je v veliki meri omogočala nenadzorovana uporaba različnih komunikacijskih naprav. Na drugi strani pa so se znašli posamezniki, ki so se zaprtja v domače varno okolje veselili in želeli ostati anonimni in predvsem sami. Pri vračanju v šole so imeli velike težave s vključitvijo v šolski vsakdan. Nekateri so razvili čustvene težave, ki so vodile v hujše oblike bolezni, s katerimi se še danes spopadajo skupaj s psihologi in pedopsihiatri.

Pred nami je bila nujna in prioritarna naloga kako razviti projekt, ki bo prispeval k zmanjšanju nasilja med vrstniki, kako vrniti otrokov šolski vsakdan, ki zagotavlja varen in učinkovit prostor druženja. Sestavili smo tim, ki je oblikoval ime projekta, si zastavil naloge in korake dela. Sprotno je tim obveščal o korakih učitelje in predstavnike sveta staršev, ter učence na Šolski skupnosti učencev naše šole.

Prvi korak v projektne delu so bile načrtno pripravljene razredne ure v vseh razredih šole na katerih so učenci razmišljali o medosebnih odnosih in se spraševali kaj je v njihovem razredu v medosebnih odnosih dobro in kaj ni prav. Iz predlogov smo oblikovali razredna pravila za vsak razred posebej. Roke učencev so simbolizirale povezanost in pripadnost.



Slika 3: Primeri iz razredov (vir: lasten).

Zbrali smo trditve, ki so se ponavljale za kategorijo kaj je dobro in kaj ni prav. Trditve bodo predstavljale povedi, ki bodo zapisane v uokvirjenih slikah na hodnikih šole. Trditve, ki zaznamujejo pravo vedenje bodo zapisane na skupnem plakatu v avli šole. Številke predstavljajo trditve zastopane v posameznih razredih. Trditve bodo vsakodnevno spomnile učence, da so jih oblikovali sami znotraj svojih razredov in skupaj s svojimi sošolci in prijatelji. Nekatere bodo zapisane tudi na stopnicah avle šolskega hodnika. Le aktivna vloga vsakega posameznika pri uvajanju nove oblike dela lahko privede do spremembe, ki učinkuje v širši skupnosti učencev in delavcev šole.

Pripravili smo anketni vprašalnik za učitelje. Analizo stanja videnja učiteljskega zbora bo pripravila kolegica v svojem predavanju.

Kaj so učenci izpostavili kot dobro v razredih?

| | Dobro | Število omemb (pogostost) |
|-----|---|---------------------------|
| 1. | prijateljstvo | 7 |
| 2. | razumevanje, podpiranje in vzpodbujanje | 6 |
| 3. | medsebojna pomoč | 5 |
| 4. | prijaznost | 4 |
| 5. | brez prepiranja | 3 |
| 6. | smeš in dobra volja | 3 |
| 7. | upoštevanje pravil igre | 3 |
| 8. | brez fizičnega nasilja | 1 |
| 9. | dobri športniki | 1 |
| 10. | medsebojno spoštovanje | 1 |
| 11. | medsebojno zaupanje | 1 |
| 12. | delo učiteljev | 1 |

Slika 4: zbrani predlogi učencev (vir: lasten).

Kaj so učenci izpostavili, da ni prav v razredih?

| | Ni prav | Število omemb (pogostost) |
|-----|---|---------------------------|
| 1. | molenje pouka (neposlušnost, klepetanje, nagajanje, glasnost) | 8 |
| 2. | prepiranje | 8 |
| 3. | psihično nasilje (žaljenje, zaničevanje, grde besede, ustrahovanje) | 7 |
| 4. | fizično nasilje (poškranje, pretrvanje, pretapanje, olipavanje) | 6 |
| 5. | skakanje v besedo učitelju in sošolcem | 4 |
| 6. | slabo reševanje sporov | 2 |
| 7. | nesprejemanje poraza | 2 |
| 8. | nevoščljivost | 2 |
| 9. | nestrpnost, ukazovalnost, tožanje | 2 |
| 10. | neupoštevanje pravil igre | 2 |
| 11. | pogosti odhodi na stranišče | 1 |
| 12. | brez samokritičnosti | 1 |
| 13. | sedežni red | 1 |
| 14. | ogovarjanje na hrbtom | 1 |
| 15. | kranje | 1 |
| 16. | uničevanje tuje lastnine | 1 |

Slika 5: zbrani predlogi učencev (vir: lasten).

V drugem koraku projekta smo se lotili izobraževanj in delavnic za učence, učitelje in starše. Izvedli smo delavnico vezano na internetno nasilje Pasti interneta (v izvedbi Save.si), Kako vaš otrok postane odgovoren digitalni državljani? in Varna uporaba mobilnih telefonov in računalnikov, ki ga je za udeležence pripravil eden od staršev. Za učitelje smo pripravili predavanje in delavnico z naslovom Jaz, ti, mi – za nenasilje vsi (dr Mitja Muršič, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše), ki je učitelje opolnomočila z različnimi metodami dela pri vedenjsko zahtevnejših učencih. Tim projekta se je prijavil na strokovna predavanja in izobraževanja ISA Inštituta programa NEON s poudarkom razvijanja kompetenc s področja vrstniškega nasilja. Namen izobraževanja je opolnomočenje sodelavcev in iskanje skupnih dogovorov in rešitev pri zaznavanju vrstniškega nasilja znotraj posameznih razredov.

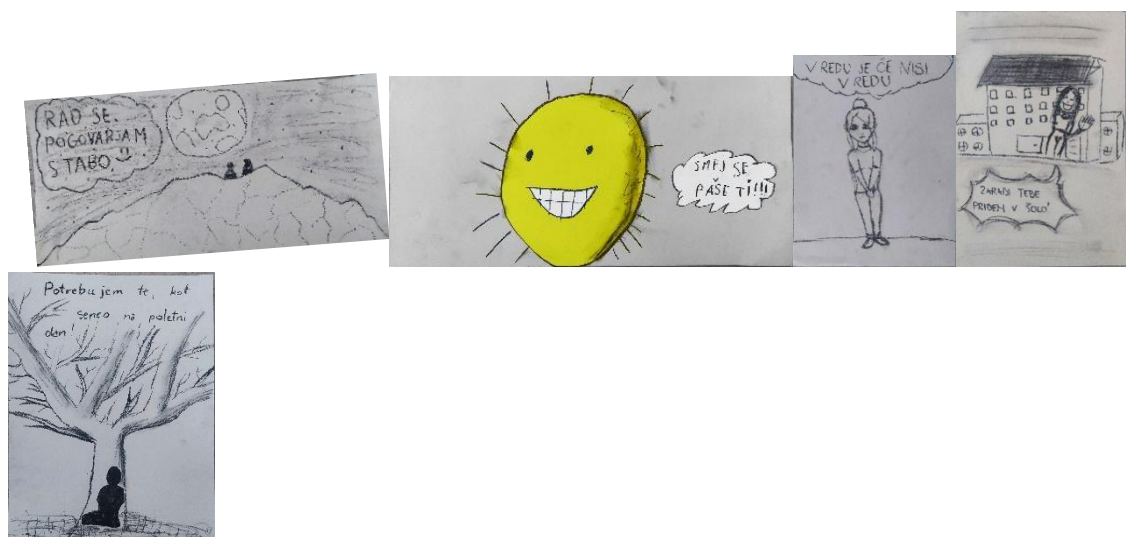
Za učence smo izvedli delavnice dr. Aleksandre Rožman (Inštitut psihologija zaščititi otroka) s področja psihoterapij za učence prve triade, ter delavnice o nenasilju med vrstniki Društva za boljši svet, ter delavnice dr. Mitje Muršiča o zavedanju in krepitvi pozitivnih odnosov med vrstniki za učence tretje triade.

Šolska svetovalna služba je za razrednike oblikovala gradivo, namenjeno krepitvi medosebnih odnosov v razredu. Znotraj ur RAP- a smo ponudili dejavnosti, ki krepijo pozitivne odnose, sproščanje in optimističen pogled na prihodnost (srečelov ali 5 minut za srečo, čuječnost za male in velike, joga, karierni kažiplot, izobraževanje mediatorjev) kjer so se lahko učenci naučili novih veščin medsebojnega druženja in hkrati spoznavali samega sebe v določenih situacijah.

Za prihodnje šolsko leto smo si zadali naslednje korake dela:

Koraka 3 in 4 temeljita na ukrepanju in oblikovanju podporne mreže. Zastavili smo si razredne delavnice in klepetalnice Šolske skupnosti učencev. Vrstniška mediacijska skupina, ki se je v tem šolskem letu naučila veščin reševanja konfliktov, bo v prihodnjem šolskem letu prevzela delo ob morebitnih sporih vrstnikov. Oblikovanje podporne mreže bo zajemala medvrstniška učna pomoč. Na hodniku pred pisarno svetovalne službe bo skrinjica za vprašanja učencev in predloge za okrogle mize in klepetalnice predstavnikov učencev Šolske skupnosti. H krepitvi medsebojne pripadnosti učencev je že začela delovati šolska gledališka skupina. Učitelji so se medsebojno povezali v pevskem zboru učiteljev in popoldanski vadbi pilatesa.

Korak pet smo z učenci že začeli uresničevati, ko so predstavili svoje predloge pravil vedenja. Zapisana so v vsakem razredu, skupna bomo pripravili na hodnikih šole. Na dnevu dejavnosti so učenci pripravili pozitivne misli, ki jih bomo prav tako uokvirili in izobesili po hodnikih šole. Gre za neposredno vključenost učencev v projekt, kar krepi pripadnost in pripomore k zmanjšanju nasilja.



Slika 6: Pozitivne misli (vir: lasten).

V koraku šest, ki je namenjen graditvi zaupanja in pravočasne pomoči bodo nalogo prevzeli mediatorji in tutorji učne pomoči. Pomembno je, da učenci spoznajo in poiščejo pravočasno pomoč, kar je potrebno ponotranjiti. Le to lahko izvajamo, ko bo prisotna stabilnost (prostor, zaupanje, zadovoljstvo).

4. NALOGE V PRIHODNJE

Koraka sedem in osem je potrebno razvijati postopno. Vsekakor so lahko rezultati zastavljenega načrta izvajanja kažejo šele po določenem času, ko se vzpostavi prava mera zaupanja v projekt. Šele, ko vsi deležniki poznajo možnosti rešitve in postopke kako jih poiskati, lahko govorimo o dobrem in varnem počutju udeležencev. Zato so potrebne spremljave ter sprotne in končne refleksije s pomočjo anketnih vprašalnikov. Pridobljene podatke je potrebno ustrezno analizirati in dokumentirati. Udeleženci morajo biti sproti obveščeni o dosežkih in pozitivnih učinkih dela.

5. ZAKLJUČNA MISEL

Opisan zastavljen projekt prinaša dodano vrednost v delo vseh deležnikov šole, saj vnaša zaupanje, varnost in uresničitev priložnosti nadaljnjega kariernega cilja učencev. Gre za krepitev in postavitev temelja – kvalitetnih in spoštljivih medosebnih odnosov. Projekt je možno vnesti v šolsko prakso vsake osnovne šole.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Bakračevič Vukman K., Musil B. (2015). *MLADI in nasilje*. Maribor. Filozofska fakulteta
- [2] Mugnaioni Lešnik D., Koren A., Logaj V., Brejc M. (2009). *Nasilje v šoli – opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obravnava*. Kranj. Šola za ravnatelje
- [3] Klemenčič I., Jerina A., Karajc E., Kuhar A., Molan A. (2016). *Preventivne dejavnosti sistemskega pristopa k medvrstniškemu nasilju v VIZ*. Ljubljana. Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti
- [4] Mugnaioni D.L., Klemenčič I., dr. Filipčič K., dr. Rustja E., Novakovič T. (2014, dopolnjeno 2022). *Protokol ob zaznavi in obravnavi medvrstniškega nasilja v vzgojnoizobraževalnih zavodih*. Redakcijska skupina ZRSS
- [5] Posnic K., & Košir K. (2016). *Medvrstniško nasilje, kot ga zaznavajo učitelji in učenci osnovne šole*. Revija za elementarno izobraževanje, 9 (3), 5-22.
- [6] Klemenčič I., (2018) . *Sistemski pristop k medvrstniškemu nasilju v osnovni šoli*. Socialna pedagogika 22 (03- 04), 143-173

POMEN ZGODNJE OBRAVNAVE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI PRI ODKRIVANJU MOČNIH PODROČIJ PREDŠOLSKEGA OTROKA

POVZETEK

Termin "Zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami" se nanaša na celostno obravnavo predšolskih otrok s posebnimi potrebami in njihovih družin. Pravno-formalno podlago je zgodnja obravnava dobila leta 2017 z Zakonom o celostni zgodnji obravnavi otrok s posebnimi potrebami (Zakon, 2017), čeprav so mnogi vrtci že pred tem časom bolj ali manj celostno izvajali obravnavo otrok s posebnimi potrebami in njihovih družin. Obravnave so večinoma vključevale delo specialnih pedagogov neposredno z otroki v obliki ur dodatne strokovne pomoči ter sodelovanje z otrokovimi starši in vzgojiteljicami, ki je vključevalo predvsem izmenjavo pomembnih informacij o otroku ter svetovanje. V individualni načrt pomoči družini lahko specialni pedagog in drugi člani strokovne skupine vključijo tudi detekcijo močnih področij otroka. Namen in cilj članka je pokazati, kako poteka evidentiranje močnih področij otroka s posebnimi potrebami v vrtcu. Ugotovili smo, da je ta proces v vrtcu veliko bolj učinkovit kot kasneje v šoli ter da ima zgodnje evidentiranje močnih področij otroka s posebnimi potrebami poleg tega še druge prednosti kot na primer boljše možnosti za razvoj pozitivne šolske samopodobe ter kasnejše lažje in bolj kvalitetno načrtovanje prilagoditev in ciljev pri pripravi individualiziranega programa za otroka s posebnimi potrebami v šoli. Ugotovitve na podlagi dolgoletnih praktičnih izkušenj specialnega pedagoga pri delu z otroki s posebnimi potrebami tako v vrtcu kot v šoli dokazujejo, kako pomembna je čim zgodnejša obravnava otrok s posebnimi potrebami ter kako pomembno je, da čim bolj zgodaj v razvoju otroka identificiramo njegova močna področja.

KLJUČNE BESEDE: otrok s posebnimi potrebami, zakonska podlaga, zgodnja obravnava, močna področja otroka, pozitivna šolska samopodoba, transfer med vrtcem in šolo.

IMPORTANCE OF EARLY CHILDHOOD INTERVENTION AT DETECTING A CHILD'S STRENGTHS

ABSTRACT

The term early childhood intervention for preschool children with special needs applies to entirely treatment of preschool children with special needs and their families. Legal standing for early intervention was set in 2017 with the Act Regulating the Integrated Treatment of Preschool Children with Special Needs (Act, 2017), but several kindergartens performed more or less entirely early childhood intervention of children and their families even before the Act. The intervention mostly included special educators working with children at additional professional assistance lessons and cooperating with children's parents and preschool teachers in a sense of consultancy and exchanging important information about children. A special educator and other professional workers in a professional team for early childhood intervention can include a child's strengths in planning help for the child and his family. The purpose of the article is to show, how the process of searching for strengths in a child with special needs runs out and the objective of the article is to show, that that process is much more affective at kindergarten than later at school. We are going to present other advantages of detecting a child's strengths which a special educator notices when working with preschool children with special needs such as better possibilities for a child to develop higher self-image on field of education and better and easier setting of educational goals as well as adjustments of educational process for a child later at primary schools. Findings of this article - on the grounds of many years of experience of a special educator working with preschool and school children - prove the importance of early childhood intervention and also, how important it is to record a child's strengths as soon as possible.

KEYWORDS: a child with special needs, legal standing, Early Childhood Education, child's strengths, positive self-image in field of education, transference between preschool education and primary education.

1. ZAKONSKA UREDITEV ZGODNJE OBRAVNAVE PREDŠOLSКИH OTROK V REPUBLIKI SLOVENIJI

Zakonska ureditev zgodnje obravnave je podana v Zakonu o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (Zakon, 2017).

Izhodišča za sprejetje zakona so podana v publikaciji Zgodnja obravnava - Izhodišča za sistemsko ureditev (Šoln Verbinc, Jakič Bezočnik in Švalj, 2016b), delno tudi v publikaciji Strokovni centri – mreža strokovnih institucij (Mreža za sistemsko ureditev pilotni projekt), (Šoln Vrbinč, P, Švalj, K in Jakič Brezočnik, M, 2016a).

Paradigma zgodnje obravnave se iz poprejšnjega medicinskega modela obravnave otroka sedaj fokusira na celostno obravnavo otoka in njegove družine.

“Dokumenti, objavljeni v zadnjih letih, prikazujejo razvoj idej in teorij, iz katerih se je razvil nov koncept zgodnje obravnave v otroštvu. Vanj so neposredno vključeni zdravstvo, izobraževalna sfera in družboslovne znanosti, zlasti psihologija. Osredotoča se na otrokov razvoj in vpliv socialne interakcije na človeški razvoj na splošno ter posebej na otroka. V novem konceptu je zaznati premik iz vrste obravnave, usmerjene predvsem na otroka, k širšemu pristopu, kjer sodelujejo otrok, družina ter okolje in se ujema s širšim razvojem idej na posročju invalidnosti.” (Šoln Verbinc idr., 2016b, str. 3).

Standardi zgodnje obravnave so nalsednji:

- Princip celovitosti – celostna obravnava otroka in njegovega okolja v procesu diagnostike, ocenjevanja in različnih obravnav.
- Princip usmerjenosti v družino – obravnava otroka v njegovam naravnem, torej družinskem okolju, saj je poleg otrokovih funkcionalnih sposobnosti pomemben predvsem razvoj komunikacijskih procesov med otrokom in starši.
- Princip dostopnosti, razpoložljivosti ter krajevne bližine.
- Cenovna dostopnost.
- Raznolikost podpornih služb, interdisciplinarnost in razširjanje mreže pomoči – vključevanje predvsem zdravstvenih, socialnih in vzgojno izobraževalnih služb pri čemer otroka in družino obravnava vsak strokovnjak s svojega področja. Povezovanje neformalnih in formalnih oblik mreže pomoči in različnih ponudb. (Šoln Vrbinč, 2016b)

2. DOSEDANJE IZKUŠNJE NA PODROČJU ODKRIVANJA MOČNIH PODROČIJ OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Specialni pedagogi smo že nekaj desetletij prisotni v večinskih šolah, kjer izvajamo obravnave otrok s posebnimi potrebami.

Naše najbolj pomembno opravilo je kompenzacija šibkih prodročij otrok s posebnimi potrebami, kar pa je v najboljši meri mogoče, če poznamo tudi močna področja otroka in preko teh kompenziramo šibka.

Proces prepoznavanja močnih področij otroka je bistvenega pomena tako za postavljanje ciljev obravnave, kot tudi zato, da otrok razvije boljše šolsko in osebnostno samopodobo, kajti le tako bo lahko uspešno in aktivno sodeloval pri sami obravnavi, pri pouku ter delu za šolo doma in bo zaradi tega že v izhodišču imel večje možnosti za optimalno uspešnost pri šolskem delu glede na svoje sposobnosti.

Specialni pedagogi moramo pri svojih obravnavah v večinskih šolah ves čas "loviti ravnotežje" med tem, da bomo pri urah DSP, ki potekajo v času pouka, sledili svojim ciljem, zapisanim v IP posameznega otroka, ob tem pa izpeljali uro DSP tako, da učenec, ki je v obravnavi pri nas in zato ni prisoten v razredu, ne bo imel doma dodatnega dela s snovjo ure pri predmetu, od katerega prihaja k nam na DSP. Da dosežemo to zelo krhko ravnotežje, je v prvi vrsti potrebno dobro sodelovanje med učiteljem in specialnim pedagogom. Na tem področju smo v desetletjih sodelovanje dosegli velik napredek in praksa predhodne uskladitve spacialnega pedagoga in učitelja je že dobro utečena in poteka praviloma brez težav.

Na drugem mestu pa je zelo pomembno načrtovanje učne ure DSP, kjer moramo specialni pedagogi povezati svoje cilje z vsebinami učne ure predmeta. Ta proces zahteva predvsem veliko izkušenj specialnega pedagoga ter dobro poznavanje vsebin predmeta, od katerega jemljemo učenca.

Poleg vsega naštetega pa moramo biti ves čas pozorni na to, da izvajamo učno uro tako, da kadar je le mogoče, razvijamo pozitivno šolsko samopodobo učenca. Večina naših učencev ima sorazmerno slabo učno samopodobo, saj so v razredu pri pouku velikokrat neuspešni, velikokrat med zadnjimi, ki rešijo naloge pri samostojnem delu, imajo več napak pri rešitvah v primerjavi s sošolci, večkrat pozabijo na domače delo za šolo in prihajajo v šolo brez opravljenih obveznosti, brez učnih gradiv in pripomočkov itd.

Močna področja otrok se lahko pokažejo predvsem ob individualnem delu, kjer je učni proces prilagojen otroku s posebnimi potrebami, da lahko ta funkcionira optimalno uspešno v skladu s svojimi sposobnostmi.

Specialni pedagogi moramo svojim učencem pomagati, da močna področja v prvi vrsti ozavestijo, kar je težak in dolgotrajen proces, saj so naši učenci v svojo nizko šolsko samopodobo tako prepričani, da sprva niti ne verjamejo, da so na nekem področju "dobri" oziroma uspešni. Ko učencem pomagamo ozavestiti njihova močna področja, jih moramo naučiti, kako ta področja uporabiti za kompenzacijsko šibkih. Naučiti jih moramo dugačnih, alternativnih tehnik in strategij učenja in reševanja problemov, ki so prilagojeni njim samim in s pomočjo katerih imajo možnost, da so pri svojem šolskem delu sploh uspešni.

3. PREDNOSTI ZGODNJE OBRAVNAVE NA PODROČJU ODKRIVANJA MOČNIH PODROČIJ PREDŠOLSKEGA OTROKA S POSEBNIMI POTREBAMI

Če je proces prepoznavanja močnih področij pri šolskih učencih zelo kompleksen in zahteven in ga moramo izvajati implicitno ob upoštevanju vseh drugih ciljev, zastavljenih v IP učenca in hkrati ob dobrem sodelovanju z učiteljem predmeta, od katerega jemljemo učenca k uram

DSP, pa je ta isti proces pri obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami bistveno lažje izvedljiv.

Namreč pri izvajanju ur DSP v vrtcu specialni pedagog ni obremenjen s kurikulumom in tako ima bistveno več maneverskega prostora za odkrivanje močnih področij otroka s posebnimi potrebami.

Sodelovanje vzgojiteljice in specialnega pedagoga se lahko od usklajevanja glede učne snovi preusmeri k skupnemu iskanju močnih področij predšolskega otroka s posebnimi potrebami, saj tudi vzgojiteljice v vzgojni skupini pri svojem delu z otroki niso obremenjene s kurikulumom in imajo več priložnosti za opazovanje otroka pri prosti igri, pri izbiri didaktičnih materialov, pri interakciji z vrstniki v vzgojni skupini in pomembnimi odraslimi.

Zelo dragoceno dejstvo pri obravnavi otroka s posebnimi potrebami v predšolskem obdobju je, da velika večina predšolskih otrok še nima izoblikovane negativne samopodobe, saj nimajo toliko možnosti za primerjavo z ostalimi vrstniki v v smislu uspešnosti pri različnih nalogah akademskega tipa, niso deležni toliko negativnih povratnih informacij glede svoje uspešnosti, imajo več možnosti proste izbire aktivnosti in didaktičnih materialov, zato lahko izbirajo takšne, pri katerih so uspešni in preko njih gradijo pozitivno samopodobo.

Nenazadnje pa k uspešnosti pri odkrivanju močnih področij otroka pripomore tudi dejstvo, da je pri delu vzgojiteljice bistvenega pomena usklajevanje z drugimi strokovnimi delavci, saj morajo vzgojiteljice in pomočnice pri načrtovanju svojega dela vsakodnevno sodelovati in je zato sodelovanje z drugimi strokovnimi delavci njihova dolgoletna redna praksa. Medtem, ko smo se morali strokovni delavci v šolah ob vključevanju vedno več otrok s posebnimi potrebami v večinske šole tovrstnega sodelovanja šele naučiti (včasih tudi na bolj ali manj "boleč način"), nam je strokovnim delavcem ta "učni proces" v vrtcih večinoma prihranjen in se lahko začnemo ukvarjati z drugimi, za otroka s posebnimi potrebami bolj bistvenimi vsebinami.

Otrok in njegovi starši, ki že v predšolskem obdobju poleg šibkih področij otroka dobro poznajo tudi njegova močna področja, bodo v šolski prostor vstopili bolj opremljeni s poznavanjem kopenskijskih mehanizmov otrokovih šibkih področij z močnimi. S pomočjo specialnega pedagoga in drugih strokovnih delavcev bodo že v predšolskem obdobju spoznali prevladujoči spoznavni stil svojega otroka in s tem pridobili pomembne informacije za razvoj kasnejšega učnega stila. Otrok s posebnimi potrebami bo stopil v šolo dobro opremljen z alternativnimi strategijami in tehnikami reševanja različnih problemov, ki bodo prilagojeni njegovemu lastnemu funkcioniranju in s pomočjo katerih bo lahko optimalno uspešen glede na svoje sposobnosti.

Šolski strokovni delavci v timu za pripravo IP otroka s posebnimi potrebami bodo lahko na podlagi že poznanih dejstev lažje, bolj učinkovito in predvsem hitreje določili cilje in prilagoditve v IP za posameznega otroka.

Transfer med vrtcem in šolo je predviden tudi v Zakonu o zgodnji obravnavi. Ta predvideva, da multidisciplinarni tim pred vstopom v šolo predlaga program vzgoje in izobraževanja ter pomoč v šoli, pri čemer upošteva mnenje vrtca, če je otrok vanj vključen. Prav tako zakon

predvideva, da Zavod RS za šolstvo na podlagi individualnega načrta družine oziroma zapisnika multidisciplinarnega tima izda odločbo o usmeritvi in da strokovno mnenje komisije za usmerjanje ni potrebno, kar bistveno skrajša postopek usmerjanja otroka s posebnimi potrebami, zmanjša birokratske postopke ter omogoča šoli boljše načrtovanje vzgojno – izobraževalnega dela za prihodnje šolsko leto, ko bodo na šolo sprejeli prvošolca s posebnimi potrebami. (Zakon, 2017, 17. člen).

4. ZAKLJUČEK

Pri obravnavi otrok s posebnimi potrebami je bistvenega pomena zgodnja obravnava. Poleg številnih drugih prednosti zgodnje obravnave je na podlagi praktičnih izkušenj specialnega poedagoga pri delu s predšolskimi otroki s posebnimi potrebami moč ugotoviti, da je odkrivanje močnih področij v predšolskem obdobju veliko bolj učinkovito in lažje, kot kasneje, ko otrok vstopi v šolo. Posledično ima otrok, ki je bil deležen zgodnje obravnave boljšo šolsko samopodobo. Transfer informacij o otroku pri prehodu iz vrta v šolo omogoča šolskim strokovnim delavcem lažje načrtovanje prilagoditev in ciljev v individualiziranem program za otroka s posebnimi potrebami.

Literatura in viri

- [1] Eror, A. in Pristavec Đogić, M. (2015). *Zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami (Primerjalni pregled PP)*. Državni zbor, raziskovalno–dokumentacijski sektor. Pridobljeno s https://fotogalerija.dz-rs.si/datoteke/Publikacije/Zborniki_RN/2015/Zgodnja_obravnava_otrok_s_osebniimi_potrebami.pdf
- [2] Predlog predpisa - Pravilnik o izvajanju zgodnje obravnave v vzgojno-izobraževalnih zavodih in drugih izvajalcih programov za predšolske otroke s posebnimi potrebami. (2021). Pridobljeno s <https://e-uprava.gov.si/drzava-in-druzba/e-demokracija/predlogi-predpisov/predlog-predpisa.html?id=12812>
- [3] Šoln Verbinc, P. idr. (2016a). *Strokovni centri - Mreža strokovnih institucij (Izhodišča za sistemsko ureditev in pilotni projekt)*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-osebniimi-potrebami/Mreza_strokovnih_centrov.pdf
- [4] Šoln Verbinc, P. idr. (2016b). *Zgodnja obravnava (Izhodišča za sistemsko ureditev)*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-osebniimi-potrebami/49ba123996/Zgodnja_obravnava.pdf
- [5] Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP). (2017). *Uradni list RS*, št. 14/17. Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7681>
- [6] Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o celostno zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami. (2019). Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO8038>
- [7] Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP – 1), *Uradni list RS* št. 58 / 2011, 2011. Pridobljeno s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlurid=20112714>
- [8] Pravilnik o izvajanju zgodnje obravnave v vzgojno-izobraževalnih zavodih in drugih izvajalcih programov za predšolske otroke s posebnimi potrebami, Republika Slovenija, e-uprava pridobljeno s <https://e-uprava.gov.si/skupno/rezultati-iskanja.html?query=Pravilnik+o+izvajanju+zgodnje+obravnav+e+v+vzgojno-izobra%C5%BEevalnih+zavodih+in+drugih+izvajalcih+programov+za+pred%C5%A1o+lške+otroke+s+posebnimi+potrebami#eyJmaWx0ZXJzIjp7InR5cGUiOlsiLSJdLCJjYXQiOlsiLSJdLCJvZmZzZXQiOlsiMCJdLCJzZW50aW51bF90eXB1IjpbIm9rIl0sInNlbnRpbmVsX3N0YXR1cyI6WyJvaYJdLCJpc19hamF4IjpbIjEiXX19>

UPORABA VEDENJSKEGA NAČRTA PRI SPODBUJANJU ŽELENEGA VEDENJA V 1. RAZREDU

POVZETEK

Učitelji pri učencih v razredu pogosto zaznavamo vedenje, ki ga opisujemo kot neustrezno. Učiteljeva naloga je prepoznavanje in reševanje težav, ki nastajajo v oddelku zaradi neprimernega vedenja. Prav tako mora učitelj izvajati preventivne aktivnosti, ki spodbujajo zeleno vedenje pri učencih. S svojim delovanjem na tak način pomaga razvijati učenčev kognitivni, čustveni in socialni razvoj. V okviru izobraževanja Vodenje razreda za učitelje, ki je potekal v sklopu programa Neverjetna leta, nam je bilo predstavljeno oblikovanje vedenjskih načrtov za učence. Vedenjski načrt je pripomoček, ki pomaga učitelju preprečevati učenčeve vedenjske težave in ga spodbujati k zelenemu vedenju. Vedenjski načrt vsebuje opis neželenega vedenja, učiteljeva pričakovanja (zeleno vedenje) ter strategije, ki bodo učencu pomagale pri napredku na kognitivnem, čustvenem in socialnem področju. Vedenjski načrt smo v letošnjem letu oblikovali za pet učencev. Trije so imeli izstopajoče vedenjske težave, dva učenca sta redko sodelovala pri pouku in se nista vključevala v igro s sošolci. V vedenjskem načrtu smo opisali takratno vedenje vsakega izbranega posameznika, svoja pričakovanja – zeleno vedenje in strategije, ki smo jih predvideli za izboljšanje njihove funkcionalnosti v šolskem okolju. Načrt nam je pomagal, da smo predvideli nekatere neugodne situacije za svoje učence in preventivno intervenirali. Učenca, ki sta se manj vključevala v pouk, sta postala aktivnejša člana oddelka. Vedenjski načrt po tej izkušnji ocenjujemo kot učinkovit pripomoček za spodbujanje zelenega vedenja in za preprečitev nekaterih vedenjskih težav.

KLJUČNE BESEDE: vedenjski načrt, Neverjetna leta, razredna klima, proaktivni učitelj, vodenje razreda.

THE USE OF A BEHAVIOURAL PLAN TO PROMOTE DESIRED BEHAVIOUR IN 1ST GRADE

ABSTRACT

Teachers often perceive behaviour in pupils in the classroom that we describe as inappropriate. The teacher's task is to identify and solve problems that arise in the classroom due to inappropriate behaviour. The teacher must also carry out preventive activities that promote the desired behaviour in pupils. By acting in this way, he helps to develop pupils' cognitive, emotional and social development. As part of the Classroom Management for Teachers training course, which took place as part of The Incredible Years program, we were introduced to the design of behavioural plans for pupils. A behavioural plan is a tool that helps the teacher prevent a pupil's behavioural problems and encourage him or her to the desired behaviour. The behavioural plan contains a description of the unwanted behaviour, the teacher's expectations (desired behaviour), and strategies that will help the pupil make progress in the cognitive, emotional, and social areas. We designed a behavioural plan for five pupils this year. Three had outstanding behavioural problems, two pupils rarely participated in class, and did not engage in play with classmates. In the behavioural plan, we described the behaviour of each selected individual at that time, their expectations - the desired behaviour and strategies that we envisioned to improve their functionality in the school environment. The plan helped us anticipate some adverse situations for our pupils and intervene preventively. Pupils who were less involved in the lessons became more active members of the classroom. After having this experience, we assess the behavioural plan to be an effective tool for promoting the desired behaviour and for preventing certain behavioural problems.

KEYWORDS: behavioural plan, The Incredible Years, classroom climate, proactive teacher, classroom management.

1. UVOD

Sposobnost majhnih otrok, da obvladujejo svoja čustva in vedenje ter sklepajo prijateljstva, je pomemben predpogoj za šolsko pripravljenost in akademski uspeh. Socialno kompetentni otroci so tudi akademsko uspešnejši. Slabe socialne veščine pa so lahko močan napovedovalec akademskega neuspeha (Webster-Stratton in Reid, 2004). Učiteljevo vodenje razreda pomembno vpliva na razvoj otrokovih vedenjskih, socialnih in čustvenih kompetenc (Hamre in Pianta, 2005). V sklopu vodenja je pomembna tudi dobra organizacija šolskega prostora in časa. Dobra organizacija šolskega dela, prostora in vodenje pouka pomaga oblikovati okolje, ki spodbuja učenčevo akademsko in čustveno-vedenjsko učenje. To vključuje prosocialna vedenja, proaktivne strategije, ki preprečujejo moteče in neprimerno vedenje v razredu (Evertson & Weinstein, 2006).

V letošnjem šolskem letu smo bili vključeni v izobraževanje Vodenje razreda za učitelje, ki deluje pod okriljem programa Neverjetna leta. Program je bil razvit na podlagi dolgoletnega raziskovanja in kliničnega dela dr. Carol Webster-Stratton. Dr. Webster-Stratton je klinična psihologinja, profesorica in direktorica Klinike za starše Univerze Washington. Program Neverjetna leta je oblikovala kot rezultat petindvajsetletnega raziskovalnega dela z več kot tri tisoč družinami (Webster-Stratton, 2016).

Izobraževanje je vključevalo šest srečanj. Dve trenerki (vodji skupine) sta nas s pomočjo teoretične podlage, videoposnetkov, igre vlog in diskusije usmerjale k treningu bolj učinkovitega vodenja razreda. Oblikovala se je zaupna skupina osemnajstih pedagoških delavcev, ki smo drug drugemu pomagali pri reševanju posameznih težav v razredu. Ker so bila srečanja načrtovana na štirinajst dni, smo imeli možnost po vsaki delavnici teoretična izhodišča in predvidevanja implicirati v prakso. Po vsakem srečanju smo imeli tudi domačo nalogo in izziv, ki si ga je postavil vsak pedagoški delavec posebej. Vodji skupine sta predvsem usmerjali proces in ga podkrepili z znanjem, ki sta ga pridobili pri vodenju drugih skupin ali v času izobraževanja za voditelje skupin. Glavni cilj programa Vodenje razreda za učitelje je po navedbah glavne avtorice trening učiteljevega vodenje razreda, s katerim učitelj opogumlja in motivira učence, krepi njihove socialne kompetence, zmanjšuje neprimerno vedenje in učence uči obvladovanja jeze in reševanja konfliktov v razreda. Velik vpliv na program Neverjetna leta imajo dela Geralda R. Pattersona, v katerih je poudarjena pomembnost učiteljevega in starševskega modela interakcije na otroke (Webster-Stratton, 2016). V programu je močno izražena potreba po sodelovanju staršev in šole.

Mnoge raziskave so pokazale dobre učinke uporabe strategij Neverjetnih let. Ena izmed njih je tudi raziskava Allen, idr., 2019, v kateri so ugotovili, da so učitelji ob uporabi strategij Neverjetnih let pri učencih opazali pozitivne spremembah v njihovi motivaciji za učenje. Učitelji so lažje na dogodke gledali iz otrokove perspektive ter večji poudarek dajali grajenju pozitivnih odnosov z učenci, razmisleku (preden so odreagirali), počutili so se bolj mirno, samozavestnejše in pod kontrolo. Poročali so o pogostejši pozitivni interakcij z učenci. Učitelji so pri svojih učencih poročali o pozitivnih učinkih tako na področju razvoja kot tudi na področju odnosov s sošolci in učitelji.

Na 1. delavnici smo se ukvarjali z oblikovanjem pozitivnega odnosa učitelja do učencev in s proaktivnim delovanjem učitelja. Učitelj z vzpostavitvijo jasnih, predvidljivih pravil v razredu, z jasno, dosledno strukturo ter urnikom in optimalnim fizičnim okoljem pripomore k boljšemu

delovanju skupine in posameznika. Pomemben je tudi razmislek, kako bo otroke pripravil na prehode med dejavnostmi ter kako bo podajal učinkovita navodila. Na delavnici je bil predstavljen tudi vpliv opozoril in pomoč opomnikov, zlasti za moteče in impulzivne otroke. Pogovarjali smo se tudi o uporabi učiteljeve neverbalne komunikacije, o načinih zbujanja pozornosti pri učencih ter o komuniciranju učencev z učitelji o šolskih pravilih. Poudarjena je bila tudi krepitev odnosov med šolo in domom ter starši.

Na 2. delavnici smo se ukvarjali z učiteljevo pohvalo in dajanjem pozornosti zelenemu vedenju. Cilji delavnice so bili: učinkovitejša uporaba pohval in spodbud za zeleno vedenje, učenje ravnanja s čustvi, grajenje otrokovo samozavesti. Spoznali smo tudi uporabo telesnih aktivnosti ali gibalnih minutk za sprostitev in menjavo aktivnosti, uporabo neverbalnih znakov hvaležnosti. Pogovarjali smo se o izboljšanju učinka pohvale, če vanjo vključimo drugo šolsko osebje in starše. Predstavljena nam je bila tudi strategija, kako otrokom pomagamo, da se naučijo pohvaliti druge in uživati v njihovih dosežkih. Pomemben poudarek je bil namenjen tudi učenju otrok in učiteljev, da pohvalijo drug drugega in tudi sami sebe. Kot izziv nam je bil podan nasvet, da pohvalimo tudi starše.

Cilji 3. delavnice so se nanašali na motiviranje učencev za primerno vedenje s pomočjo spodbud/nagrada. Na 4. delavnici smo preizkušali tehniko ignoriranja neželenega vedenja in preusmerjanja pozornosti na zeleno vedenje. Cilji delavnice so bili: prepoznati, kdaj je primerno neželeno vedenje prezreti, uporabiti verbalne in neverbalne namige, s katerimi je mogoče otroka ponovno vključiti v aktivnost, učenje strategij, kako lahko v težkih situacijah ostati miren ter učenje otrok, kako ignorirati neprimerno obnašanje vrstnikov.

Na 5. delavnici smo se ukvarjali z zmanjševanjem neustreznega vedenja. Pogovarjali smo se o načinih, kako otroka opremiti s strategijami umiritve. Spoznali smo strategijo Čas za pomiritev. Strategija od učenca pričakuje, da se umakne na točno določen prostor, kjer ima čas, da se pomiri in se sproščen vrne na aktivnost. Pogovarjali smo se tudi o razlikah med posledico in ukinitvijo ugodnosti ob neprimernem vedenju.

Teme 6. delavnice so bile: čustvena regulacija, socialne veščine in reševanje problemov. Namen delavnice je bil učence naučiti, kako na ustrezen način prosijo za tisto, kar želijo, kako razvijati sposobnosti poslušanja in pogovarjanja med seboj. Ponudil se je tudi razmislek, kako pri učencih reševati probleme s pomočjo knjig, igre in lutke ter kako spodbujati pozitiven samogovor pri učencih in učiteljih. Pomemben vidik delavnice je bil tudi vključevanje staršev v razvoj kompetenc za reševanje problemov pri svojih otrocih.

V okviru delavnic smo se učitelji in vzgojitelji seznanili tudi s vzgojnim načrtom, ki smo ga tekom predavanj oblikovali za izbrane učence in jih na podlagi pridobljenih znanj in učinkov posameznih strategij na otroke vedno znova dopolnjevali in jih preoblikovali.

2. VEDENJSKI NAČRT

Vedenjski načrt je pregleden pripomoček, s pomočjo katerega je mogoče opredeliti moteča vedenja učencev, opisati zelena vedenja in strategije za spodbujanje zelenega vedenja. Na delavnicah Neverjetna leta je vedenjski načrt vseboval sedem korakov.

1. korak: neželeno vedenje,
2. korak: zakaj/kdaj nastopi,

3. korak: želeno vedenje,
4. korak: proaktivne dejavnosti, ustvarjanje odnosa,
5. korak: pohvala, pozornost,
6. korak: oprijemljiva spodbuda/nagrada
7. korak Pozitivna hierarhija discipline.

V sklopu izobraževanja smo oblikovali vedenjski načrt za nekatere učence. Izbrali smo si tiste učence, ki so nam predstavljali izziv. Tri vedenjske načrte smo oblikovali za učence, ki so imeli izstopajoče vedenjske težave, in dva za učenca, ki sta zelo redko sodelovala pri pouku. V vedenjski načrt smo vključili sedem korakov, na podlagi katerih smo opisali trenutno stanje, naše cilje in strategije, ki nas usmerjajo k našim ciljem.

UČENEC A

1. korak: Neželeno vedenje.

Učenec med poukom neprimerno komentira druge sošolce.

2. korak: Kdaj to nastopi?

Učenec si želi pozornost svojih sošolcev in učitelja. Najbolj pogosto se to moteče vedenje pojavlja med razpravo v razredu (med frontalnim delom).

3. korak: Želeno vedenje.

Učenec smiselno vsebinsko sodeluje pri pogovoru.

4. korak: Proaktivno delovanje, ustvarjanje odnosa.

Učenca pogosto pokličem, ko ima dvignjeno roko. Med malico in odmori lahko govori o svojih izkušnjah.

5. korak: Pohvala, pozornost

Pohvale npr. Hvala, ker tiho dvigneš roko. Všeč mi je, ko počakaš. Zelo točno si odgovoril na vprašanje.

6. korak: Oprijemljiva spodbuda/nagrada

Nalepka za dobro sodelovanje v pogovoru. Opomnik: Odlično ti gre.

7. korak: Pozitivna hierarhija discipline.

Ignoriranje komentarjev. Nebesedni namig, da tiho dvigne roko. Nebesedni namig: Odlično ti gre.

UČENEC B

1. korak: Neželjeno vedenje.

Vstajanje in hoja do sošolcev med poukom. Obračanje nazaj in klepetanje. Drežanje, dotikanje sošolca. Nerešene naloge.

2. korak: Kdaj to nastopi?

Med individualnem delom. Slaba koncentracija. Izogibanje delu. Želja po premikanju. Želja po komunikaciji s sošolci.

3. korak: Željeno vedenje.

Zbrano individualno delo. Rešene pričakovane naloge.

4. korak: Proaktivno delovanje, ustvarjanje odnosa.

Odmik od sošolcev (blizu učitelja). Pogovor z učencem na začetku pouka. Omogočanje dela po skupinah (v paru).

5. korak: Pohvala, pozornost

Neverbalna spodbuda (odlično ti gre). Opomnik – kartica: Odlično ti gre.

6. korak: Oprijemljiva spodbuda/nagrada

Pomočnik v razredu. Štampiljka za tiho delo. Povratna informacija staršem po e-pošti, ko se željeno vedenje v enem dnevu ponovi 3-krat.

7. korak: Pozitivna hierarhija discipline.

Selektivno ignoriranje (pohvala tistega, kar je naredil pravilno, ignoriranje neželenega vedenja). Vzpostavitev očesnega stika in ponovljeno pozitivno navodilo (kaj je potrebno trenutno delati). Kretnja, s katero pokažem, naj se obrne.

UČENEC C

1. korak: Neželjeno vedenje.

Nepripravljenost za delo. Izguba stvari. Neorganiziranost svojega učnega prostora in časa. Motenje pouka z dodatnimi vprašanji.

2. korak: Kdaj to nastopi?

Na začetku vsake ure. Ob koncu pouka. Ob menjavi aktivnosti. Ob individualnem delu.

3. korak: Željeno vedenje.

Pripravljene šolske potrebščine. Urejen učni prostor. Urejeni pripomočki za delo. Po navodilu opravljena naloga (brez dodatnih vprašanj).

4. korak: Proaktivno delovanje, ustvarjanje odnosa.

Učenec sedi blizu učitelja. Iskanje očesnega stika, kadar dajemo navodila. Opomnik – kartica s sličicami – kaj mora po koncu pouka pospraviti v šolsko torbo. Navodila, kaj je treba pripraviti za naslednjo šolsko uro, pred odmorom.

5. korak: Pohvala, pozornost

Neverbalna spodbuda (odlično ti gre). Pohvala za pripravljene pripomočke. Pohvala za dobro poslušanje navodil.

6. korak: Oprijemljiva spodbuda/nagrada

Štampiljka za pripravljene šolske potrebščine vsaj 3-krat v dnevu. Nalepka za pripravljene in pospravljene učne pripomočke. Pomočnik učitelja.

7. korak: Pozitivna hierarhija discipline.

Vzpostavitev očesnega stika in ponovljeno pozitivno navodilo (kaj je potrebno trenutno delati). Jasni prehodi.

UČENEC D

1. korak: Neželeno vedenje.

Ne dela, sanjari. Ne sodeluje pri pouku. Ne dviguje roke.

2. korak: Kdaj to nastopi?

Pri individualnem delu sanjari. Pri frontalnem delu ne dviguje rok in ne odgovarja na vprašanja.

3. korak: Željeno vedenje.

Je zbran, pozoren in sodeluje pri pouku.

4. korak: Proaktivno delovanje, ustvarjanje odnosa.

Učenec sedi blizu učitelja. Kosilo z manjšo skupino otrok, v kateri je ta učenec. Spodbujanje učenca, da govori o stvareh, ki ga zanimajo.

5. korak: Pohvala, pozornost

Dodatna spodbuda pri stvareh, v katerih je dober (nogomet). Pohvala za vsak odgovor, ki ga pove. Spodbujanje sošolcev, da tudi oni pohvalijo njegovo delo.

6. korak: Oprijemljiva spodbuda/nagrada

Deljenje učnih pripomočkov. Štampiljka za aktivno sodelovanje pri pouku.

7. korak: Pozitivna hierarhija discipline.

Pogoste pohvale. Predvidljiv potek pouka. Jasna pravila. Sproščeno vzdušje v razredu. Preusmerjanje pozornosti na nalogo.

UČENEC E

1. korak: Neželjeno vedenje.

Ne želi opravljati šolskega dela. Namesto naloge bi se igral, barval. Med individualnim šolskim delom vzame pobarvanko in jo barva.

2. korak: Kdaj to nastopi?

Individualno delo, med pogovorom. Izogibanje delu. Bežanje od učnega dela, ki ga ne obvlada.

3. korak: Željeno vedenje.

Zbrano učno delo. Iskanje pomoči, če učne snovi ne zna.

4. korak: Proaktivno delovanje, ustvarjanje odnosa.

Sedi spredaj. Ko dvigne roko, jo učitelj takoj vključi v pogovor. Učno delo razdeljeno na več manjših delov (ko uspešno reši en del, dobi drugi del naloge). Učno delo se stopnjuje od lažje do težje naloge. Izkušnja uspešnosti po opravljeni lažji nalogi,

5. korak: Pohvala, pozornost

Pohvala kadar pripravi nalogo, učne pripomočke in se loti dela. Pohvalo zelo dobro sprejema.

6. korak: Oprijemljiva spodbuda/nagrada

Nalepka ali štampiljka za opravljeno delo. Povratna informacija staršem takoj, ko se željeno vedenje v enem dnevu pojavi 3-krat. Pomočnik učitelja. Opomnik – kartica Odlično ti gre.

7. korak: Pozitivna hierarhija discipline.

Pozitivna preusmeritev, kadar je raztresen in ne dela naloge. Izguba privilegija, če naloga ni opravljena.

3. UČINKI VEDENJSKEGA NAČRTA

Učenec A je zmanjšal vpadanje v besedo in neprimerne komentarje. Največji učinek je prinesel bolj izgrajen odnos z učiteljem in ignoriranje neprimerne vedenja. Dajanje pozornosti zelenemu vedenju in nalepke so ga usmerile v bolj konstruktivno sodelovanje pri pouku. Zaradi njega smo oblikovali čas med odmorom, ko lahko učenci povedo smešnico ali svoje izkušnje.

Učencu B je najbolj pomagal odmik od sošolcev in individualna usmeritev z opomniki in pozitivnimi sporočili učitelja (dobro ti gre, miren si in zbrano delaš ...). Zelo dobro je učinkovalo tudi redno sodelovanje s starši. S starši smo zgradili odnos. Starši so nas podpirali in tudi v svoje delo vključevali nekatere strategije, za katere smo ugotovili, da učinkujejo v šoli.

Učenec C je s spodbudami napredoval v organizaciji svojega prostora. Nekaj težav mu še povzroča poslušanje navodil in njihovo izpolnjevanje. Pri pripravi šolskih potrebščin so mu v pomoč opomniki s sličicami, kaj mora pripraviti, pospraviti ... Na cel razred blagodejno vpliva

to, da se učenca ne opozarja, temveč učenec in učitelj večina stvari opravita s pomočjo neverbalnih znakov in opomnikov.

Učenec D je izboljšal sodelovanje pri pouku, Ključno je bilo boljše sodelovanje s starši in grajenje odnosov z učiteljem. Pogovor v manjši skupini je omogočal, da je izboljšal odnos z učiteljem, hkrati pa ni bil postavljen v neprijeten položaj, saj ni ostal sam z učiteljem, ampak se je z njim družil kot del skupine. K dvigu samozavesti je pripomoglo tudi poudarjanje njegovih močnih področij.

Učenec E je od vseh učencev napredoval najmanj. Kljub strategijam, ki smo jih predlagali, se je pogosto izogibal šolskemu delu in iskal uteho v barvanju, igranju z igračami ... Kljub vsemu je nanj zelo dobro vplivala pohvala, nalepke in šampiljke. Kakšen dan je bil tudi že zelo uspešen.

4. SKLEP

Vedenjski načrt je učinkovit pripomoček za izboljšanje razumevanja, zakaj se učenec neželeno obnaša. Načrt nam pomaga tudi predvideti nekatere situacije in naš odziv nanje. Najbolj učinkovite se nam zdijo proaktivne dejavnosti učitelja, ki preprečujejo, da se na učenca prilepijo negativni komentarji ali izkušnje. Velik učinek vidimo tudi pri uporabi pohval in opisovanju, kaj učenec počne pravilno. S tem zelenega vedenja ne spodbujamo samo pri ciljnim učencu temveč tudi pri vseh ostalih, ki so prisotni pri učnem procesu. Zavedati se moramo, da je šola vzgojno-izobraževalna ustanova in da se od učiteljev pričakuje tudi vzgojno delovanje. Proaktivne strategije, nabor idej za reševanje težav in dobro sodelovanje s starši lahko omogoči boljše vzgojne učinke na učence. Program Neverjetna leta nam je dal globoko spoznanje, da ne smemo nikoli obupati nad učenci, temveč vedno iskati nove poti do njih in jim pomagati, da napredujejo na učnem, socialnem in čustvenem področju.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Allen, K., Hansford, L., Hayes, R., Allwood, M., Byford, S., Longdon, B., Price, A., Ford, T. (2019). Teachers perceptions of the impact of the Incredible Years Teacher Classroom Management programme on their practice and on social and emotional development of their pupils. *British Journal of Educational Psychology* 1, 75-90.
- [2] Hamre, B. K., Pianta, R. C. (2010). Classroom environments and developmental processes: Conceptualization and measurement. V J. L. Meece, J. S. Eccles, (ur.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (str. 25–41). Routledge.
- [3] Evertson, C. M., Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*.
- [4] Webster-Stratton, C. (2016). *Neverjetna leta: priročnik za reševanje težav, namenjen staršem otrok, starih od 2 do 8 let*. Ljubljana: UMco.
- [5] Webster-Stratton, C. in Reid, J. R. (2004). Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children—The Foundation for Early School Readiness and Success Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants and Young Children* 2(17), 96–113.

USTVARJANJE “NAJDENE” POEZIJE KOT PRISTOP K DELU Z NADARJENIMI UČENCI

POVZETEK

Nadarjeni učenci potrebujejo od učiteljev drugačne didaktične pristope, da lahko krepijo svoja znanja, sposobnosti in odnose ter skupaj z njimi soustvarjajo prostor za učenje. Tiste, ki so usmerjeni predvsem v nadgrajevanje na besednem in književnem področju, spodbujamo v obravnavo vsebin, ki niso predvidene v učnih načrtih osnovnošolskih predmetov, temveč se realizirajo kot dodatno strokovno delo učiteljev oziroma interesna dejavnost za učence, ki jih to zanima. Literarno dejavnost ustvarjanja poezije smo na Osnovni šoli Alojza Gradnika Dobrovo vključili v različne nacionalne in šolske projekte, pri tem pa gre posebej izpostaviti inovativni pristop v okviru izvedene delavnice ustvarjanja “najdene” poezije (“found poetry”), ki je na kompleksen način zajemala več umetniških področij, ob tem pa spodbujala delo v večjezičnem okolju, saj se je ustvarjalo tako v slovenščini kot angleščini. “Najdena” poezija je sestavljanje poetičnih stvaritev iz verzov, besednih zvez ali besed, ki jih najdemo v vsakdanjem življenju ali v že obstoječih umetnostnih in neumetnostnih besedilih. Ustvarjanje takšnih pesniških del zaobsega sestavljanje, dopolnjevanje, brisanje in izpostavljanje besedila ter igranje z besedami, ob tem pa gre predvsem za iskanje novih, drugačnih pomenov in poti do lasnega, avtorskega sporočila. Takšne umetniške dejavnosti so pripomogle k doseganju širine in večplastnosti usvojenega znanja in novih veččin izražanja, odkrivanja lastne identitete in predstav o svetu. Učenci so tako napredovali na področju razumevanja besedil in so(ustvarjanja) lastnih, kot tudi na področju izražanja, vrednotenja in kritičnega razmišljanja. Pričujoči napredek so učitelji predmetov umetnostnih ved, maternega in tujih jezikov pri pouku opazili in ustrezno opisno in številčno ovrednotili.

KLJUČNE BESEDE: nadarjeni učenci, ustvarjanje poezije, “najdena” poezija, učne sposobnosti, kritično razmišljanje.

CREATING FOUND POETRY AS AN APPROACH TO WORKING WITH TALENTED STUDENTS

ABSTRACT

Talented students require different didactic approaches from their teachers in order to strengthen their knowledge, abilities and attitudes. Therefore, they are able to co-create a certain learning environment. The ones that are motivated especially towards verbal and literary learning skills tend to work with subject matters that are not included in the primary school curriculum, but are accomplished by additional teachers' involvement as extracurricular activities for interested students. The primary school in question (Osnovna šola Alojza Gradnika Dobrovo) has included literary activities of creating poetry into various national and international school projects. The most notable innovative approach was carried out by a found poetry creative workshop that not only encompassed several artistic areas, but also encouraged working in a multilingual environment with languages such as Slovene and English. Found poetry can be defined by constructing poems out of outlined verses, word phrases and words that people find randomly in everyday life or already published literary and non-literary texts. Creating such poems covers composing, complementing, erasing or blacking out texts together with word plays. Moreover, it emphasises searching for new, different meanings and giving way to creating new messages. Artistic involvement as such has aided in the improvement of expanding one's horizons and the complexity of adopted knowledge, new expression skills and discovering one's identity within global matters. Students have advanced in the fields of reading and listening comprehension, as well as in (co-)creating their own texts. They have also achieved an upgrade in their manner of expression, evaluation and critical thinking. Thus, art teachers and those

that teach Slovene and foreign languages have noticed, assessed and graded positively all this mentioned progress and increase in knowledge.

KEYWORDS: talented students, creating poetry, found poetry, study skills, critical thinking.

1. UVOD

Kot predstavljeno v [1], se v Sloveniji v zadnjih desetletjih k problemu prepoznavanja in dela z nadarjenimi učenci pristopa bolj sistematično kot v preteklosti, in sicer v osnovni šoli predvsem na podlagi dokumenta *Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli* [2], ki je kakovostna pridobitev za vzgojno-izobraževalni sistem, saj se kažejo pozitivni učinki tudi v povečanju možnosti nadarjenih učencev za osebno uresničevanje. Nadarjeni imajo med drugim pogosto težave z učno snovjo, ki jo obravnavajo v šoli, saj je prelahka, čutijo, da so drugačni, odtujeni, skrbijo jih globalni problemi, na katere nimajo vpliva [3]. Da bi poskrbel za uresničevanje različnih potreb teh učencev, se mora takšnim situacijam prilagoditi tudi sodobni učitelj, ki je na eni strani učno-ciljno usmerjen, na drugi pa inspiracijsko, saj poleg tega, da izobražuje, učence hkrati navdušuje in usmerja v lastno razmišljanje, raziskovanje in odkrivanje, kot opisuje [4]. Izbirati mora takšne didaktično-metodične spretnosti, da podpira specifične interese mladih zavoljo razvoja njihovega akademskega in osebnostnega področja. V tem članku bomo osnovali pogoje in podprli ter argumentirali način ustvarjalnega sodelovanja med sodobnimi učitelji in nadarjenimi učenci preko delavnice pisanja »najdene« poezije. Spoznanja bodo pokazala, kako poezija nudi podporo usvajanju znanja, izražanju čustev in spodbujanju socialnih spretnosti, obenem pa odpira nove poti komuniciranja s svetom preko umetnosti [5].

2. ODKRIVANJE IN DELO Z NADARJENIMI UČENCI

Nadarjenost je po nekaterih teoretičnih osnovah lahko splošna ali specifična, dejanska (uresničena) ali potencialna, in lastnost posameznika, da je poleg rednega programa deležen tudi posebej prilagojenega programa in aktivnosti [6]. Kot je navedeno v [1], nadarjeni otroci se od svojih vrstnikov razlikujejo predvsem v stopnji kognitivnih procesov: hitreje sprejemajo in procesirajo informacije, hitreje in bolj rešujejo probleme, imajo obsežnejši spomin in bolj učinkovito pomnjenje, uporabljajo več miselnih strategij in vidno-prostorskih predstav, bolj so selektivni pri procesiranju informacij, hitreje usvajajo abstraktno mišljenje, bolj učinkovito povezujejo znanje z različnih področij, imajo več deklarativnega znanja o metakognitivnih procesih. Nadarjeni so tudi v povprečju dobro socialno prilagojeni, imajo dobro samopodobo, še posebej na učnem področju, ter lahko razvijejo visoko notranjo motiviranost za določeno vsebino oziroma področje udejstvovanja. Pri odkrivanju nadarjenih učencev se upošteva več faktorjev, kot so uporaba testov inteligentnosti in ustvarjalnosti, mnenje učiteljev, rezultati testov znanja, šolske ocene, ocena staršev, samoocena učenca, učenčevi praktični izdelki itd. [6]. Slovenski koncept [2] predvideva tri stopnje odkrivanja nadarjenih, in sicer evidentiranje (presejanje), identifikacija (ugotavljanje vrste in stopnje nadarjenosti) ter seznanitev in pridobitev mnenja staršev [6]. Kot je nadalje omenjeno v [2] in [6] se pri načrtovanju za način dela z nadarjenimi učenci upošteva posebne sposobnosti in močne interese, individualne in osebne značilnosti, skrb za celostni osebni razvoj (kognitivni, emocionalni, socialni, moralni, telesni), širitev in poglobljanje temeljnega znanja, hitrejše napredovanje v procesu učenja, razvijanje ustvarjalnosti, spodbujanje višjih oblik mišljenja in učenja, raznovrstnost ponudbe in omogočanje svobodne izbire, in ustvarjanje možnosti za občasno druženje nadarjenih med seboj, glede na njihove posebne potrebe in interese. Kot pravi [3], v drugem in

tretjem izobraževalnem obdobju osnovna šola oziroma učitelj organizira delo pri pouku v obliki fleksibilne diferenciacije in delne zunanje diferenciacije, ki je v prid nadarjenim učencem. Glede na potrebe in možnosti so ponujene še dodatne oblike, kot so: individualizirani programi, vzporedni programi, obogatitveni programi, športne in kulturne sekcije, kreativne delavnice, raziskovalni tabori, priprava za udeležbo na tekmovanjih, programi za razvijanje socialnih spretnosti, itn. Učitelji so se za delo z nadarjenimi učenci primorani profesionalno razvijati in stalno strokovno izpopolnjevati, saj so odgovorni za uporabo primernih didaktičnih pristopov in pripomočkov ter dodatnega učnega gradiva [4]. V [4] pa je omenjena tudi težava le-teh zaradi časovnih omejitev za delo z nadarjenimi in sistemsko nepriznavanje tega dela, saj ni dodatnega plačila za to dodatno delo, tako da ga učitelji opravljajo izven rednih učnih ur, večinoma v obliki interesnih dejavnosti in projektov.

3. POMEN DELA NA PODROČJU KNJIŽEVNOSTI IN KREATIVNEGA PISANJA

Kot je predstavljeno v [7], imajo nadarjeni učenci nekatere osebnostne lastnosti, ki jih ne najdemo pri drugih učencih ali pa so pri nadarjenih bolj izrazite. Vendar tudi med njimi obstajajo razlike. Področja, na katerih se izražajo te različne osebnostne lastnosti so: miselno spoznavno, učno-storilnostno, motivacijsko in socialno čustveno. Nadalje pravi [7], se pri učencih, kjer se kaže predvsem jezikovna inteligenca (po Gardnerju), med poukom maternega in tujih jezikov razvija jezikovna, literarnorecepcijska in umetniška nadarjenost. Jezikovno nadarjeni so občutljivi za podrobnosti v jeziku, znajo bogato izražati svoje misli, zelo dobro oblikujejo pisne izdelke in govorne nastope, hkrati pa izjemno dobro razumejo prenesene pomene in jih znajo tudi uporabljati. Literarnorecepcijsko nadarjeni učenci radi berejo, kažejo interes za literaturo, se udeležujejo literarnih tekmovanj, natečajev in srečanj. Umetniška nadarjenost pa se kaže kot interes za nastopanje, pisanje, ustvarjanje. Primarno je seveda pomemben kakovosten pouk s primerno učno diferenciacijo in individualizacijo, lahko pa gremo še korak dlje in učence usmerimo v drugačne oblike dela izven rednih učnih ur [7]. Na Osnovni šoli Alojza Gradnika Dobrovo na Dobrovem v Brdih spodbujamo jezikovno nadarjene učence tako k udeleževanju na tekmovanjih in natečajih (predvsem v sklopu šolskih in državnih projektov), kot tudi k sodelovanju v obliki delavnic kreativnega pisanja. Na le-teh, se lahko nadarjeni učenci, ki jih literatura zanima, srečajo, izmenjajo izkušnje in informacije, se pogovarjajo in pridobivajo nove spretnosti in veščine na področju literarnega ustvarjanja, predvsem pa se urijo v domišljjskem in estetskem ubesedovanju zavoljo umetnosti same [8].

4. USTVARJALNA DELAVNICA PISANJA »NAJDENE« POEZIJE

Eden izmed kreativnih procesov je tudi »učenje« pesništva, ki je dalje proces izostritve dojemanja oziroma zavedanja vseh konotacij besed, ritmov čustva, ujemanj in neujemanj med podobami, klišejev, itd. [8]. Pri takšnem učenju je pomemben tudi pravilen odnos, ljubezen do jezika in besedne igre, vzpodbuda k pisanju ob branju drugih pesmi in strast, ki ustvari celotno zavedanje in vztrajanje v umetnosti [8]. Preden se učenje začne je bistveno vzpostaviti tudi odnos med učiteljem in učenci, ki omogoča prijetno delovno vzdušje, kjer vsi deležniki soustvarjajo učni prostor [8]. Med nadarjenimi učenci sedmih, osmih in devetih razredov Osnovne šole Alojza Gradnika Dobrovo je bilo izpeljanih več literarnih delavnic pisanja

poezije v slovenščini in angleščini. Učenci so skupaj z učitelji sooblikovali izkušnjo in proces spoznavanja »najdene« poezije z različnimi tehnikami ustvarjanja. »Najdena« poezija oziroma »found poetry« je posebna pesniška zvrst, kjer ustvarjalec črpa besedni in/ali vsebinski material iz enega ali več že obstoječih govornih ali zapisanih umetnostnih ali neumetnostnih besedil [9], [10]. Veliko je načinov, kako ustvariti »najdeno« pesem, običajno pa je to proces izbora besed, besednih zvez in vrstic ali verzov iz izbranih virov, ki se jih na novo postavi skupaj, podobno kot nek literarni kolaž [9]. Pri ustvarjanju »najdene« poezije pravi [10], da ima avtor nalogo v obilici virov, ki ga obkrožajo v vsakdanjem življenju, izbrati in izraziti željeno temo ter povedati zgodbo. Na tak način se lahko povzema, analizira, predstavi dejstva, organizira informacije in ustvarja nove ideje ter prenaša nova sporočila, ob tem pa tudi izpostavlja globlje razumevanje na strani bralca, ki je ravno tako soustvarjalec novega besedila. Viri, v katerih lahko avtor najde snov, ki jo bo vključil v poezijo so lahko delci vsakdanjih pogovorov, radijske, televizijske in internetne novice, osebne zabeležke, dnevniki, različni znaki, znamenja, napisi, meniji, sezname, časopisi, revije, paketi, romani, kratke zgodbe, pesmi, in še več [11]. V [10], [11] in [12] so predstavljene sledeče tehnike, s katerimi lahko ustvarimo »najdeno« poezijo:

- »Cut-up collage« je tehnika izbiranja in izrezovanja ali trganja določenih besedilnih enot iz različnih zapisanih oziroma pisnih virov, ki se jih naključno ali namensko razporedi v pesem.
- »Erasure« se zgodi, ko avtor izbere stran ali dve določenega besedila in izbriše večino tega besedila, razen izbranih besed in/ali besednih zvez, ki, prebrane po vrsti, tvorijo pesem.
- »Blackout poetry« je način počrtnjevanja strani določenega besedila, kjer se izpustijo le izbrane besede in/ali besedne zveze, ki nato tudi izrazito izstopajo in tako, prebrane po vrsti, tvorijo pesem. Neizbrano besedilo ni nujno prevlečeno s črno barvo, temveč lahko nudi priložnost za ustvarjanje likovne upodobitve, ki se spaja s sporočilom pesmi.
- »Free-form excerpting and remixing« je tehnika, ki je podobna prej omenjenemu načinu ustvarjanja nove poezije (»Blackout poetry«), le da ob nepočrtnjenih besedah in/ali besednih zvezah nakažemo, da se le-te preberejo drugače, kot bi si sledile po vrstnem redu v besedilu.
- »Centó« pa je metoda pesnjenja, ko iz več že obstoječih pesmi različnih avtorjev izberemo verze, ki jih nespremenjene razporedimo po lastnem navdihu v novo pesem.

Pri predstavljeni pesniški vrsti je izredno pomembno, da spoštujemo avtorstvo virov, iz katerih smo črpali material za ustvarjanje »najdene« pesmi, zato moramo vedno navesti izvor, kot pravi [9] in je prikazano v [13], na spletni strani, ki objavlja »najdeno« poezijo in kjer je predstavljenih veliko primerov takšnih pesmi, a vedno ob omembi virov.

5. SPODBUJANJE USTVARJALNOSTI IN KRITIČNEGA MIŠLJENJA TER DOPRINOS REDNEMU OSNOVNOŠOLSKEMU PROCESU

Med procesom izvajanja delavnic so učenci uporabljali različne tehnike pesnjenja v okviru »najdene« poezije, tako kot je navedeno v prejšnjem poglavju, pesnili pa so v slovenščini in/ali angleščini. Na voljo jim je bilo veliko različnih virov in pripomočkov za ustvarjanje. Pri tem

so se vedno najprej organizirali tako, da so izbrali primerna besedila, jih prebrali in razmišljali o njih, kar pričuje o urjenju večšine bralnega razumevanja, kot je predstavljeno v [10] in [14]. Sledil je izbor določenega besedišča z namenom tvorbe nove pesmi in odločitev o temi in sporočilu umetniškega izdelka. V tem kontekstu ni bil pomemben le dobesečni ali preneseni pomen izbranih besed, ampak tudi njihova prostorska in skladijska razporeditev, tako da je pesem primerno učinkovala. S tem pa se proces ustvarjalnosti ni zaključil, saj se je manifestiral tudi preko deljenja stvaritev med vrstniki in z učitelji, razprave o tem, kaj se je pisalo in zakaj, zapisa ali komentarja avtorja ob posamezni prebrani in pokazani pesniški umetnji, samokritičnosti ob izbiri teme pisanja svojega končnega izdelka in medvrstniškega vrednotenja pesmi ostalih [14]. Pisanje poezije, ne le »najdene« poezije, je vendarle način izražanja avtorjevega notranjega sveta, njegovih osebnih in svetovnih nazorov, njegovih idej, komentarjev in sporočil, ki jih namenja samemu sebi ali ostalim bralcem [15]. Preko poezije mladi ljudje razmišljajo in si oblikujejo svoj pogled na družbenokritične teme in različne življenjske situacije, s katerimi se srečujejo [5], [10] in [15]. V [15] se zgodba o pisanju nadaljuje tako, da je ravno »najdena« poezija tista, ki velikokrat odpre kanal besednega izražanja, saj že v začetku ponudi piscu konkretna izhodišča in material, iz katerih črpa snov za lastno pisanje, nenazadnje pa vžge tudi iskro kreativnosti in omogoči drugačne poti ustvarjanja. Ustvarjalnost je vedno povezana z inovativnostjo, spremljajo jo posebna čustvena stanja in ni le plod intelekta, temveč produkt osebnostnih značilnosti, kot so inteligentnost, znanje, miselni stili, osebnostne poteze, značilnosti motivacije, skupaj z vplivi okolja, kot pravi [6]. Ustvarjalnost je tesno povezana z nadarjenostjo, saj stopnjo nadarjenosti določa kombinacija intelektualnih sposobnosti, motivacije in ustvarjalnosti, kar se manifestira skozi ustvarjalni proces v ustvarjalni produkt [6]. Naloga šole je spodbujati razvoj ustvarjalnih sposobnosti učencev z vključevanjem v ustvarjalne aktivnosti, kot so različne jezikovne naloge, naloge spreminjanja gradiva, dopolnjevanja, preurejanja, izpuščanja, opazovanja, opredeljevanja, ki spodbujajo domišljijo, notranjo motivacijo in ustvarjalno klimo [6]. Kot nadalje predstavlja [6], je eden pomembnejših vzgojno-izobraževalnih ciljev tudi spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja, kar razumemo kot celoto kognitivnih veščin in socialno-čustvenih dispozicij, predvsem pri nadarjenih učencih, da lahko zadovoljimo njihovo potrebo po raziskovanju, odkrivanju in poglobljenemu razumevanju sebe in sveta. Učitelj, ki spodbuja kritično mišljenje, učencem omogoča spraševanje in odkrivanje (raziskovanje), razmišljanje o natančni in jasni rabi jezika, presojanje in vrednotenje, sklepanje in interpretacijo, argumentacijo, reševanje problemov in odločanje, nenazadnje pa tudi razmišljanje o lastnem razmišljanju. V celotnem procesu izvajanja in udejstvovanja v aktivnosti literarnih delavnic, posebno takšnih, pri katerih se realizira ustvarjanje »najdene« poezije, se več časa manifestira delo na razvoju ustvarjalnosti in kritičnega mišljenja nadarjenih učencev, kar pripomore k bogatemu doprinosu v okviru rednega osnovnošolskega izobraževanja, in konkretno pri učnih urah pouka maternega jezika, tujih jezikov in umetnostnih ved, saj tukaj ni govora le o dodatno usvojenem znanju, temveč tudi o dodatnih kompetencah, kar se ravno tako lahko številčno in opisno ovrednoti. Sistematično spodbujanje razvoja prav nadarjenih učencev, lahko izboljša kakovost pouka za vse, saj se z individualizacijo in diferenciacijo spodbuja k dvigom uspešnosti in boljšim dosežkom za vse učence [6] in [16].

6. VPLIV NA CELOSTNI RAZVOJ NADARJENIH UČENCEV

Uporaba dodatnih, kreativnih dejavnosti v osnovnošolskem okolju pravzaprav pripelje nadarjenega učenca v učni proces in znotraj učnega načrta, saj na tak način z avtorskim delom doda svoj glas k nečemu kar je v vzgojno-izobraževalnem sistemu predhodno pripravljeno brez njegovega sodelovanja, pravi [16] in nadaljuje, da se tako zmanjša razkorak med šolo kot institucijo in učencem kot individuumom. S tehnikami ustvarjanja »najdene« poezije učenci lažje ponotranjijo in izboljšajo svoje sposobnosti učnih dejavnosti opazovanja, iskanja, razvrščanja, branja, razumevanja, vrednotenja, odločanja itn. Z izkušnjami avtentičnega učenja lahko učenci povežejo svoje lastno doživljanje s svetom, v katerem živijo. Človeška komunikacija se namreč nanaša predvsem na besedno izražanje in je v samem bistvu odvisna od besed, s katerimi manipuliramo. Prav v procesu ustvarjanja »najdene« poezije se večine jezikovne komunikacije mladega človeka okrepijo v vseh svojih razsežnostih [16]. Nadarjeni učenci pa preko ustvarjalnih dejavnosti ne razvijajo le znanja in učnih sposobnosti ter veščin sporazumevanja, temveč oblikujejo tudi svoje osebne poteze ter rešujejo morebitne lastne čustveno-vedenjske in socialne primanjkljaje, kot so težave v socialnih odnosih, prikrievanje talentov, nezmožnost sprejemanja kritike, pomanjkanje motivacije za šolsko delo, izrazita tekmovalnost in težave v oblikovanju lastne življenjske filozofije [3]. Iz lastne prakse je razvidno, da so učenci preko takšnih dejavnosti razvili bolj pozitivno samopodobo, boljše razumevanje svojih močnih področij in boljše odnose z vrstniki, kar so opazili tudi učitelji drugih predmetov v svoji opazovalni praksi vzdušja med poukom in splošne klime v razredu oddelčne skupnosti.

7. SKLEP

Poezija je ključni del usvajanja jezikovnega znanja in spoznavanja literarnih besedil nasploh, saj ponuja izrazito interakcijo z jezikom in možnost smiselne komunikacije z drugimi ljudmi in svetom. Ob tem se poudarja tudi njena značilnost osebnega izražanja notranjega sveta, ki ima močan vpliv na čustva in občutja [16]. »Najdena« poezija je posebno namenjena razvoju ustvarjalnosti in kritičnega mišljenja pri nadarjenih učencih, kot je bilo razpravljano v pričujočem strokovnem članku. Predvsem jezikovno nadarjeni učenci potrebujejo dovolj priložnosti za samouresničevanje v okviru svojega močnega področja in se tako razvijajo kot razmišljujoči mladi ljudje v dandanašnjem svetu, hkrati pa preko svojih učnih in socialnih sposobnosti pozitivno vplivajo na lastni šolski uspeh in splošni izobraževalni proces v osnovnošolskem okolju. V tem kontekstu je izredno pomembna tudi vloga učitelja, ki s svojo strokovno usposobljenostjo za delo z nadarjenimi učenci velikokrat razbremeni delovne naloge šolske svetovalne službe. Za boljše uresničevanje tega poslanstva bi bili potrebni tudi boljši kadrovski pogoji na področju organizacije dela v osnovni šoli, predvsem v dopolnjevanju števila ur in dodatnem plačilu ali sistematizaciji delovnih mest, kot predlaga [17] in nadaljuje, da bi se moralo bolje poskrbeti tudi za financiranje dejavnosti, ki so predvidene za nadarjene z materiali, pripomočki, ekskurzijami, vključevanjem v lokalno skupnost in podobnim. Tako učitelji kot učenci bi na tak način dobili več priložnosti za nadstandardne programe dela, brez nenehnega iskanja poti, kako samoiniciativno spodbujati situacije za izražanje ustvarjalnosti, v našem primeru prav literarne oziroma pesniške. Novi pristopi na področju pesniškega

ustvarjanja pa gredo še korak dlje od inovativnih tehnik pesnjenja v okviru »najdene« poezije. V svetu, ki je vedno bolj pogojen z vplivom družabnih omrežij, se razvijajo novi načini izražanja skozi pesniški jezik, predvsem v smislu kolektivnih in naključnih stvaritev. Eden izmed takšnih fenomenov je predstavljen v [18], ko se pesem najde in sestavi iz nekaj najpogostejših zaporednih zadetkov v spletnem iskalniku Google, in razkriva vso razsežnost miselnosti današnje družbe in ljudi, ki odraščajo ter živijo vzporedno z digitalnim svetom na internetu. Ustvarjalnost na področju pesništva torej ni omejena z ničimer, razen z ljudmi samimi, ki ves čas iščejo različne poti osebostnega razvoja za kakovostno življenje v družbi tega stoletja.

LITERATURA IN VIRI

- [1] M. Juriševič, *Nadarjeni učenci v slovenski šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2012.
- [2] Žagar, J. Artač, T. Bezič, M. Nagy in S. Purgaj, *Koncept. Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 1999.
- [3] T. Bezič et al., *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2006.
- [4] M. Kukanja Gabrijelčič, *Nadarjeni in talentirani učenci. Med poslanstvom in odgovornostjo*. Koper: Univerzitetna založba Annales, 2015.
- [5] A. M. Wiseman. (2010). "Now I believe if I write I can do anything": Using poetry to create opportunities for engagement and learning in the language arts classroom. *Journal of Language and Literacy Education* [Online]. 6(2), str. 22-33. Dosegljivo: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068168.pdf>. [Dostopano: 31. 5. 2022].
- [6] T. Bezič, ur., *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole: priročnik*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2012.
- [7] M. Kerndl, *Sodoben pouk (književnosti) in razlike med učenci*. Murska Sobota: BoMa, 2016.
- [8] A. Blatnik, ur., *Šola kreativnega pisanja, 3.*, dopolnjena izdaja. Ljubljana: Cankarjeva založba, 1996.
- [9] Found Poetry: Home [Online]. Dosegljivo: <https://simmonslibguides.com/c.php?g=1033601>. [Dostopano: 1. 6. 2022].
- [10] S. Hadi-Tabassum. (2017). Found poetry: Building bridges in the classroom. *Michigan Reading Journal* [Online]. 49(3), str. 20-29. Dosegljivo: <https://scholarworks.gvsu.edu/mrj/vol49/iss3/5>. [Dostopano: 31. 5. 2022].
- [11] C. Stein. Found poetry: Creative visual poems in your art. (7. 9. 2018). *Art Journalist* [Online]. Dosegljivo: <https://artjournalist.com/found-poetry/>. [Dostopano: 1. 6. 2022].
- [12] Found Poetry Review [Online]. Dosegljivo: <https://foundpoetryreview.com/about-the-found-poetry-review/>. [Dostopano: 1. 6. 2022].
- [13] Verbatim Found Poetry [Online]. Dosegljivo: <https://verbatimpoetry.blogspot.com/>. [Dostopano: 1. 6. 2022].
- [14] M. Lynch. How to implement the found poems teaching strategy in your classroom. (19. 3. 2021). *The Advocate* [Online]. Dosegljivo: <https://www.theadvocate.org/how-to-implement-the-found-poems-teaching-strategy-in-your-classroom/>. [Dostopano: 2. 6. 2022].
- [15] N. Frank. How to write found poetry. (18. 5. 2019). *Medium* [Online]. Dosegljivo: <https://nataliefrank.medium.com/how-to-write-found-poetry-18a03374e53>. [Dostopano: 1. 6. 2022].
- [16] Dangerfield Lewis, »Finders keepers: Using found poetry to promote academic literacy and deeper understanding across the curriculum: A multi-grade curriculum,« Department of Education California State University: Sacramento, California, the USA, 2012.

- [17] M. Juriševič, »How to recognise and work with gifted pupils in school context – the state and the perspectives«, »Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v šoli – stanje in perspektive«, *Psihološka obzorja*, vol. 18, št. 4, str. 153-168, december 2009.
- [18] A. Xiao. The found poetry of Google autocomplete. (11. 11. 2013). Hyperallergic [Online]. Dosegljivo: <https://hyperallergic.com/92737/the-found-poetry-of-google-autocomplete/>. [Dostopano: 1. 6. 2022].
- [19] R. Repnik, Instructions for preparation of papers for X. international conference »Challenges and problems of modern society 2022«, Navodila za pripravo znanstvenih in strokovnih prispevkov za X. mednarodno konferenco »Izzivi in težave sodobne družbe 2022«. RIS Rakičan, 2022.

S SOCIALNIMI IGRAMI NAD PSIHIČNO NASILJE V PRVEM RAZREDU

POVZETEK

Nasilje kot splošen pojem lahko razdelimo na različne vrste, v družbenih praksah so določene vrste večinoma prepletene. V prispevku se osredotočamo na psihično nasilje v 1. razredu osnovne šole, ki je bilo izraženo v obliki žaljenja, groženj, preprečevanja stikov z drugimi sošolkami in širjenja lažnih govoric z namenom, da bi bila žrtev izločena iz skupine. Psihično nasilje je bilo zelo težko prepoznati, saj je potekalo v času odmorov, na stranišču, na kosilu ipd., deklica, ki je nasilje izvajala, pa se je skrivala pod podobo pridne in ubogljive učenke. V prispevku opisujemo, kako smo se lotili reševanja nasilja v razredu; najprej se osredotočimo na kurativne dejavnosti. Opišemo pogovor z žrtvijo; njenimi starši; deklico, ki je izvajala nasilje; seznanitev šolske psihologinje in drugih učiteljev, ki so poučevali v oddelku. V nadaljevanju podajamo opise različnih preventivnih dejavnosti, ki smo jih v razredu izvedli z namenom v otrocih vzbuditi ničelno toleranco do nasilja, kot jo ima šola. V času razrednih ur smo tako izvajali različne socialne igre: presedejo naj se vsi, ki ...; pantomima; rad/-a bi bil/-a; nordijski voz; žakelj; vodenje; kaj je spremenjeno; igra z ruto. V prispevku je vsaka od iger natančno opisana. Po več mesecih smo ugotovili, da je izvajanje socialnih iger izboljšalo komunikacijo med učenci in da je pripomoglo k spoštovanju individualnosti ter osebnosti posameznika, prav tako je pripomoglo k temu, da se psihično nasilje do konca šolskega leta ni več pojavilo.

KLJUČNE BESEDE: psihično nasilje, prvi razred, ničelna toleranca do nasilja, socialne igre.

FIGHTING PSYCHOLOGICAL BULLYING IN FIRST GRADE WITH SOCIAL GAMES

ABSTRACT

In general, violence can be divided into various categories; however, certain types of violence are mostly intertwined in social practice. This paper focuses on psychological violence or bullying in the first grade of a primary school. It was expressed in insults, threats, preventing contact with peers, and spreading false rumours to exclude the victim from the group. The psychological violence was very difficult to recognize, as it took place during breaks, in the bathroom, at lunch, etc. The girl who perpetrated the bullying hid behind the image of a good and hard-working student. This paper describes how we tackled violence in the classroom by first focusing on addressing the problem. We describe the interview with the victim, her parents, the perpetrator of the bullying, the briefing of the school psychologist, and other teachers who taught in the department. We then describe the various prevention activities that were carried out in the classroom to encourage students to have the same zero-tolerance for bullying as the school has. This was done through different social games: Change Seats If ..., pantomime, I wish I were ..., Gordian knot, the sack game, leadership, What's the Difference, and the scarf game. Each of the games is described in detail. After several months, we found that the implementation of social games improved communication between the students and contributed to the respect for individuality and personality, helping to ensure that psychological bullying did not occur again by the end of the school year.

KEYWORDS: psychological bullying, first grade, zero tolerance for bullying, social games.

1. UVOD

Otrokov razvoj je v veliki meri odvisen od njegovega počutja, življenja v oddelku in šoli; od odnosov med učiteljico in učenci in učenci samimi [3]. Da se učenci v razredu ne počutijo dobro, je glede na moje izkušnje mnogokrat krivo nasilje, ki se ne dogaja le v višjih razredih, kot lahko pogosto mislimo, temveč tudi v nižjih. V prispevku opisujem nasilje v 1. razredu, ki je bilo izraženo v obliki žaljenja, groženj, preprečevanja stikov z drugimi sošolkami in širjenja lažnih govoric z namenom, da bi bila žrtev izločena iz skupine. Zaradi nastalih dogodkov se v razredu skoraj noben učenec ni več počutil dobro, vladalo je napeto vzdušje, težava pa je bila tudi v tem, da je bilo to nasilje, ki je bilo tako besedno kot psihično, zelo težko prepoznati – ne le zato, ker ni tako opazno, kot je pogosto fizično, ampak zato, ker je potekalo v času odmorov, na stranišču, na kosilu ipd., deklica, ki je nasilje izvajala, pa se je skrivala pod podobo pridne in ubogljive učenke. Pri tem je šlo za to, da je povzročiteljica od žrtve zahtevala, da svojo mamu ustrahuje, ji grozi in ji krade denar. Ves čas je povzročiteljica o žrtvi drugim sošolkam govorila neresnične podatke, prav tako jim je govorila, da jih žrtev obrekuje, opravlja pred drugimi, čeprav žrtev tega ni nikoli počela. V nadaljevanju je bila nato žrtev izločena s strani drugih sošolk, ki so se ji izogibale, niso pa ji povedale za to. Tako je bila deklica ves čas sama in se je med odmorom zamotila z risanjem. Ker deklica na sploh rada ustvarja, kar nekaj časa nisem opazila njene stiske in izločenosti. Prav tako je večina teh ustrahovanj potekala med odmori, ne v času formalnega pouka, v času podaljšanega bivanja. Šele ko mi je žrtvina mama povedala, kaj se dogaja, sem ugotovila, kako resno je stanje v razredu.

2. NASILJE

Obstajajo številne definicije nasilja. Skupno jim je to, da je nasilje nekaj neprijetnega, čemur bi se najraje izognili. Sproža različne neprijetne občutke in pogosto občutke nemoči, ne le na strani žrtve, tudi na strani tistega, ki se čuti dolžnega pomagati – učitelja, starša, svetovalnega delavca.

Kerin (2002 v vir [1]) vrstniško nasilje razdeli na štiri vrste:

1. v telesno nasilje uvršča odrivanje, brcanje, boksanje, klofutanje, lasanje, pljuvanje, zapiranje v omare, omejevanje gibanja ipd.,
2. v verbalno nasilje šteje žaljivke, žaljive vzdevke, razširjanje lažnih govoric, pisanje žaljive vsebine po zidovih ali straniščih,
3. v psihično nasilje uvršča izločanje, osamitev, grožnje, žaljive kretnje, ustrahovanje, trpinčenje, nacionalizem, seksizem ipd.,
4. v izsiljevanje oziroma ekonomsko nasilje šteje zahteve po denarju ali drugih materialnih dobrinah, povzročitelj zahteva, da mu žrtev piše domače naloge, zahteva, da mu pomaga goljufati pri preizkusih znanja, zahteva, da ne pove o vandalizmu, ki mu je bil priča, ipd.

Pri marsikaterem učitelju velja prepričanje, da se mora z nasiljem ukvarjati le šolski psiholog, a samo svetovanje ni učinkovito, če izključuje učiteljico [3]. Učiteljica je v šoli namreč edina, ki je v neposrednem stiku z otroki, zato je tudi prva pri usmerjanju oziroma vodenju učenca [1]. Neposredna pomoč svetovalne delavke je le del celotnega svetovalnega programa, za

učenca v razredu in njegov razvoj pa je še vedno zadolžena učiteljica. Svetovalna delavka pri tem učiteljici stoji ob strani, da ta delo lažje opravlja. Pri tem se je treba zavedati, da je svetovalna služba strokovni sodelavec šole in ne strokovni servis. Temeljna naloga šolske svetovalne službe je, da se prek svetovalnega odnosa s pomočjo svojega posebnega strokovnega znanja na strokovno avtonomni način vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela s tem, da pomaga in sodeluje z vsemi udeleženci v šoli in po potrebi tudi z ustreznimi zunanjimi ustanovami [2]. Pri svojem delu sem se tudi sama povezala s svetovalno delavko, saj nisem bila dovolj poučena/opolnomočena o tem, kako bi lahko stanje v razredu popravila. Ko se je stanje vsaj približno razjasnilo in so bile kurativne dejavnosti izvedene, sem se tako s pomočjo svetovalne delavke osredotočila na socialne igre, s katerimi sem želela doseči večjo povezanost razreda.

3. SOCIALNE IGRE

Socialne igre so metoda izkustvenega učenja, ki temelji na lastnih človekovih izkušnjah, pridobljenih z udeležbo v konkretnih stanjih. Za izvajanje socialnih iger sem se odločila zaradi njihovih številnih prednosti, ki so se z daljšim izvajanjem potrdile tudi v mojem razredu:

- Pri socialnih igrah ni v ospredju izobraževanje, temveč je večji poudarek na osebni rasti, pa tudi na pridobivanju in izboljšanju določenih socialnih spretnosti ter skupinski terapiji.
- Pri socialnih igrah prihaja do interakcije med člani skupine.
- Socialne igre omogočajo boljše sprejemanje drugih, spoštovanje in strpnost do mnenj, občutkov in vedenja drugih članov skupine.
- Socialne igre so pomembne pri oblikovanju lastne identitete in pri lažjem sprejemanju sebe, saj oseba postane samozavestnejša, ko se bolj spozna in nauči kaj novega o sebi
- Socialne igre so pomembno dopolnilo vzgojno-izobraževalnemu procesu.
- Socialne igre so tudi tehnike, ki pomagajo tako otrokom kot odraslim, da se med seboj bolje spoznajo ter se učijo poslušati drug drugega, razumevati in se vživljati v drugega, sprejemati in reševati konfliktna stanja ter graditi odnose sodelovanja in ne tekmovanja.
- Učitelj s socialnimi igrami lahko vzpostavi enakopravne in neposredne stike z otroki.
- Socialne igre učiteljem omogočajo, da spoznajo vsakega posameznika in se vživijo vanj ter posledično spremenijo vedenje do učenca in/ali razbijejo svoje predsodke.
- Otrokom socialne igre omogočajo medsebojni stik in povezovanje.
- Osamljeni dobijo priložnost, da se pogovarjajo in spoznajo s sošolci.
- Otroci, ki so preveč vsiljivi, se podredijo pravilom skupine. Na ta način se razvije medsebojna pomoč.
- Socialne igre omogočajo tudi upoštevanje različnosti.
- Otroci se s socialnimi igrami sprostijo, lahko izražajo čustva, zmanjšajo se tudi nekatere bojazni. Npr. strah pred govorjenjem pred razredom, strah pred zagovarjanjem lastnih stališč, strah pred nekaterimi sošolci ...
- Socialne igre spodbujajo ustvarjalnost. [1]

4. KURATIVNE DEJAVNOSTI

Še pred izvajanjem socialnih iger sem se večkrat pogovorila tako z žrtvijo kot z njeno mamo. Nato sem izvedla tudi pogovor z deklico, ki je izvajala nasilje. Težavo je v tem primeru predstavljalo to, da je deklica, ki je izvajala nasilje, bila zelo učno zelo uspešna in na videz tudi prijazna učenka. Zaradi vsega tega tudi nasilja v več pogovorih ni priznala, tako da se je v pogovor vključila tudi šolska psihologinja, ki je ustvarila svoj načrt reševanja nasilja in se večkrat pogovarjala tako z žrtvijo kot s povzročiteljico. V okviru kurativnih dejavnosti sem po priporočilih šolske psihologinje o stanju v razredu seznanila tudi druge učitelje, ki so poučevali v tem oddelku (angleščina, podaljšano bivanje).

5. PREVENTIVNE DEJAVNOSTI

Pri opisu preventivnih dejavnosti moram pojasniti, da so v nadaljevanju našteje dejavnosti lahko kurativne ali preventivne. Sama sem jih uporabila zaradi nastalega stanja v razredu, sem pa želela z njimi tudi preprečiti izvajanje nasilja v prihodnosti, zato so v mojem primeru preventivno-kurativne. V nadaljevanju bom nekaj socialnih iger opisala. Nekatere socialne igre sem si izmislila sama ali pa sem jih prilagodila po vir [1].

A) Presedejo naj se vsi, ki ...

Prva socialna igra, ki sem jo izvedla, je bila igra »presedejo naj se vsi, ki ...«. Pri tej igri v krog zložimo stole. Teh mora biti za enega manj, kot je otrok. Pred igro sprejmemo pravila, da se ne žalimo in da opisujemo lastnosti. Torej: *presedejo naj se vsi tisti, ki nikoli ne žalijo. Presedejo naj se vsi tisti, ki druge radi pohvalijo. Presedejo naj se vsi tisti, ki ne marajo ljubosumja.* Pri tem se pogosto presedajo vsi otroci, saj gre za socialno zaželeni odzive. To se mi zdi dobro, da otroci vidijo, kako se drugi ocenjujejo, to morda spodbudi tudi tistega, ki nekoga žali, da tega ne bo počel. Če ne želimo, da se presedejo vsi, potem moramo navesti specifično lastnost, ki je vidna; denimo: *presedejo naj se vsi, ki imajo modre oči.* Je pa ta igra lahko tudi iztočnica za pogovor; morda lahko učitelj reče: *res vsi tisti, ki ste se presedli, nikoli nikogar ne žalite?*

B) Rad/-a bi bil/-a ...

Cilji igre »rad/-a bi bil/-a« so predstavljanje sebe skozi želje, občutljivost za skupino, zmožnost vživljanja in telesno sproščanje. Ta dejavnost poteka tako, da učitelj učencem predlaga sanjarjenje o tem, katera žival bi bili. Časa naj imajo pet minut, pri tem pa lahko tudi rišejo. Po dejavnosti se lahko pogovorijo v parih, skupinah ali svoje sanjarjenje predstavijo sošolcem. Pri tem je nujno poudariti to, da se učence že pred sanjarjenjem seznanijo, da jim svojih misli ne bo treba deliti z drugimi, če ne bodo želeli. Tako ima domišljija še bolj prosto pot in se otroci res sprostijo, saj je namen te dejavnosti predvsem sproščanje.

C) Nordijski voz

Cilja igre »nordijski voz« sta povezovanje in skupinsko delovanje. Pri tej dejavnosti oblikujemo velik krog. Udeleženci zamižijo in iztegnejo roke. Na učiteljevo povelje se počasi zblížajo. Ko začutijo roke drugih, primejo dve roki, vendar morata biti roki last dveh različnih oseb. Ko se vsi med seboj držijo, odprejo oči in poskušajo rešiti nastali voz. Pri tem se ne smejo spustiti. Rešitve so osmica, dvojni in enojni krog. Ta dejavnost običajno sproži veliko smeha in zadovoljstva, je pa treba biti previden in spremljati, da otroci niso pregrobi do drugih.

Č) Žakelj

Pri igri »žakelj« je cilj popolno zaupanje skupini. Ta igra poteka tako, da se učenci postavijo v zelo tesen krog. Prostovoljec stoji v sredini kroga, roke ima prekrižane in na prsih. Stoji z nogami skupaj, oči ima zaprte in je tiho. Stoječi v krogu morajo rahlo potiskati prostovoljca sem ter tja. Te igre ne smemo izbrati, kadar imamo v razredu fizično nasilje, saj bi lahko prišlo do novega fizičnega obračunavanja.

D) Pantomima

Cilj pantomime je sicer spodbujanje ustvarjalnosti, jaz pa sem jo uporabila za povezovanje skupine. Skupina se pri tem razdeli na pol, lahko naključno lahko po določenem ključu (morda je prve dni po nasilju treba paziti, da žrtev in povzročitelj nista v isti skupini). Prva polovica si zamisli neko žival (ali poklic, vozilo ipd., domišljija ima tu prosto pot), ki jo mora nekdo iz drugega dela skupine prikazati s pantomimo. Drugi člani skupine skušajo ugotoviti, kaj prikazuje.

E) Verižna pantomima/telefončki

Še boljša različica pantomime je verižna pantomima, ki se je povsem skladala s stanjem v našem razredu, saj je tudi v našem razredu prihajalo do popačenih govoric s slabim namenom. Cilj verižne pantomime je namreč opazovanje vzrokov, zaradi katerih se lahko neka informacija popači. Pri tej pantonimi se učenci razdelijo v dve skupini; ena odide s prostora, druga pa v njem ostane. Prva skupina prebere zgodbo, ki bo neobičajna, nato pa v razred pokličejo prvega člana skupine zunaj. Tej osebi nato povedo zgodbo. Nato v razred pride še druga oseba iz skupine zunaj, tej pa zgodbo pokažejo s pantomimo. Zadnji mora povedati vsebino, ki je pripotovala do njega.

Namesto pantomime lahko uporabimo besedno izražanje, lahko pa to igro nadomestimo s preprostejšo – »telefončki«. Pri tej igri učenci sedijo v krogu. Prvi si izmisli poved, jo pove drugemu, ta tretjemu ipd. Igra »telefončki« je še posebej uporabna, kadar v razredu nista hkrati prisotna dva učitelja ipd., saj učencev ne smemo puščati brez nadzora na hodniku. V mojem razredu smo izvedli tako »verižno pantomimo« kot »telefončke«.

Ta igra se je v našem razredu izkazala kot zelo uspešna, ker so otroci ugotovili, kako se informacije lahko popačijo; ugotovili so, da že prva oseba lahko pove drugače, o tem so se veliko pogovarjali tudi pri rednem pouku.

F) Kaj je spremenjeno?

Cilj socialne igre »kaj je spremenjeno?« je predstavljanje sebe skozi želje, občutljivost za skupino, zmožnost vživljanja in telesno sproščanje. Pri tej igri učenci ugotavljajo, da je opazovanje zunanosti povezano s tem, da se morajo drugemu posvetiti, mu nameniti čas, pozornost. Pri tej dejavnosti izberemo dva prostovoljca, nekaj časa se opazujeta, nato se obrneta in vsak sebi spremeni tri stvari (npr. si dvigne hlačnico, si da lase za ušesa, si spusti lase ipd.). Nato se obrneta in drug pri drugem ugotavljata, kaj je drugače kot prej. Ta igra ima več različic, lahko poteka tudi v skupini, lahko samo en spreminja svoje značilnosti, drugi pa le ugotavlja. Jaz sem izbrala igro, kjer sta oba prostovoljca dejavna, zato, da bi bila oba v enakovrednem položaju.

G) Igra z ruto

Pri socialni igri »igra z ruto« se poskušajo člani skupine prepoznati z dotikom. Učenci sedijo v krogu, na sredini stoji učenec, ki ima zavezane oči. Učenci se presedejo in član z ruto hodi od stola do stola in poskuša ugotoviti, kateri član je ob njem. Pri tem so dotiki po intimnih delih telesa prepovedani, prav tako grobi dotiki.

6. ZAKLJUČEK

Po več mesecih izvajanja socialnih iger večkrat tedensko sem ugotovila, da je izvajanje socialnih iger izboljšalo komunikacijo med učenci in da je pripomoglo k spoštovanju individualnosti ter osebnosti posameznika, prav tako je pripomoglo k temu, da se psihično nasilje do konca šolskega leta ni več pojavilo oziroma ga nisem zaznala.

Ker pri socialnih igrah ni v ospredju izobraževanje, temveč je večji poudarek na osebni rasti, so se učenci bolj povezali, kot bi se denimo pri igrah v telovadnici ali pri delu v skupinah pri pouku matematike, slovenščine ipd.

V razredu so bili različni otroci: gibalno ovirana deklica, deček druge narodnosti, mestno : podeželsko okolje. Ker socialne igre omogočajo tudi upoštevanje različnosti, pri njih ni bilo težav in nihče ni bil izločen. Zelo pomembno se mi zdi, da so socialne igre dale možnost vključitve vsem; tako osamljenim, izločenim kot priljubljenim učencem, omogočile so jim, da so enakopravni med seboj, da so bili v medsebojnem stiku in da so se povezovali. Pri tem je šibkejšim, osamljenim rastla samozavest, sploh če so bili v skupini s katerim od priljubljenih učencev. Pri socialnih igrah so vsi učenci dobili priložnost, da so se malo bolje spoznali med seboj, posebej tisti, ki so osamljeni in se niso poznali še iz vrta.

Zelo dobre so se socialne igre izkazale tudi pri učencih, ki želijo biti ves čas v središču pozornosti. Ti učenci morajo namreč pri socialnih igrah malce »stopiti nazaj«, saj je nemogoče, da so vseskozi v ospredju. To ni dobro le za njih, temveč tudi za tiste, ki so običajno zaradi učencev, ki želijo biti v ospredju, vseskozi v ozadju.

Pozitiven vpliv sem zaznala tudi pri učencih, ki so sicer tihe narave. Ti učenci so bili ob koncu leta bolj zgovorni, niso imeli težav z nastopanjem, saj se je zmanjšal strah govorenjem pred razredom, zmanjšal se je strah pred nekaterimi sošolci, posebej tistimi, ki v svojem vedenju izstopajo.

Socialne igre so pripomogle k boljšemu vzdušju v razredu na več ravneh: deklica, ki je bila žrtev, mi je ob koncu poročala, da se v razredu dobro počuti, pa tudi drugi učenci so pridobili veliko na svojem spoznavnem področju. Konec koncev pa so bile socialne igre pomembno razvedrilo v času razrednih ur, saj smo se res posvečali sebi in drugim ter odnosom med nami, se sproščali in uživali, česar pri katerih drugih dejavnosti, npr. gledanju risanke v času razredne ure, ne bi v tolikšni meri.

Pred začetkom izvajanja socialnih iger se mi je glede na to, da nisem imela izkušenj s socialnimi igrami, nasploh pa sem imela tudi zelo malo pedagoških izkušenj, pojavil dvom o tem, ali je sploh dobro glede na napeto stanje med učenkami izvajati socialne igre. Tako sem bila na začetku previdna in deklici – žrtev in povzročiteljica – nista neposredno sodelovali v isti skupini pri določeni igri, nisem ju izpostavljala ali namerno (z)družila. Po določenem času pa sem zaznala, da lahko prepustim učencem, da se samo razvrstijo v skupine tudi pri drugih predmetih, in pri tem ni bilo težav. Sem pa bila na žrtev in povzročiteljico pozorna do konca šolskega leta, saj menim, da globoko prijateljstvo med njima glede na hude oblike nasilja ne bo nikoli mogoče, prav tako sem pri povzročiteljici zaznavala možnost ponovitve pri drugih učenkah. Na vse to sem tudi opozorila učiteljico otrok v naslednjem šolskem letu.

Socialne igre so me kot učiteljico opolnomočile. Ugotovila sem, da lahko že na začetku šolskega leta začnem preventivno delovati proti nasilju, kar sem tudi naredila že v naslednjem šolskem letu. Srečanje z nasiljem mi je namreč predstavljalo težji del pedagoške kariere, počutila sem se nemočno, ko sem pomislila na trpečo žrtev, kljub hitremu odzivu in pomoči pa menim, da grenak občutek tako pri žrtvi kot učiteljici ostane. So pa preventivne dejavnosti tiste, ki ga zmanjšujejo.

Mi je pa ta izkušnja pripeljala do spoznanja, kot piše vir [3], da šolska svetovalna služba ni namenjena le vsem učencem, ampak je pri neprestanem razvoju v pomoč tudi učiteljem in drugemu osebju. Šolsko svetovalno delo v tem oziru zahteva skrbno načrtovanje in koordinacijo. Usposabljanje svetovalnih delavcev zato ne obsega le obvladovanja tehnik za individualno in skupinsko delo z učenci, znanja razvojne psihologije in drugih znanj s področja psihologije, marveč vključuje tudi druga znanja; npr. o organizaciji dela, programiranju pouka, o vlogi učitelja, povezovanju učitelja in učencev itd. Vesela sem, da je tako, saj sta pomoč in znanje šolske svetovalne službe mojo nemoč ob srečanju z nasiljem zagotovo zmanjšala.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Cukjati, C. Rajer. »Socialne igre v osnovni šoli in njihov pomen pri preprečevanju nasilja«. Ljubljana. 2008.
- [2] Programske smernice: Svetovalna služba v osnovni šoli (1999). Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Programske_smernice_za_svetovalno_sluzbo_v_osnovni_soli.pdf
- [3] M. Resman, J. Bečaj, T. Bežič, G. Čačinovič Vogrinčič, J. Musek. Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: Zavod za šolstvo. 1999.

UČENJE »MASE SNOVI« V ŽIVLJENJSKIH SITUACIJAH PRI UČENCIH Z LAŽJO MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU

POVZETEK

Učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju imajo večji zaostanek v spoznavnem razvoju kot njihovi vrstniki, zato je nujno, da jim pri usvajanju zahtevnejših in abstraktnejših vsebin pri matematiki nudimo več podpore. Matematika je za mnoge učence eden izmed najtežjih predmetov. Sklop matematične teme »masa snovi« mora biti učencem predstavljen tako, da upoštevamo načelo uporabnosti in predvsem postopnosti usvajanja novega pojma. V vsakdanjem življenju se otroci že zelo zgodaj srečajo s tehtanjem ter primerjanjem dveh mas, zato jim je pri usvajanju novega znanja potrebno ponuditi čim več povezav na že poznane situacije. Eden pomembnejših dejavnikov, ki vpliva na usvajanje nove snovi, je tudi primerno učno okolje, ki mora biti organizirano tako, da učence usmerja k učenju, hkrati pa jim dopušča dovolj prostora in časa za sodelovanje v učnem procesu. V prispevku so na kratko predstavljene značilnosti in funkcioniranje otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju ter načini obravnave težje razumljivega matematičnega pojma »masa snovi«, ki so podkrepljeni s konkretnimi in praktičnimi situacijami iz vsakdanjega življenja. Aktivnosti in dejavnosti, ki so predstavljene v prispevku, so lahko v pomoč učiteljem in strokovnim delavcem pri pripravi učnih vsebin za lažje razumevanje abstraktnejše matematične teme »masa snovi«.

KLJUČNE BESEDE: matematika, masa snovi, osebe z lažjo motnjo duševnem razvoju, učno okolje.

LEARNING "MASS OF MATTER" IN LIFE SITUATIONS FOR PUPILS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY

ABSTRACT

Pupils with mild intellectual disabilities have a greater delay in cognitive development than their peers, so it is essential that we offer them more support in acquiring more demanding and abstract content in mathematics. Mathematics is one of the most difficult subjects for many students. The set of mathematical topics "mass of matter" must be presented to students in a way that takes into account the principle of applicability and, above all, the gradual acquisition of a new concept. In everyday life, children encounter weighing and comparing two masses from a very early age, so when acquiring new knowledge, they need to be offered as many connections as possible to already known situations. One of the most important factors influencing the acquisition of new material is the appropriate learning environment, which must be organized in such a way as to guide students to learning, while allowing them enough space and time to participate in the learning process. The paper briefly presents the characteristics and functioning of children with mild intellectual disabilities and ways of dealing with the difficult-to-understand mathematical concept of "mass of matter", supported by concrete and practical situations from everyday life. The activities and activities presented in the paper can help teachers and professionals in preparing learning content to facilitate understanding of the more abstract mathematical topic of "mass of matter".

KEYWORDS: learning environment, »mass of matter«, mathematics, pupils with mild intellectual disability.

1. UVOD

Z matematiko se srečujemo v vsakodnevem življenju, ne glede na možnosti in sposobnosti, ki jih ima posameznik in ne glede na to, ali se prisotnosti matematike v svojih dejanjih zaveda ali ne. Praktičnost pridobljenih matematičnih znanj prispeva k boljši socializaciji, doživljanje uspeha pri matematiki pa k boljši samopodobi učenca. Pouk mora biti naravnana na praktično uporabnost matematičnih znanj ter pozitivno vplivati na razvoj učenčeve osebnosti. Učence je potrebno spodbujati, da sami iščejo poti do cilja, ob tem pa upoštevati individualne razlike med njimi. Za usvojitev matematičnih veščin je potrebno veliko praktičnega opazovanja, praktičnega izvajanja, posnemanja, vztrajnega urjenja in ponavljanja teh veščin. Pri urah matematike naj se otrokom privzgađa radovednost, natančnost, vztrajnost in samostojnost pri delu. Prav tako jim je potrebno vseskozi stati ob strani, jih spodbujati pri delu ter zaupati v njihove sposobnosti.

2. MOTNJE V DUŠEVNEM RAZVOJU

Po naj sodobnejši definiciji se pojem »motnje v duševnem razvoju« nanaša na resnejše omejitve v posameznikovih intelektualnih in prilagoditvenih zmožnostih na področju konceptualnih (jezik, branje, pisanje, poznavanje denarja, orientacije, količinske predstave...), socialnih (medsebojni odnosi, odgovornost, upoštevanje zakonov in pravil) in praktičnih veščin (aktivnosti vsakdanjega življenja, skrb za sebe), le-te pa nastanejo pred dopolnjenim 18. letom. Osebe z motnjami v duševnem razvoju bistveno odstopajo od povprečja na vsaj dveh področjih prilagoditvenih spretnosti (prilagoditvene spretnosti so skupek veščin, potrebnih za vsakodnevno življenje): komunikaciji, skrbi za samega sebe, življenja v družini, socialnih veščinah, samoodločanju, zdravju in varnosti, orientaciji v širšem socialnem okolju ter funkcionalnih znanjih šolskih veščin [1].

2.1 OTROCI Z LAŽJO MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU

Otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju imajo težave pri usvajanju splošnih znanj ter znižano sposobnost za učenje. Na nižjem nivoju je tudi senzomotorično in miselno skladno delovanje ter zmožnosti za načrtovanje, organizacijo, odločanje in izvedbo dejavnosti. Miselni procesi potekajo bolj na konkretni, kot na abstraktni ravni. Osebe uporabljajo preprost jezik in so nagnjene k nezrelemu presojanju in odzivanju v socialnih okoliščinah. Ob individualnem pristopu ter z različnimi prilagoditvami v učnem procesu, lahko dosežejo temeljna šolska znanja, ki pa ne zadostujejo minimalnim standardom znanja, določenim z izobraževalnimi programi, ter se usposobijo za manj zahtevno poklicno delo in samostojno socialno življenje [4].

3. POSEBNE POTREBE IN NAČINI UČENJA OTROK Z LAŽJO MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU PRI MATEMATIKI

Učitelj lahko učencem z motnjo v duševnem razvoju pouk matematike prilagodi na več načinov in sicer tako, da upošteva in spodbuja otrokova močna področja, spodbuja dobro klimo v

razredu, skrbi za urjenje komunikacijskih in socialnih veščin, omogoči krajše odmore znotraj pouka, poenostavljeno razlaga izraze, ki jih učenec ne razume, učencem omogoča več časa za utrjevanje, podaja kratka in jasna navodila, uporablja konkretne materiale in ponazoritve, dopušča možnost učenja po različnih metodah in kanalih, konkretizira snov in jo umesti v konkretne situacije vsakdanjega življenja [3].

3.1 STRATEGIJE, KI JIH UPORABLJAMO PRI DELU Z UČENCI Z LAŽJO MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU:

- pozornost učencev pritegnemo z načrtovanimi dejavnostmi in jih aktivno vključimo v pouk;
- pomembnost jasnega in razumljivega izražanja, ob upoštevanju učencevih jezikovnih sposobnosti (jasna in enostavna navodila - najprej eno navodilo, nato stopnjujemo težavnost);
- spoznavanje novih vsebin mora temeljiti na konkretnem nivoju;
- cilje razgradimo na manjše enote;
- za načrtovanje nadaljnjega dela izhajamo iz tega, kar učenec že zna;
- pri učencih razvijamo zaupanje v lastne sposobnosti in zmožnosti;
- medvrstniška pomoč, delo v paru, skupinsko delo;
- multisenzorno učenje;
- zagotavljanje ustreznih materialnih pogojev.

Zaradi značilnosti učenja te skupine otrok je potrebno metodične pristope medsebojno kombinirati. Učitelji morajo glede na individualne značilnosti svojih učencev načrtovati ustrezne prilagoditve (npr. kombiniranje verbalnih pristopov in kretenj, demonstracije, s katerimi usmerimo otrokovo pozornost k iskanju virov neposredno v okolju, fizično vodenje za podporo ob pomanjkanju moči, vztrajnost, spodbujanje natančnosti...) [5].

4. VLOGA REALISTIČNE MATEMATIKE

Pri metodi realistične matematike je glavno vodilo razvoj formalnega znanja iz otrokovih neformalnih strategij. Učencem je potrebno snov predstavljati z realnimi situacijami, vzetimi iz vsakdanjega življenja. Otroci veliko izkušenj z raznovrstnimi količinskimi problemi pridobijo že pred vstopom v osnovno šolo. V vsakdanjem življenju se že zelo zgodaj srečajo z merjenjem, saj je le-to eno od osnovnih pravil pri delu. Učitelji morajo učence spodbujati, da se ozrejo nazaj in razmislijo o svojih preteklih izkušnjah in znanju ter vse to povežejo z novimi informacijami.

Obravnava sklopa »masa snovi« mora biti otrokom predstavljena ob upoštevanju načela uporabnosti in postopnosti usvajanja novega pojma. V vsakdanjem življenju se otroci že zelo zgodaj srečajo s tehtanjem (npr. opazujejo svoje starše pri gospodinjskih opravilih) ter primerjanjem dveh mas (npr. večinoma vejo, da je npr. slon težji od miši...), zato jim je pri usvajanju novega znanja potrebno ponuditi čim več povezav na že znane situacije [6].

Predstavimo jim različna pojmovna znanja, kjer izhajamo iz življenjskih problemov (npr. učenci se tehtajo in svojo težo med seboj primerjajo, v naravi ocenjujejo kateri predmet je težji, kateri lažji, na prevesni gugalnici med igro ugotavljajo, kdaj je le-ta v ravnotežju, pogovarjamo

se o masi telesa, npr. zbiranje starega papirja, ki ga prinašajo v šolo in ga tehtajo). Če bomo osnovne pojme dobro predstavili, bo kasnejša nadgradnja mnogo lažja.

Pri usvajanju novega pojma je zelo važno, da učence seznanimo z učnimi pripomočki. Predstavimo jim različne tehtnice, z njimi merijo, tehtajo, delajo individualno in v skupinah, na tak način krepijo tudi medsebojno komunikacijo, merijo z različnimi nestandardnimi pripomočki iz narave – sadje, zelenjava, gozdni plodovi, kocke, primerjajo svoje torbe...

5. POTREBNE PRILAGODITVE UČNEGA OKOLJA

Učenje in poučevanje mora biti vključujoče in prijetno, ključnega pomena pri tem pa je učno okolje, ki mora biti organizirano tako, da učence usmerja k učenju, hkrati pa jim dopušča dovolj prostora in časa za sodelovanje v učnem procesu. Spodbudno okolje je temelj vzgojno-izobraževalnega procesa na šoli, s čimer omogoča vsakemu učencu, da se uči na njemu najustreznejši način [2].

Novejše definicije šolsko učno okolje delijo na fizično, didaktično, socialno in kurikularno.

5.1 FIZIČNO UČNO OKOLJE

Dobro fizično okolje predstavljajo urejeni in funkcionalni opremljeni šolski pripomočki, ki so učencem dostopni in nudijo potrebne in ustrezne didaktične materiale in pripomočke. Pomembno je, da fizično okolje nudi čim manj motečih dražljajev, zato naj učitelj odstrani vse predmete, ki pri pouku učence motijo, ti pa naj imajo na mizah le tiste učne pripomočke, ki jih v učni uri potrebujejo [2].

Fizično učno okolje pri obravnavanju sklopa » masa snovi:

V razredu pripravimo učni kotiček na temo masa – učenci naj imajo na voljo različne tehtnice in materiale, ki jih lahko tehtajo in primerjajo med seboj. Prav tako je potrebno odstraniti ostale moteče dejavnike v razredu, plakate z drugimi učnimi vsebinami, da so učenci bolj osredotočeni na obravnavano snov.

5.2 DIDAKTIČNO UČNO OKOLJE

Didaktično učno okolje vključuje vse učne pripomočke in materiale, ki jih učitelj uporablja pri pouku. Sem spada tudi učiteljev stil poučevanja, dobra poučevalna praksa ter učiteljeve strategije motivacije učencev za učenje [2].

Didaktično učno okolje pri obravnavanju sklopa » masa snovi«:

Snov je potrebno razlagati s konkretnimi primeri (tehtanje in približno ocenjevanja mase različnih predmetov ter merjenje z nestandardnimi ter standardnimi merami), učenci preizkusijo različne tehtnice in tehtajo različne predmete, sodelujejo v paru, delajo po skupinah, na temo masa snovi izdelujejo plakate ter uporabljajo tabele, ki mu bodo v pomoč pri pretvarjanju enot (postopoma jih navajajmo na delo brez tabel – opustitev opor).

5.3 SOCIALNO UČNO OKOLJE

Kakovostni odnosi med učenci in učitelji oziroma vsemi pedagoškimi delavci predstavljajo učinkovito socialno okolje. Tudi medsebojno sodelovanje vseh pedagoških delavcev je ključno, da lahko učencem z učnimi težavami nudijo kar se da primerno in učinkovito pomoč na področjih, kjer jo najbolj potrebujejo [2].

Socialno učno okolje pri obravnavanju sklopa » masa snovi«:

Zelo važno je dobro sodelovanje vseh učiteljev ter strokovnih delavcev, ki delajo z učenci. Pomembno je medpredmetno povezovanje učiteljev in sicer, da se dogovorijo, da takrat, ko pri matematiki obravnavajo sklop masa snovi, temi pozornost namenijo tudi pri gospodinjstvu, medtem, ko tehtajo sestavine za peko, pri pouku slovenščine pazijo na pravopis merskih enot, v oddelku podaljšanega bivanja pa lahko otroci dodatno utrjujejo snov na različne načine.

5.4 KURIKULARNO UČNO OKOLJE

Kurikulatno učno okolje predstavlja kakovost in ustreznost šolskega kurikula. Učitelj z dobro dodelanim kurikularnim učnim okoljem zagotovi, da so vsi učenci z učnimi težavami deležni potrebne pomoči in da so izpolnjeni pogoji za uspešno šolanje [2].

Kurikularno učno okolje pri obravnavanju sklopa » masa snovi«:

Načrtovati moramo glede na to, kje opažamo, da imajo učenci največje težave pri osvajanju nove teme. Tam izvajamo več utrjevanja, izvedemo en dan dejavnosti na temo masa snovi (opravljamo različna merjenja, gredo na sprehod in se učijo v naravi, pečejo pri gospodinjstvu, pretvarjajo enote...)

6. OBRAVNAVA POJMA MASA SNOVI PRI POUKU MATEMATIKE – PRIMER UČNE URE

6.1 UVOD IN IZHODIŠČE ZA OBRAVNAVO NOVEGA POJMA

Za uvodno motivacijo lahko obravnavo teme masa snovi napovemo na različne načine.

Prvi primer motivacije:

Pripravimo si več predmetov z različno maso (lego kocke, kilogram sladkorja, avtomobilček, hruško, opeka, gobo za brisanje table, stekleno frnikolo...), jih razporedimo na mizo ter učence povprašamo po razliki med predmeti. Če učenci v svojih odgovorih ne zajamejo pojma mase, jih usmerimo, da v vsako roko primejo po en predmet in povedo, katerega lažje in katerega težje držijo. Na odgovor, da je na primer šolska goba lažja kot opeka, učencem pojasnimo, da je goba lažja od opeke, ker ima manjšo maso kot opeka. Razložimo, da ima vsako telo svojo maso.

Postavljamo podvprašanja in učence vprašamo, kako bi lahko točno določili maso posameznih predmetov na mizi. Če učenci sami ne ugotovijo, jih z vodenimi podvprašanji pripeljemo do

odgovora, da moramo predmete stehtati. Vprašamo jih, kakšne tehtnice poznajo ter v kakšnih enotah se lahko pogovarjamo pri tehtanju.

Drugi primer motivacije:

V razred lahko prinesemo iste predmete kot so naštetih pri prvi motivacijski dejavnosti, le da damo predmete v vrečke ter vsako vrečko označimo z zaporedno številko od 1 do 8. Učence prosimo, da pridejo in težkajo vsako vrečko posebej, ter ugotavljajo, po čem se vrečke med seboj razlikujejo. Ponavadi je prva ugotovitev to, da je na vsaki vrečki zapisana drugačna številka, ter da jih lahko po števkih razporedimo od številke 1 do 8. Spodbudimo jih, da najdejo še druge kriterije, po katerih se vrečke med seboj razlikujejo. Če sami ne ugotovijo, jim postavimo vprašanje, katera vrečka je težja in katera lažja. Enega izmed učencev prosimo, da razporedi vrečke po teži (od najlažje do najtežje). Po končani aktivnosti jim pokažemo vsebino posamezne vrečke in jih vprašamo, kako lahko natančno ugotovimo, kateri predmet je lažji in kateri težji (pri tem usvajajo tudi pojme lažji kot, težji kot). Razložimo, da ima čisto vsako telo svojo maso. Učenci podajajo svoje odgovore, z vodenimi vprašanji (jih pripeljemo do odgovora, da to lahko ugotovimo s tehtanjem). Vprašamo jih, kakšne tehtnice poznajo ter v kakšnih enotah se lahko pogovarjamo pri tehtanju.

Tretji primer motivacije:

Na začetku šolske ure učence prosimo, naj pospravijo svoje stvari v torbo ter jo postavijo na mizo. Enega izmed učenca določimo, da si izbere dve torbi ter ju prinese pred tablo. V vsaki roki drži po eno torbo, mi pa ga sprašujemo, kakšna je razlika med torbama, ki ju drži. Verjetno bo povedal, da je ena torba težja, druga pa lažja. Vprašamo ga, kako ve, da je ena torbe težja od druge (katero lažje drži v rokah, katero lahko drži dlje...). Ko učenec pove, katera torba je lažja in katera težja, učence vprašamo, kako lahko preverimo, če je učenec odgovoril prav (če učenci ne vedo odgovora, jih spodbujamo z različnimi podvprašanji: s katero napravo mama meri ko peče pecivo, kam stopimo, ko želimo pogledati, koliko smo težki...) Učencem razložimo, da ima vsako telo svojo maso, ki jo lahko stehtamo.

6.2 JEDRO

Učencem pojasnimo, da se bomo v tej šolski uri pogovarjali o masi snovi ter o napravah za merjenje snovi. Skupaj ugotavljamo, da maso snovi določimo tako, da predmete stehtamo. Vprašamo jih po vrstah tehtnic, predvidevamo, da poznajo vsaj kuhinjsko in osebno tehtnico. Povabimo jih k izdelavi tehtnice za primerjanje mase različnih predmetov. Učence razdelimo v pare, ter razdelimo material za izdelovanje - obešalnik, dva lončka in šest vrvic. Vsak lonček preluknjamo na treh delih (pri tem jim pomagamo, če potrebujejo pomoč) in nato skozi te tri luknje napeljemo vrvico. Vrvico enega lončka zvežemo skupaj in lonček obesimo na obešalnik. Enako storimo še na drugi strani. Izdelano tehtnico obesimo na kljuko na omari ali na kakšen drug obešalnik, ki ga imamo na razpolago v razredu.

Učencem povemo, da bomo tehtali mandarine in orehe. Na eno stran tehtnice, v lonček, damo mandarino. Tehtnica se prevesi na eno stran, nato pa na drugi strani tako dolgo dodajamo orehe, dokler tehtnica ni v ravnovesju. Vsak par si v zvezek zapiše, koliko orehov tehta ena mandarina, na koncu pa med seboj primerjajo ugotovitve. Ugotavljajo, da imajo različne rezultate, ker ima

vsak par različno velike orehe in različno težke mandarine (npr. ena mandarina bo tehtala 6 orehov, druga 8...).



Slika 1: Primer tehtnice.
(Osebni arhiv)

Tako kot pri vsakem merjenju, moramo tudi pri tehtanju znati opredeliti enakost. Pripravimo dve kepi plastelina (prej ju sami stehtamo, da imata enako maso). Vprašamo jih, katera kepa je lažja in katera težja. Učenci povejo svoja opažanja, nato ti dve kepi stehtamo na prej izdelanih tehtnicah in ugotovimo, da imata kepi enako maso. Nato učencem pokažemo drugi dve kepi plastelina, ena je ista kot prejšnji dve, drugo pa smo preoblikovali v drugo obliko (kocko), vendar je masa ostala enaka. Sprašujemo jih, katera kepa plastelina je težja – po tehtanju pridejo do ugotovitve, da sta telesi enaki in da sprememba oblike ne vpliva na težo.

Pokažemo različne vrste tehtnic in njihovo uporabo (osebna tehtnica, kuhinjska tehtnica, viseča tehtnica, talna tehtnica, šolska tehtnica – pokažem tehtnico in različne uteži).

Ugotovimo, da za natančno tehtanje potrebujemo dogovorjene merske enote. Pogovarjamo se o tem, da ko neko stvar stehtamo, zapišemo s številom, za številom pa napišemo še enoto. Otroke spodbujamo k razmišljanju, katere enote za maso že poznajo. Skozi pogovor spoznamo merske enote za gram, dekagram, kilogram in tona – primeri vprašanj: Kdaj v vsakdanjem življenju uporabimo enoto kilogram – npr. v trgovino gremo po kilogram kruha, kilogram moke. Vprašamo jih, v katerih enotah v trgovini največkrat naročimo salame. Ugotovimo, da v dekagramih, ter da je dekagram manjša enota kot kilogram. Prav tako se pogovarjamo o gramih, npr. žlička soli v receptih – ugotovimo, da je to še manjša enota kot dekagram. Opozorimo še večjo enoto, s katero lahko merimo veliko težje stvari – tona.

Merske enote z okrajšavami zapišemo na tablo:

1 kilogram = **1kg**, 1 dekagram = **1dag**, 1 gram = **1 g**, 1 tona = **1 t**

Nato učenci s šolsko tehtnico tehtajo različne predmete in ugotavljajo ali predmeti tehtajo več kot 1 kg, manj kot 1kg ali točno 1kg (peresnico, copate, zvezek, jabolka ...in na drugo stran tehtnice dodajajo uteži, ter merijo maso).

Učenci zapisano prepišejo v zvezek. Učence sprašujem katero enoto za maso bi npr. uporabil, če bi moral stehtati tovornjak, štruco kruha, list papirja.

6.3 ZAKLJUČEK

Vse naučeno v učni uri preko pogovora še enkrat ponovimo.

6.4 PREDLOG ZA IZPELJAVO NASLEDNJE UČNE URE

Učenci morajo svoje pridobljeno znanje preveriti in utrditi tudi v praksi. Ker sta matematika in gospodinjstvo pri tej temi v tesni povezavi, lahko učenci pečejo kolačke in s pomočjo medpredmetnega učenja utrjujejo novo snov (zapis recepta, pisanje nakupovalnega seznama, obisk trgovine, kjer so pri nakupu sestavin pozorni na maso snovi posameznega artikla). Med potjo v trgovino jim na otroškem igrišču pokažemo prevesno gugalnico. Učence lahko o masi snovi poučimo tudi pri uporabi dvigala v nakupovalnem centru, kjer preverijo, kakšna je največja dovoljena masa ljudi, ki se naenkrat lahko peljejo v dvigalu. Učenci seštejejo skupno težo. Polega gospodinjstva se odhod v trgovino povezuje tudi s spoznavanjem okolja, saj učenci lahko v trgovini nakupljene artikle tudi plačajo in pod našim vodstvom upravljajo z denarjem.

7. ZAKLJUČEK

Snov pri matematiki je težko poenostaviti, vendar jo lahko z določenimi aktivnostmi naredimo razumljivejšo in zanimivejšo. Obravnavana tema masa snovi od učencev zahteva kar nekaj predznanja in včasih se učenci sploh ne zavedajo, da to znanje imajo že iz svojega vsakdanjega življenja ter da se z maso, guganjem in tehtanjem pravzaprav srečujejo že od zgodnjega otroštva. Velikokrat vsi učenci potrebujejo le malo spodbude, da osmislijo znanje, ki ga že imajo o določenem pojmu.

LITERATURA IN VIRI

- [1] AAIDD, https://aaid.org/intellectual-disability/definition#.VmbPYr_fMQU, pridobljeno 11. 5. 2021.
- [2] Jereb, A. (2011): Učno okolje kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V: *Učenci z učnimi težavami: Izbrane teme*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- [3] Kesič Dimic, K.: Vsi učenci so lahko uspešni. Ljubljana: Založba Rokus Klett, 2010.
- [4] Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, <http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>, pridobljeno 11. 5. 2021.
- [5] Lipec Stopar M.: Izzivi na področju poučevanja oseb z lažjimi motnjami v duševnem razvoju, pridobljeno na <http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/kadri/ppt/publikacija.pdf>, pridobljeno dne 10. 5. 2021.
- [6] Prosen Zupančič H. (2006): Kako narediti matematiko bolj enostavno. V: *Bilten društva Bravo, let. 2, št. 4, str. 9-11*.

UPORABA TELEVIZIJE IN RAČUNALNIKA V INTENZIVNI STANOVANJSKI SKUPINI

POVZETEK

V prispevku pišem o uporabi televizije in računalnika v intenzivni stanovanjski skupini. Najprej opredelim intenzivno stanovanjsko skupino ter otroke in mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, nato opišem vpliv sodobnih medijev (predvsem se osredotočam na televizijo in računalnik), ki jih uporabljajo otroci in mladostniki. V zadnjih letih sem delala z več otroki in mladostniki, starimi med 10 in 14 let. Z njimi sem vodila veliko pogovorov o uporabi računalnika in televizije, v smeri prepoznavanja težav/e, soočanja z odvisnostjo od ekranov. Občasno je kakšen mladostnik dobil tudi izziv, npr. da bo sam pazil na čas, ki ga bo preživel pred računalnikom/TV in on mene spomnil na to in ne obratno (razen izjemoma tega niso zmogli realizirati). Izziv je bil tudi, da sam izbere eno vsebino (računalniško igrico), ki jo bo igral naslednjih 15 minut, brez da bi vmes spremljal druge vsebine (npr. igral drugo igrico, gledal YT, brskal po spletu itd.) (največkrat neuspešno) ter da po gledanju vsebine po TV podajo povzetek videnege in to predstavijo kot da druga oseba ni gledala istih vsebin (neuspešno – mladostniki so navajali premalo konkretne podatke, opise). Cilj pogovorov ni bil zgolj zanimanje za aktivnosti otrok in mladostnikov, ampak predvsem ali uporabniki s katerimi delam prepoznavajo razliko med fikcijo in realnostjo, ter v smeri iskanja nadomestnih aktivnosti. Na več primerih prikažem uporabo omenjenih sodobnih medijev v stanovanjski skupini in na kratko orišem težave, ki se pri tem lahko pojavljajo. Izpostavim tudi primer postavljanja meja pri uporabi računalnika in televizije, ki je eskaliral do fizičnega nasilja nad vzgojiteljico. Uporaba računalnika in televizije je nekaj vsakdanjega, četudi jo mladostnikom v stanovanjski skupini omejujemo bolj kakor v domačem okolju. Glede na pretekle izkušnje ugotavljam, da tisti, ki v domačem okolju uporabljajo zaslonsko tehnologijo brez večjega nadzora (omejitev oz. pregled nad vsebino, čas preživet pred ekranom), imajo tudi večje težave v skupini – tako v komunikaciji, kakor pri socialnih stikih, ter tudi pri dojemanju realnosti.

KLJUČNE BESEDE: mladostniki, intenzivna stanovanjska skupina, računalnik, televizija.

USE OF TELEVISION AND COMPUTER IN AN INTENSIVE HOUSING GROUP

ABSTRACT

In this article, I write about the use of television and computers in an intensive housing group. I first identify the intensive housing group and children and adolescents with emotional and behavioral disorders, then describe the impact of modern media (mainly focusing on television and the computer) used by children and adolescents. In recent years, I have worked with several children and adolescents between the ages of 10 and 14. I had a lot of conversations with them about using a computer and television, in the direction of recognizing problems, dealing with screen addiction. Occasionally, a young person also got a challenge, e.g. that he will take care of the time he will spend in front of the computer / TV and he will remind me of that and not the other way around (except exceptionally they were not able to realize it). It was also a challenge to choose one content (computer game) to play for the next 15 minutes without watching other content in the meantime (eg playing another game, watching YT, browsing the web, etc.) (usually unsuccessful) and that after watching the content on TV, they give a summary of what they saw and present it as if the other person did not watch the same content (unsuccessfully - young people provided too little concrete information, descriptions). The aim of the conversations was not only interest in the activities of children and adolescents, but above all whether the users I work with recognize the difference between fiction and reality, and in the direction of finding alternative activities. In several cases, I show the use of the mentioned modern media in the housing group and briefly outline the problems that may arise. I also highlight the example of setting boundaries in the use of computers and television, which escalated to physical

violence against the educator. The use of computers and television is commonplace, even if it is more restricted to adolescents in the housing group than in the home environment. Based on past experience, I find that those who use screen technology in their home environment without much control (restriction or review of content, time spent in front of screens) also have greater problems in the group - both in communication and social contacts, and also in the perception of reality.

KEYWORDS: adolescents, intensive housing group, computer, television.

1. UVOD

Delam kot vzgojiteljica otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v intenzivni stanovanjski skupini.

Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju opredeli intenzivno skupino kot tisto, ki je »namenjena otrokom in mladostnikom, ki zaradi težje problematike potrebujejo več pomoči ter bolj strukturirano in intenzivnejšo pomoč oz. terapevtsko obravnavo.« (13. člen ZOOMTVI). Intenzivna skupina je namenjena tistim otrokom in mladostnikom, ki zaradi težje problematike potrebujejo bolj specializirano pomoč in ki bolje delujejo v manjši skupini ali individualno (Košnik *et al.*, 2022). Otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami še niso usmerjeni v skladu z ZUOPP (in tudi niso nameščeni v zavod za vzgojo in izobraževanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami), imajo pa psihosocialne težave, ki se kažejo kot učne, čustvene, vedenjske ali druge težave v odraščanju (Košnik *et al.*, 2022).

Medtem pa so otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami na podlagi ZOUPP in Kriterijev za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami opredeljeni kot otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Pri teh mladostnikih so spremembe v vedenju ter čustvenem odzivanju prisotne že dalj časa in odstopajo od razvojno pričakovanih, normativnih vzorcev vedenja in/ali čustvovanja. (Košnik *et al.*, 2022). MKB-10 opredeljuje motnje vedenja kot motnje, za katere je značilen ponavljajoč se in trajen vzorec disocialnega, agresivnega ali predrznega vedenja. Takšno vedenje lahko velja za hujše kršitve starosti ustreznih družbenih pričakovanj; naj bi imela značaj trajnega vzorca vedenja (se pojavljajo 6 mesecev ali dlje).

Poudariti je potrebno, da se ob čustvenih in vedenjskih motnjah pogosto pojavljajo še druge motnje, kot so denimo motnje na posameznih področjih učenja, motnje v duševnem razvoju, motnje pozornosti in hiperaktivnosti, motnje na avtističnem spektru, govorno-jezikovne motnje in drugo (Košnik *et al.*, 2022).

2. DIGITALNI MEDIJI IN MLADOSTNIKI

Ule (2008) piše, da imajo sodobne tehnologije in mediji velik vpliv na mladostnike. Gold (2015) navaja, da največ gledajo televizijo 11 do 14 let stari mladostniki, povprečno približno 3 ure na dan. Spitzer (2016) izpostavlja, da v Nemčiji porabijo devetošolci za medije skoraj 7,5 ure na dan (niso všteti mobilni telefoni in MP-3 predvajalniki). Spitzer (2021) ugotavlja, da v Nemčiji mladostniki med 12. in 17. letom v povprečju preživijo skoraj 3 ure na dan na družabnih omrežjih. Vintar Spreitzer *et al.* (2021) navajajo, da se za otroke v starosti od 10 do 12 let (torej druga triada osnovne šole) priporoča, da se čas pred zasloni omeji na največ eno uro in pol na dan.

Spitzer (2016) navaja, da mladostniki v ZDA za digitalne medije porabijo več časa kakor za spanje – vsak dan dobrih sedem ur in pol. Alter (2019) dodaja, da povprečni šolar med 8. in 18. letom preživi tretjino svojega življenja v spanju, tretjino v šoli in tretjino zatopljen v nove medije (pametni telefon, tablica, prenosni računalnik, televizija). Več časa tako preživi v komunikaciji preko zaslonov, kakor v neposrednem, osebem stiku. Vintar Spreitzer *et al.*

(2021) navajajo, da je v Sloveniji v porastu problematična uporaba družabnih omrežij ter igranje videoiger.

Čas, ki ga otroci in mladostniki preživijo pred različnimi zasloni, pušča posledice tudi na uporabnikih teh naprav. Siegel in Bryson Payne (2018) izpostavljata, da naše možgane oblikujejo izkušnje. Pojasnjujeta, da naše možganske celice, nevroni, postanejo aktivni, ko doživimo neko izkušnjo. Trdita, da vse kar se nam zgodi, vpliva na razvoj možganov.

Prekomerna uporaba digitalnih medijev lahko povzroča raznovrstne težave:

- Psihične in socialne težave: socialna osama, površinski stiki; otopitev čustev, zmanjšana empatija (čim več časa preživijo pred ekrani, tem manjša je empatija), večja nagnjenost k nasilju, bolj agresivno vedenje, otopelost do stvarnega nasilja, slabše kognitivne sposobnosti, odstopanja na področju govorno jezikovne komunikacije; vpliv na čustva in socialno vedenje; obstaja povezava med vedenjskimi problemi otrok in starševsko uporabo pametnih telefonov v času, ko so z otroki; kdor vidi pri igrah na računalniku in ob gledanju televizije veliko nasilja, bo v svojem življenju praviloma postal nasilnejši; agresivnost kot posledica izpostavljenosti agresivnim vsebinam na zaslonih (Gold, 2015; Spitzer, 2016, 2021; Vintar Spreitzer *et al.*, 2021).
- Zdravstvene težave: pomanjkanje gibanja in povečanje telesne teže, debelost, kratkovidnost, sindrom utrujenih oči, motnje pozornosti, motnje spanja, napačna drža, diabetes, visok krvni tlak, čezmerna telesna teža, depresija, povečana pripravljenost za tveganje v spolnosti in prometu (Alter, 2019; Spitzer, 2021; Vintar Spreitzer *et al.*, 2021).
- Vpliv na izobrazbo: manjša možnost uspešnega dokončanja šolanja, slabši uspeh na razvojnih testih ter učna manjuspešnost; več ur kot otroci in mladostniki preživijo pred ekrani, slabša je njihova izobraženost (Spitzer, 2016, 2021; Vintar Spreitzer *et al.*, 2021).
- Tveganje za zasvojenost: tehnološki razvoj danes pogosto spodbuja zasvojenost. Posebej dovzetni za zasvojenost so otroci, ker še nimajo razvitega samonadzora. Fantje porabijo manj časa za škodljive internetne interakcije kakor dekleta, vendar pa so po drugi strani mnogi zasvojeni z videoigrami (Alter, 2019; Vintar Spreitzer *et al.*, 2021).

3. UPORABA DIGITALNIH MEDIJEV V STANOVANJSKI SKUPINI

V stanovanjski skupini imamo postavljen dnevno rutino, ki mladostnikom predstavlja meje, da vedo, kako bo potekal dan. V okviru dnevne rutine imajo mladostniki tudi prosti čas, po pouku do učnih ur ter po večerji do odhoda v posteljo. Otroku ima prosti čas, kjer lahko sam pomembno vpliva na to, kaj bo v tem času počel. Vseeno pa vsem mladostnikom omejujemo čas, ki ga preživijo pred zasloni (računalnik, televizija) in obenem nadzorujemo katere vsebine spremljajo. V primeru, da je v šoli in/ali v stanovanjski skupini zabeležen vpis o neprimernem vedenju do drugih otrok in/ali zaposlenih, pa mladostnik pravico do prostega časa izgubi in mu v tem primeru vzgojitelj naloži, kako bo ta čas preživel, bodisi bo dobil kakšno dodatno nalogo in opravilo, bodisi preprosto ne bo imel dostopa do televizorja in računalnika. Mladostniki, nameščeni v stanovanjsko skupino, dostopajo do televizorja samo v skupnem dnevnem prostoru, do računalnika pa v skupni računalniški sobi.

V pravilih strokovnega centra je jasno opredeljeno, da imajo mladostniki dostop do interneta v stanovanjski skupini, vendar je ta dostop namenjen za izobraževanje, izpolnjevanje šolskih obveznosti ter za smotrno uporabo v prostem času (70. člen Pravila strokovnega centra – enota Dom). Pri tem je pomembno izpostaviti, da mladostniki v stanovanjsko skupino ne smejo prinašati in uporabljati svojih osebnih prenosnih računalnikov, tablic in mobilnega telefona. Po dogovoru z vzgojitelji pa lahko prinesejo mp3 predvajalnike.

Mladostniki v prostem času, kadar uporabljajo računalnik, bi najraje dostopali do različnih družbenih medijev (Instagram, Facebook, Snapchat, YouTube) in različnih videoiger (Minecraft, Fortnite ipd.). Mnogi bi želeli biti prisotni na družabnih omrežjih zato, da bi lahko spremljali kaj počnejo njihovi prijatelji in znanci, da bi bili seznanjeni z vsebinami, ki so njihovim vrstnikom v nekem trenutku zanimive in aktualne, da bi bil na tekočem z dogajanjem. Kakor piše Čačinovič Vogrinčič (2000) je socialna mreža za otroka lahko vir prijateljstva, moči, samospoštovanja, obenem pa tudi vir pritiskov, stresov, izkoriščanja in zlorabe.

Zanimivo je, da imajo mladostniki precej ambivalenten odnos do uporabe računalnika. Denimo, kadar se računalnik uporablja za šolske namene (npr. dostop do spletne učilnice, iskanje gradiva za šolo ipd.), jim zelo hitro poide tako motivacija kakor koncentracija. Vendar, ko uporabljajo računalnik v prostem času, ob igranju različnih videoiger, pa motivacija in koncentracija nista problem, čas jim mine izredno hitro (zmeraj bi se pogajali »samo še malo«, četudi je časovni okvir, ki ga lahko preživijo na računalniku jasno vnaprej določen).

Nekatere mladostnike videoigre in televizija tako posrkajo v svoj svet, da tudi ko je ekran že ugasnjen, potrebujejo še nekaj časa, da se z mislimi vrnejo nazaj v »resničen« svet.

Določeni mladostniki sami povedo, da jim čas pred ekrani mine izredno hitro, kot par minut, čeprav dejansko mine več ur. Kljub različnim možnostim samonadzora (npr. da si nastavi budilko), da bi vedel koliko časa je pred ekranom, se tega ne želi poslužiti, saj ne želi, da ga kaj zmoti med igranjem igre; četudi se zaveda, da nima časovnega občutka kako dolgo je pred ekranom. Obenem pa, ko se vendarle odklopi od računalnika, še vedno razmišlja o igricah, saj potrebuje čas za preklon v resnično življenje.

Spet drugi mladostniki se tako prepustijo vsebini različnih računalniških iger, da jezo ob izgubi (npr. življenja v igri ali nedoseganja naslednje stopnje igre) izražajo ne samo z verbalno izraženo jezo, ampak tudi fizično (npr. uničuje inventar). Nekateri mladostniki se med igranjem igrice samopoškodujejo (npr. z usti sesa meso na roki, da nastane modrica).

Mladostniki imajo težave tudi zaradi prehranjevanjem pred zaslonom. Mladostnik je pri obrokih sklonjen nizko nad krožnik, da ima hrana čim krajšo pot do ust.

Večkrat se zgodi, da bi mladostnik rad uporabljal računalnik v prostem času. Takrat se dogovorimo, koliko časa lahko uporablja računalnik in za katere vsebine. V stanovanjski skupini, kjer sem zaposlena trenutno, računalnik, ki ga uporabljajo mladostniki, nima dostopa do interneta. Imamo pa na računalniku naložene različne igrice, ki jih radi igrajo mladostniki. V stanovanjski skupini, kjer sem delala prej pa je bil možen dostop do interneta preko usb ključka, ki smo ga hranili v kabinetu.

Dogaja se, da mladostniki večkrat izsiljujejo, da bi dobili dovoljenje za uporabo računalnika ali za dostop na svetovni splet. Pri tem se poslužujejo tudi manipuliranja, češ, pri onem vzgojitelju sem pa lahko gledal YouTube, on pa mi je na svojem telefonu pokazal to igrico in podobno. Posamezniki izsiljujejo, da bi »samo malo« in »hitro« pokazali neko vsebino vrstnikom, zato da bi se pokazali v dobri luči v vrstniški skupini.

Nekateri mladostniki sprva komaj čakajo, da jim je dovoljena uporaba računalnika. Nato pa se hitro naveličajo igrice in bi želeli spremeniti dogovor – želeli bi več časa na računalniku, spremljati druge vsebine, pri tem pa obenem že grozijo, da bodo računalnik uporabljali tako dolgo kot želijo sami, ne glede na dogovor. Kljub temu pa je treba izpostaviti, da se večinoma mladostniki držijo skupnih dogovorov.

Tako uporaba televizije kot računalnika pa je lahko tudi meja, ki jo preizkušajo mladostniki. Večkrat bi sami priročno pozabili, da je čas za uporabo medija pretekkel, če jih ne bi na to spomnili vzgojitelji (npr. ker je čas, da gredo k učnim uram, ker je čas da kdo drug odloča o vsebini na tv ipd.). Tudi na tak način mladostniki preizkušajo ali pri vseh vzgojitelji držijo enaka pravila glede uporabe sodobnih medijev.

Tudi pri televiziji se mladostniki poslužujejo različnih trikov. Kadar je oddaja ali film, ki jim je všeč, bi takoj barantali, da so pred zaslonom še dlje, kakor je bilo dogovorjeno. Predvsem, če vedo, da sledijo kakšne obveznosti (npr. čiščenje), skušajo zavlačevati čim dlje časa pred TV. Večkrat se zgodi, da se kakšen mladostnik želi prehranjevati ob gledanju TV.

Predvsem kadar je več mladostnikov, se dogaja, da bi se hitro sprli kdo bo imel daljinca in katere vsebine bodo spremljali na TV. Vendar pa imamo tu dogovor – vsak ima enako časa za daljinca. Vsak odloča nekaj časa kaj bodo vsi gledali. Se pa največkrat zgodi, da se bolj kot za vsebino, ki bi jo gledali prepirajo za to, kdo bo imel daljinca. Vsebine, ki niso primerne za mladostnike, imamo na TV zakodirane programe.

Nekateri mladostniki uporabljajo predvajanje glasbe na najvišji jakosti na zvočnikih tudi kot sredstvo za poskus provociranja in iskanja pozornosti vzgojiteljev. Tudi na TV se je zgodilo, da je mladostnik glasbo predvajal na najvišji jakosti z namenom, da bi nagajal vzgojiteljem.

V enem izmed razpoloženskih nihanj me je mladostnik popraskal po roki, ko mi je želel iz roke iztrgati usb priključek za internet. Pozneje se je opravičil in razložil, da je to storil v jezi. Isti mladostnik rad igra računalniške igrice, prav tako pa se jih zna tudi hitro naveličati, posebej kadar igra ne poteka tako kakor si je sam zamislil, se poslužuje preklinjanja in mnogokrat obupa ter se loti igranja druge igre. Večkrat želi barantati zgolj zato, da preverja meje ali da skuša manipulirati (npr. čeprav ima dovoljenje, da uporablja tablico, izsiljuje uporabo računalnika ali obratno). Zelo pogosto se kljub vnaprej jasno določenemu časovnemu intervalu želi pogajati o časovni uporabi računalnika in/ali TV. Pri učnih urah želi kar naprej podaljševati odmor, glede tega se ne zmore držati sprejetih dogovorov. Pogosto bi želel tudi brskati po spletu ali poslušati Youtube, veliko ima izgovorov, da se izogiba učnemu delu (npr. v skrajni sili, ko mu zmanjka manevrskega prostora za izgovore, vrže usb ključek iz računalnika, le-tega pa ugasne).

Mladostnik, ki sicer rad uporablja TikTok, se fotografira in objavlja videe, ne želi, da nekateri vrstniki iz vzgojnega zavoda všečkajo ali delijo njegove objave. Ne želi pa razumeti, da to lahko prepreči le tako, da ne objavlja vsebin na internetu. Objavam se ni pripravljen odpovedati.

V zadnjih letih sem tako delala z več otroki in mladostniki, starimi med 10 in 14 let. Z njimi sem vodila veliko pogovorov o uporabi računalnika in televizije, v smeri prepoznavanja težav/e, soočanja z odvisnostjo od ekranov. Občasno je kakšen mladostnik dobil tudi izziv, denimo:

- da bo sam pazil na čas, ki ga bo preživel pred računalnikom/TV in on mene spomnil na to in ne obratno (razen izjemoma tega niso zmogli realizirati);

- da sam izbere eno vsebino (računalniško igrico) ki jo bo igral naslednjih 15 minut, brez da bi vmes spremljal druge vsebine (npr. igral drugo igrico, gledal YT, brskal po spletu itd.) (največkrat neuspešno);
- da po gledanju vsebine po TV podajo povzetek videnega in to predstavijo kot da druga oseba ni gledala istih vsebin (neuspešno – mladostniki so navajali premalo konkretne podatke, opise).

Tako cilj pogovorov in zadanih izzivov ni bilo zgolj zanimanje za aktivnosti otrok in mladostnikov, ampak predvsem ali uporabniki s katerimi delam prepoznajo razliko med fikcijo in realnostjo, ter v smeri iskanja nadomestnih aktivnosti.

4. OSEBNI PRIMER ESKALADIJE DO NASILJA MLADOSTNIKA NAD VZGOJITELJICO

V nadaljevanju opisujem primer postavljanja meja glede uporabe računalnika oz. vsebin na računalniku v času učnih ur, ki se je stopnjeval do te mere, da je prišlo do fizičnega napada mladostnika na vzgojiteljico.

V času učnih ur sem k mladostniku (recimo, da mu je ime Leo), takrat je obiskoval 6. razred, prišla s službenim prenosnim računalnikom. Stacionarni računalnik je za šolo potreboval drugi mladostnik. Z mladostnikom sva kakor običajno pred uporabo računalnika dogovorila pravila: računalnik v času učnih ur uporabljaš samo za šolo. Dogovorila sva se tudi za čas in trajanje odmora med uporabo računalnika. Mladostnik je razumel in sprejel pogoje uporabe računalnika. Ker pa je zelo grobo udarjal po tipkovnici in ni upošteval navodila, da ravna bolj ustrezno z računalnikom, ga opozorim, da se naj potruži bolj nežno ravnati s tipkovnico, brez udarjanja. Mladostnik večkratnih navodil in opozoril ni upošteval, zato sem ga opozorila, da če ne bo z dejanjem prenehal, ne bo več smel uporabljati prenosnega računalnika. Mladostnik se tudi za to opozorilo ni zmenil, zato sem izpolnila napovedano – zaprla sem prenosni računalnik in vstala, da bi zapustila njegovo sobo. Mladostnika je moje dejanje popolnoma razburilo, tako da je pričel kričati, da ima pravico, da dela za šolo in da naj vrnem prenosnik, da ga bo uporabljal. Mladostniku sem povedala, da ima vso pravico, da dela za šolo, obenem pa sem ga spomnila, da za šolo lahko dela tudi brez računalnika, saj ima zapiske, zvezke in učbenik. Povedano je mladostnika še bolj podžgalo, še naprej je dvigoval glas in me obenem začel fizično potiskati. Na tej točki sem ga opozorila na mejo, da me naj ne potiska, saj mu ne dovolim takšnega vstopa v osebni prostor. Izrečeno je mladostnik preslišal in se odločil, da mi bo skušal iz rok iztrgati prenosni računalnik. To je večkrat poskusil, vendar mu ni uspelo, zato me je potisnil na sredino sobe, sam pa zbežal iz sobe ter zaprl vrata in mi grozil, da me ne bo spustil iz sobe (na vratih ni bilo kljuke zaradi predhodne poškodbe vrat). Na njegove grožnje se nisem odzvala, saj sem brez težav prišla iz sobe prav zato, ker na vratih ni bilo kljuke. Ko sem želela v kabinet (bil je zraven mladostnikove sobe), se je mladostnik fizično postavil pred vrata in kar naprej zahteval računalnik v zameno za to, da bi se umaknil izpred vrat in bi lahko vstopila v kabinet. Ker se z mladostnikom nisem želela spustiti ne v besedni in še manj v fizični konflikt, sem se umaknila iz situacije in odšla v dnevno sobo. Na hodniku je pristopil tudi drugi mladostnik, ki mi je želel pomagati umiriti situacijo. Vendar pa je bilo potrebno poskrbeti za varnost vseh, in ker sta oba mladostnika večkrat hitro prišla v konflikt, sem tega mladostnika, ki je želel pomagati poslala nazaj v njegovo sobo, kar je zmogel upoštevati. Leo mi je sledil za

petami in kar naprej zahteval, da mu izročim računalnik. Občasno mi je računalnik skušal iztrgati iz rok. Medtem, ko je izsiljeval, da bi mu izročila računalnik, je tudi obilno preklinjal. Zelo hitro se je usmeril v preklinjanje mene osebno (npr. »pička ti materina«, »kurba«, »prasica« itd.), vstopal v moj osebni prostor, mi skušal iztrgati računalnik, me potiskal ob steno, me udarjal po telesu kolikor me je dosegel z obema rokama (v eni roki sem držala prenosni računalnik, drugo roko sem imela razprto na mladostnikovem prsnem košu, da sem ga vsaj za silo držala od sebe), grozil, da me bo ubil (»ubil te bom«, »zadušil te bom«). Ko je dojel, da se grožnjam ne bom uklonila, me je z roko prijel za vrat in stiskal, obenem pa nadaljeval z žaljenjem in izsiljevanjem, da mu izročim prenosni računalnik. Ker tega nisem storila, ni popustil in je še okrepil prijem na mojem vratu. Ko me je držal tako močno, da več nisem mogla govoriti, pa tudi dihanje je bilo oteženo, sem tudi sama nastopila tako, da sem ga skušala fizično nadvladati, kar mi je uspelo. To ga je precej presenetilo, tako da me ni več stiskal za vrat. Ponovila sem postavljanje meja (vstopanje v osebni prostor, neupoštevanje podanih navodil z moje strani) in ko sem opazila, da me sliši (mladostnik je utihnil, se umiril in poslušal), sem ga izpustila. Vseeno je mladostnik še preizkušal meje. Kljub temu, da sem ga poslala v sobo, je ostal v dnevni sobi ter prižgal televizijo. Ponovno sem mu postavila mejo (»ugasni TV in pojdi v sobo«), kar je mladostnik zmozel upoštevati, čeprav stežka.

Pustila sem, da se je mladostnik umiril in nato sva se pogovorila. Mladostnik je vso odgovornost za nasilje, tako psihično kakor fizično, prelagal name. Z njegovega vidika sem bila jaz kriva, da se je razjezil, da me je napadel, zmerjal ipd. Ko sem obrnila pogovor na odgovornost za lastne besede in dejanja, mladostnik tega ni zmozel prepoznati. Mladostnika sem obvestila, da bom zaradi njegovega neprimernega vedenja poklicala policijo, nakar se je ponovno začel razburjati, češ »a zaradi malenkosti boš klicala policijo«, »saj ni bilo nič«. Policija je prišla približno pol ure zatem, vzela izjavo mladostnika in mojo izjavo.

Nekaj tednov je bil odnos z Leom nekoliko napet, saj me je skušal ustrahovati s tem, da me je spominjal na fizični napad in občasno grozil, da bo to ponovil. Vsakič znova je nato sledilo postavljanje meja, pogovor o preteklem dogodku, o prevzemanju odgovornosti, o jezi, o njegovih osebnih sprožilcih jeze, o tehnikah umirjanja, o sproščanju. Ščasoma sva oba dogodek predelala in odnos je bil ponovno stabilen. Šele nekaj mesecev po omenjenem dogodku se je mladostnik iskreno opravičil in zmozel majhen uvid v svoje dejanje (čudil se je, kako je reagiral) in skušal spomin obrniti na šalo (»se spomnite, ko sem vas skušal zadaviti? Groza.«).

5. SKLEP

Vemo, da se mladostniki tekom socializacije učijo kaj je (ne)primerno, (ne)zaželeno, (ne)dobrodošlo, (ne)pohvalno. Učijo se tudi iz vzgleda, naj gre za starše, učitelje ali vzgojitelje. Kakor piše Gold (2015) pri tem starši postavljajo pravila in običaje, po katerih vzgajajo otroke, s tem pa postavljajo temelje za uporabo digitalne tehnologije. Tudi Spitzer (2021) navaja, da otroci posnemajo ravnanje staršev glede uporabe medijev.

Zato je pomembno, da vemo koliko časa otroci preživijo pred zasloni in katere vsebine spremljajo.

Šele ko pride do neke ekstremne situacije, kot je denimo fizično nasilje, ugotovimo kako se odzovemo. Pomembno je, da pozneje naredimo samoevalvacijo dogodka, preigramo različne

scenarije – kaj bi lahko rekla, naredila drugače. Pomembno se je soočiti z vsemi čustvi, ki nas obhajajo, saj je to del skrbi za lastno dobrobit, prav tako kot je iskanje pomoči in podpore, kolikor je potrebujemo. Moje mnenje je, da v kolikor pride do eskalacije v fizično nasilje, da je potrebno dogodek predelati, ne zgolj na čustveni ravni, ampak tudi v odnosu do mladostnika ter evalvirati naše osebno postopanje. Kljub stresnemu in neljubemu dogodku napram je potrebno poiskati dobre, pozitivne stvari v naši reakciji in delati na tistem področju, kjer se počutimo šibke.

Uporaba računalnika in televizije je nekaj vsakdanjega, četudi jo mladostnikom v stanovanjski skupini omejujemo bolj, kakor v domačem okolju. Glede na pretekle izkušnje ugotavljam, da tisti, ki v domačem okolju uporabljajo zaslonsko tehnologijo brez večjega nadzora (omejitev oz. pregled nad vsebino, čas preživet pred ekrani) imajo tudi večje težave v skupini – tako v komunikaciji, kakor pri socialnih stikih, pa tudi pri dojetanju realnosti.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Alter, A. (2019). *Sužnji zaslona: kako nas tehnologija zasvoji, industrija pa to izkoristi*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- [2] Čačinovič Vogrinčič, G. (2000). Socialno delo z otroki in mladoletniki med pomočjo in prisilo. V: *Prestopniško in odklonsko vedenje mladih: vzroki, pojavi, odzivanje* (ur. Alenka Šelih), str 77-88. Ljubljana: Bonex.
- [3] *Pravila strokovnega centra – enota Dom*. OŠ Veržej. <http://os-verzej.splet.arnes.si/files/delightful-downloads/2021/05/Pravila-strokovnega-centra-enota-dom-maj-2021.pdf> (12.10.2021)
- [4] *Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju* (ZOOMTVI) (Uradni list RS, št. 200/20), <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO8083> (12.10.2021)
- [5] Gold, J. (2015): *Vzgoja v digitalni dobi: priročnik za spodbujanje zdravega odnosa do digitalne tehnologije od rojstva do najstniških let*. Radovljica: Didakta.
- [6] Košnik, P., Plavčak, D., Vovk Ornik, N., Zupanc Grom, R., Domajnko, J., Marolt, B., Pal, P., Zalokar, L. in Krajncan, M. (2022). *Vzgojni program za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami in izvedbena priporočila za izvajanje vzgojnega programa*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: http://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/vzgojni_program_VIZ_s_priporocili.pdf (12.10.2021)
- [7] Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami (2015) (ur. N. Vovk-Ornik). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, dostopno na: <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf> (12.10.2021)
- [8] *Mednarodna klasifikacija bolezni in sorodnih zdravstvenih problemov za statistične namene: Avstralska modifikacija: MKB-10*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije, 2008.
- [9] Siegel, D.J. in Bryson Payne, T. (2018). *Celostni razvoj otroških možganov*. Domžale: Družinski in terapevtski center Pogled.
- [10] Spitzer, M. (2016). *Digitalna demenca: kako spravljamo sebe in svoje otroke ob pamet*. Celovec: Mohorjeva družba.
- [11] Spitzer, M. (2021). *Epidemija pametnih telefonov: nevarnosti za zdravje, izobraževanje in družbo*. Celovec: Mohorjeva družba; Ljubljana: Mladinska knjiga.
- [12] Ule, M. (2008). *Za vedno mladi? socialna psihologija odraščanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- [13] Vintar Spreitzer, M., Baš, D., Radšel, A., Vreča, M., Reš, Š., Selak, Š., Hudoklin, M., Osredkar, D. (2021): *Smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih: priročnik za strokovnjake* (ur. M. Vintar Spreitzer). Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. Dostopno na: <https://online.pubhtml5.com/agma/giyr/#p=1> (12.10.2021)

POZOR, GIBALNO OVIRAN UČENEC V RAZREDU!

POVZETEK

V prispevku predstavljamo delo z gibalno oviranim učencem v prvem in drugem razredu redne osnovne šole. Dobra priprava strokovnih delavcev na sprejem otroka v šolo in zagotovitev varnega učnega okolja sta ključnega pomena, zato predstavljamo vtise, strahove in izzive strokovnih delavcev pri poučevanju učenca s posebnostjo. Prilagojen pristop poučevanja, ki temelji na učenčevih karakternih značilnostih, telesnih zmožnostih in njegovih močnih področjih, mu omogoči redno osvajanje akademskih ciljev. Z upoštevanjem prostorskih, časovnih in didaktičnih prilagoditev, prilagojenega poučevanja in podajanja navodil ter uporabe posebne opreme in pripomočkov ohranjamo pri otroku dobro počutje v razredu in motiviranost za delo.

KLJUČNE BESEDE: gibalna oviranost, prilagoditve, močno področje.

ATTENTION, PHYSICALLY HANDICAPPED PUPIL IN THE CLASSROOM!

ABSTRACT

In this article, work with a physically handicapped pupil in the first and second grade of regular primary school is presented. Good preparation of primary school staff for the admission of a child to school and ensuring a safe learning environment are crucial, therefore we present primary school staff's impressions, fears and challenges in teaching a disabled pupil. Personalised teaching approach, based on pupil's character traits, physical abilities and his strengths, enables him achieving academic goals on a regular basis. By taking into account spatial, temporal and didactic adjustments, personalized teaching and giving instructions and the use of special equipment and aids, we maintain the pupil's well-being in the classroom and motivation for work.

KEYWORDS: physical disability, adjustments, strong suit.

1. UVOD

Članek opisuje učenca s posebnimi potrebami, ki obiskuje redno osnovno šolo. Zaradi varovanja osebnih podatkov bom učenca naslovila z izmišljenim imenom Luka. Luka je dolgotrajno bolan otrok, otrok s težjo gibalno oviranostjo, zmerno slabovidni otrok in otrok z zmerno izgubo sluha. Luko sem poučevala v prvem in drugem razredu. Sodi med težje gibalno ovirane učence, zato ima v skladu s Pravilnikom o normativih in standardih ves čas bivanja v šoli stalno spremljevalko, ki mu nudi fizično oporo. Za Luko se vodi individualiziran program, zagotovljenih mu je pet ur dodatne strokovne pomoči. Od tega ena ura socialnega in dve uri specialnega pedagoga, ena ura učitelja učne pomoči in ena ura svetovalnih storitev. Poučevanja gibalno oviranega otroka mi je predstavljalo velik izziv. Zavedala sem se, da bo za uspešno inkluzijo učenca v šolo potrebno veliko prilagoditev. Sprejem Luke v razred mi je predstavljalo velik profesionalni in osebnostni izziv.

2. PRIPRAVE NA SPREJEM GIBALNO OVIRANEGA UČENCA V RAZRED

2.1 Sestanek strokovne skupine

Pri vključevanju Luke v šolo smo se dobro zavedali, kako odgovorna naloga je pred nami. Na njegov prihod sva se z drugo učiteljico v prvem razredu začeli pripravljati že zgodaj poleti. V juniju smo sklicali sestanek strokovne skupine. Poleg naju so bili na sestanku prisotni šolska svetovalna delavka, Lukova stalna spremljevalka, ki je bila ob njem vseh pet let vrtca, njegova vzgojiteljica in ostali zunanji strokovni delavci, ki so se z njim srečevali v okviru individualiziranega programa. Sestanek je bil zelo dobrodošel, saj smo si izmenjali ključne informacije o Luki, ovrednotili njegove zmožnosti, se pogovorili o njegovem delovanju posamično in v skupini, prostorskih prilagoditvah. Izhajali smo iz izkušenj in predstavili primere dobre prakse.

2.2 Ureditev varnega šolskega okolja

Odstraniti smo morali vse ovire, ki bi mu onemogočale dostop do šole in razreda. Za matično učilnico smo izbrali tisto, do katere ni stopnic in je blizu vhodnih vrat šole in garderobe, da je pot do razreda čim krajša. S trakom za označevanje smo označili vse pragove po šoli. S sprejem za označevanje pa označili robove stopnic. Ker se vrtec, katerega je Luka obiskoval, nahaja pod isto streho kot šola, smo se dogovorili, da bomo do jedilnice in zgornjih prostorov šole hodili vedno po stopnišču, ki je na strani vrtca in mu je dobro poznano. Preveriti je bilo potrebno ali so držala za hojo ob steni na pravi višini, da se jih Luka dobro oprime. S strokovnimi delavci smo se dogovorili, da sta jutranje varstvo in podaljšano bivanje v matični učilnici, da se bo Luka čim lažje znašel v prostoru.

2.3 Prilagoditev učilnice

Luki so za uporabo, že v vrtcu, priskrbeli prilagojeno opremo. Pred vstopom v prvi razred smo k sodelovanju povabili strokovni tim iz razvojne ambulante zdravstvenega doma, v katero je Luka vključen. Z njihovo pomočjo smo preverili ustreznost opreme. Preverili smo ustreznost

prilagojene mizice z U-izrezom in stolček. Potrdili smo, da je višina in ustreznost mizice primerna, stolček pa smo morali zamenjati za večjega in mu zamenjati naslonjalo z ravnim. Izmerili smo višino in določili ostale mere za izdelavo pručke. Pručka je imela nedersečo podlago na obeh straneh in učencu koristi za lažji nadzor nog pri sedenju. Učenec je imel na mizi in na stolu nedersečo podlago. Zaradi slabovidnosti in naglušnosti učenca, je bilo zelo pomembno kje v razredu bo učenec sedel. Način poučevanja v prvem in drugem razredu mora biti prilagojen otrokom, ki imajo še vedno zelo veliko potrebo po gibanju. Večino časa sedimo na tleh, se gibamo po razredu. Klasičnega frontalnega pouka ni. Sestavili smo učne kotičke, del razreda pa pustili prazen za delo na tleh. Lukovo mizo smo umestili v kotiček, ki je bil odmaknjen od ostalih in blizu najine mize. S hrbtom je bil obrnjen ob steno in rob učilnice, da za njim ni bilo prehodne poti. Omogočili smo mu varno in mirno okolje za sedenje, kjer ni bilo vrveža otrok. Mizica je bila obrnjena tako, da je Luka sedel za njo obrnjen v sredino učilnice z ušesom na katerega bolje sliši in tako, da je bilo dobro pregledno. V bližino njegovega kotička je bila postavljena pomična tabla, na katero je dobro videl. Za individualno, dlje časa trajajoče delo, smo priskrbeli Zupanov stol. Sposodili smo si ga iz sosednje šole. V razredu smo pripravili poseben prostor namenjen sprostitvi, počitku. Že v vrtcu so mu priskrbeli tricikel za premagovanje daljših poti, a ga ni želel uporabljati.

2.4 Nakup prilagojenih šolskih potrebščin

Tudi tu smo za pomoč prosili Lukovo fizioterapevko iz zdravstvenega doma in pa specialno pedagoginjo, ki k njemu prihaja iz strokovnega centra Cirius. Upoštevali smo podane smernice, zabeležene v strokovnem mnenju Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Staršem smo priporočili nakup preglednih in enostavnih šolskih potrebščin, debelejših pisal oz. nastavek za pisalo in škarje z lažjim oprijemom.

2.5 Učiteljeva priprava na delo z učencem s posebnimi potrebami

Luka je obiskoval vrtec, s katerim si naša šola deli prostore. Videvali smo se na hodniku, v zadnjem mesecu pred počitnicami sem najina srečanja izkoristila za navezovanje stika. Mimogrede sem ga kaj vprašala, mu kaj povedala, podala kompliment. V veliko pomoč za lažjo pripravo na novo šolsko leto mi je bila njegova stalna spremljevalka. Luka je imel odlok šolanja, zato je bila ob njemu že pet let in ga res dobro poznala. Omogočila mi je razširjen vpogled v delo z učencem. Opozorila me je, da zna deček, kadar se ga izpostavi, pogosto zamrzniti in takrat potrebuje dodaten čas, spodbudo, dodatno usmeritev, podvprašanje. Kljub temu, da je učenec na eno uho naglušen, na drugega pa le delno sliši, ne nosi slušnega aparata, saj mu ta ne ustreza. Svetovala mi je, da govorim mirno in razločno, brez potrebe po kričanju, ki ga še dodatno vznemirja. Luka ne mara glasnosti, išče mir. Poleg navezovanja stika z učencem in njegovo stalno spremljevalko, mi je v veliko uteho in bolj jasno predstavo za delo z učencem in pripravo na poučevanje otroka s posebnostjo omogočil sestanek strokovne skupine za učenca.

3. POZOR, GIBALNO OVIRAN UČENEC V RAZREDU!

3.1 Prvi vtis, spoznanje z učencem

Luka je nastopil v prvi razred kot dobrovoljen, nasmejan deček. Ustrezala mu je umirjena igra. Njegovi gibi so bili previdni, počasnejši. Govoril je tišje in v neposredni bližini z govorcem. V krogu med ostalimi učenci je bil tih, neodločen. Kadar ni bil v neposredni bližini govorca, ga ni slišal. Učiteljice smo hitro opazile njegov talent za risanje. Njegovi likovni izdelki (Slika 1) so bili dovršeni, polni detajlov, barviti in natančni.



Slika 1: Lukove risbe v prvem razredu.

Pri izvedbi navodil za samostojno delo, je pogosto čakal na pomoč. Ko smo preverile njegovo razumevanje navodil, je bilo moč uvideti, da jih je razumel. Težava je bila v njegovi samozavesti oz. samozaupanju.

Ko so se ostali otroci igrali, je pozornost pogosto iskal pri svoji stalni spremljevalki. To je bilo bolj očitno v jutranjem varstvu in v času podaljšanega bivanja. Ni mu ustrezalo, ko je bilo v razredu več učencev iz drugih razredov, zlasti, če je bila njihova igra dinamična in bolj glasna. Prosti čas je pogosto preživljal z istimi sošolci. Posebej rad se je družil s sošolko, ki je bila bolj umirjena in zelo empatična. Med igro s prijatelji je bil dobrovoljen, nasmejan, suveren in okreten.

3.2 Prilagojen pristop za delo

Poučevanje najmlajših učencev je specifično. Način dela v prvih razredih osnovne šole se močno navezuje s starostjo otrok. Učenje dostikrat poteka skozi gibanje, učenci so aktivni v skupinah, v krogu in po kotičkih. Pri pouku uporabljamo konkretni material in pripomočke. Pri snovanju pouka sem upoštevala Lukove potrebe in omejitve. Luka je potreboval miren in tišji učni prostor, v katerem se je počutil varno. Zaradi dinamike poučevanja najmlajših, ki potrebujejo več gibalnih dejavnosti, sem morala biti pozorna, da učenci med izvajanjem aktivnosti niso preveč živahni, preglasni in da aktivnost ni bila predolga. Luka je potreboval prilagojen pristop tudi pri učenju. Potreboval je več časa za učenje, sprejemanje snovi, razumevanje in utrjevanje, saj je težje predeloval informacije. Pri pouku sem mu za aktivnosti omogočila več časa, po potrebi manj nalog v šoli in doma, prilagojen obseg snovi ter krajši odmori zaradi fizične utrujenosti. Luka je večina časa zmozel slediti dinamiki pouka, le redko sem mu potek aktivnosti in učno delo prilagajala. Po želji si je lahko učenec odpočil v kotičku

za umirjanje in počitek. Ker je Luka pravi borec, ki le redko odneha in je vaje trdega dela, si je redko vzel odmor za počitek. Pri delu smo upoštevali več prilagoditev (Tabela 1).

| | |
|--|---|
| Prostorska | Sedi obrnjen obratno od vira svetlobe, sedi na mestu, kjer je čim manj gneče, dovolj prostora na klopi, bližina učitelja, sedi s sošolci, s katerimi se med seboj čimbolj pozitivno spodbujajo. |
| Čutilni pripomočki | Očala, slušni aparat. |
| Časovna | Podaljšan čas za pisanje, branje, razumevanje, odmori med delom – umik v prostor za počitek. |
| Poučevanje | Pogoste povratne informacije, pogosto preverjanje razumevanja, pomoč vrstnikov, večkratno ponavljanje bistvenih informacij, glasen in razločen govor, eksperimenti, izkušnje v naravi, multisenzorno učenje, učenje strategij reševanja nalog – uravnoteženje med natančnostjo in hitrostjo reševanja nalog, jasna in konstantno veljavna pravila, tabelna slika je v bližini (uporaba manjše table). |
| Podajanje navodil | Jasno in razločno izrečena, da jih dobro sliši, po potrebi ponovitev navodil, preverjanje razumevanja navodil. |
| Posebna oprema in pripomočki | Miza z u- izrezom, njegovim potrebam izbran stol, neдрseče podlage na stolu in mizi, uporaba prilagojenih pisal po potrebi, prilagojene škarje, bralno stojalo po potrebi. |
| Didaktični pripomočki | Konkreten material. |
| Delovni listi, naloge učbeniki, zvezki | Po potrebi količinska prilagoditev – označitev različno zahtevnih nalog z barvami, po potrebi prilagojena oblika gradiv: večji razmik med vrsticami, več prostora za zapis, črtovje. |
| Domače naloge | Po potrebi količinska prilagoditev, starši lahko zmanjšajo obseg nalog. |
| Preverjanje in ocenjevanje | Vmesni odmori med preizkusom znanja, ocenjevanje v času, ko učenec bolje deluje, Po potrebi podaljšan čas, po potrebi ocenjevanje izven razreda, po potrebi ocenjevanje po delih, prilagojena oblika pisnih gradiv – pregledno gradivo, več razmika med vrsticami, več prostora za zapis, povečane črke (Ariel, Calibri, Tahoma; 14 – 18), prilagojeno ocenjevanje športne vzgoje. |
| Usmerjanje vedenja | Pogosti odmori, omogočeno gibanje med uro, jasno postavljene meje, pričakovanja, pravila, pozitivne potrditve. |
| Motivacija, socializacija | Razvijanje prilagojenih načinov pristopanja k učenju, spodbujanje, opogumljanje, približevanje in poslušanje, |

| | |
|--|---|
| | prepoznavanje stisk zaradi primanjkljaja, nudenje opore, pozorno spremljanje in vrednotenje napredka, vzpodbujanje k tekmovanju s samim seboj, ne z drugimi, vključevanje v skupino otrok, ki ga sprejema, vzpodbujanje močnih področij, razumevanje, strpnost. |
|--|---|

Tabela 1: Prilagoditve za učenca.

3.3 Premagovanje strahov in ovir

Sprva nas je bilo precej strah, kako bo Luka sprejel šolo, mene kot razredničarko in ostale nove učitelje ter vse obveznosti, ki jih šola prinaša. Uvajalno obdobje pa je nato steklo boljše kot smo pričakovali. Kmalu smo ugotovili, na kakšen način se lahko Luki približamo, kakšen način sodelovanja mu ustreza. Več pozornosti smo mu namenili pri skupinskem delu v krogu. V krogu je sedel vedno nasproti učiteljice, da je dobro videl v obraz, usta. Kadar smo ga izpostavili, mu predali besedo, je ostal tiho. Nesigurnost smo opazili tudi pri samostojnem delu za mizico. Ni bilo vezano na določeno snov ali predmet. Luka je zelo pogosto potreboval spodbudo, potrditev mišljenja ali pa razumevanja naloge, ki je bilo vedno pravilno. Naš dolgoročni cilj je bil, da učenec pridobi na samozavesti in na zaupanju vase. S tvorjenjem podvprašanj, dajanjem namigov, pohvalo mišljenja in pogosto le potrditvijo pravilnega razmišljanja, je učenec do zaključka drugega razreda močno napredoval na osebni ravni. Cilj, ki smo si ga zastavili, da bo učenec zaupal vase in v svoje zmogljivosti, je bil osvojen z zavedanjem, da ga bo potrebno ves čas spremljati in opogumljati tudi vnaprej.

- **Šport – poseben izziv**

Največji izziv so predstavljale ure športa. Luka je imel namreč korekcijo komolca. Gibljivost v komolčnem sklepu je bila kljub temu še vedno močno omejena – manjkalo mu je 70 stopinj do končne fleksije in 30 stopinj do popolne ekstenzije. Podobno je bilo s kolenom, 10 stopinj do popolne ekstenzije. Mišična moč je bila zmanjšana. Bil je slaboviden, nosil je očala. Strah nas je bilo, da ne bomo od učenca zahtevali preveč, da mu ne bi kakšen gib škodoval. Na pobudo strokovnih delavcev šole smo sklicali sestanek z Razvojno ambulanto v katero je bil Luka vključen. Prisotna je bila njegova zdravnica in terapevti. Predstavili smo jim našo skrb. Sestanek je bil dobrodošel, saj so obrazložili kaj zmore in česa ne, s poudarkom na tem, da naj učenca opazujemo in zaupamo v njegove zmožnosti. Izpostaviti želim poseben dosežek. V tistem obdobju je bila Lukova stalna spremljevalka odsotna. Pri športu smo obravnavali preval naprej. Za popolno tehniko prevala naprej je potrebno veliko vaje. Bilo jo je, a Luka je zmožni in to kljub neenakomernem telesnem razvoju. To je dosežek, ki ga ne pozabiš.

4. POT DO USPEŠNE INKLUZIJE

Za dobro počutje učenca je pomembno, da se v šoli počuti varnega in sprejetega. Ne le v svojem razredu, ampak pri vseh učencih, sprejeti ga morajo tudi ostali učitelji in delavci na šoli.

4.1 Klima v razredu in na šoli

Na naši podružnični osnovni šoli imamo štiri razrede. Vsi poznamo vsakogar in delujemo kot celota. Tako so se s prvim šolskim dnevom tudi vse ostale učiteljice na šoli spoznale z Lukom, v naslednjih dneh pa so se s prvošolci spoznali tudi ostali učenci šole. Z večino sošolcev je bil Luka skupaj tudi vrtcu. Do njega so kazali veliko mero empatije, bili posebno pozorni in uvidevni. Tudi med igro so se med seboj opomnili na primerno vedenje oz. dinamiko igre prilagodili, da se je lahko zabaval tudi Luka. Spomnim se dogodka, ko se je Luka v razredu spotaknil in padel. Vsi v razredu so obnemeli in mu takoj priskočili na pomoč. Spet drugič so igrali igro Boj med dvema ognjema. Luko ne bi bilo težko zadeti in ga izločiti. Vsakokrat so ga pustili v igri dlje kot bi lahko, tudi njemu omogočali igro in mu dajali na pomenu. Dobro so ga sprejeli tudi ostali učenci na šoli. Le redko se je odločal za igro z ostalimi, a bili so pozorni drug do drugega in si nudili varno okolje.

4.2 Sodelovanje s starši

S starši smo zelo dobro sodelovali. Oba starša sta bila v odnosu do strokovnih delavcev sproščena, pozitivno naravnana. Nista želela, da do otroka kažem pretirano sočutje, ampak da ga sprejemamo takšnega kot je, gradimo na njegovih močnih področjih in krepimo šibkosti. Izpostavila bi pomen rednega in dobrega sodelovanja s starši. Luka je imel zelo pogosto fizioterapije. Včasih med poukom, večino pa v popoldanskem času. Ob takšnih dneh učenec ni imel domače naloge, pri uri učne pomoči pa je nadoknadil zamujeno novo snov. Več sodelovanja z njimi je imela Lukova stalna spremljevalka. Več sodelovanja je bilo potrebnega tudi ob dneh, ko smo načrtovali dneve dejavnosti – zlasti športne dneve. Kadar smo imeli daljše pohode, je bilo potrebno za Luko prilagoditi izvedbo. S starši in stalno spremljevalko smo načrtali predvideno prilagojeno pot. Luka je šel z nami polovico poti, nato pa je ponju prišel kombi in ju peljal na cilj ali v šolo. Hišnik je bil tistega dne vedno na razpolago za pomoč glede prevoza.

4.3 Sodelovanje z otrokovo stalno spremljevalko

Iskren, odprt dialog med učiteljico in stalno spremljevalko je nujno potreben. Medsebojno zaupanje, povezovanje je ključno za doseg skupnega cilja. Z Lukovo stalno spremljevalko sva dnevno analizirali dogodke, razmišljali kako bi še lahko drugače, da bi bilo boljše za učenca. Spremljevalka je bila ob njemu že vrsto let. To je bila zelo velika prednost. Zlasti zaradi prehoda iz vrtca v šolo. Navajanje na nov prostor, učiteljico, način dela, ... Občasno pa je to predstavljalo tudi utež, saj sta razvila posebno vez, ki jo je Luka znal tudi izkoristiti. Ker sva imeli obe dober in profesionalen odnos, z zavedanjem, da je Luka v ospredju, sva izmenjali mnenja tudi o takih opažanjih.

4.4 Sodelovanje s strokovnim timom

Pomembno je, da imaš ob sebi tim, na katerega se lahko obrneš za strokovno pomoč, ko je to potrebno. Poučevanje učenca, ki ima toliko posebnosti, ni enostavno. Moja izkušnja je pozitivna. Poleg predvidenih sestankov v začetku šolskega leta, ob polletju in ob zaključku šolskega leta, smo se sestali tudi kadar je bilo to potrebno.

5. REZULTATI PRILAGOJENEGA PRISTOPA

Upoštevanje strokovnega mnenja in vseh priporočil za snovanje individualiziranega programa učenca, skupaj s strokovnim timom, je poglobitnega pomena. Potrebno je določiti jasne cilje, načrtovati socialno integracijo in določiti vse vrste prilagoditev dela z gibalno oviranim učencem (prostorske, časovne, didaktične, vedenjske, ipd.).

Jasna organizacija, vzpostavitev ter upoštevanje razrednih pravil, so pomembni koraki pri kreiranju varnega učnega okolja za gibalno oviranega učenca. Navajanje otroka na rutino je dlje časa trajajoč proces, ki ustreza vsem učencem, še posebej pa otrokom s posebnostim v razvoju. Luka se je tako v razredu počutil varno in lažje ter bolj sproščeno sodeloval v aktivnostih.

Prilagojen pristop poučevanja, ki je temeljil na Lukovih karakternih značilnostih, telesnih zmožnostih in njegovih močnih področjih, mu je omogočil redno osvajanje akademskih ciljev. Z upoštevanjem individualnih značilnosti otroka, dnevnega spremljanja počutja otroka smo ohranjali Lukovo dobro funkcioniranje v skupini in njegovo motiviranost za delo. Luka je v šolo prihajal nasmejan in vedoželjen.

6. ZAKLJUČEK

Sedaj lahko rečem, da je bil strah pred poučevanjem gibalno oviranega učenca odveč. Bilo pa je zahtevno. Večkrat smo morali zatajiti svoj strah in verjeti v zmogljivosti otroka. Velikokrat smo morali odmisлити njegove primanjkljaje, da je lahko dosegel več kot bi sicer. Njegova dobra vključenost v razredno skupnost, doseganje učnih ciljev, poglobljena samozavest in dobro počutje so pokazatelj skupnega uspeha. Izpostaviti želim timsko delo strokovnih delavcev vključenih v proces poučevanja učenca, staršev in zunanjega okolja, učinkovitost skupnega snovanja prilagoditev in pomen osredotočenosti na dosego zastavljenih individualnih ciljev. Izkušnje, ki sem jih pridobili s poučevanjem gibalno oviranega učenca bomo lahko prenesli na delo z ostalimi učenci, ki potrebujejo prilagojen pristop poučevanja.

"GLASBENA MATINEJA" V OKVIRU OBVEZNIH IZBIRNIH VSEBIN: PRIMER AKTIVNEGA DELA Z GLASBENO NADARJENIMI DIJAKI V GIMNAZIJI

POVZETEK

Na Gimnaziji Šentvid poteka vzgojno – izobraževalno delo z glasbeno nadarjenimi dijaki kot del konceptualnega okvira za razumevanje, odkrivanje in spodbujanje razvoja nadarjenih v srednjem izobraževanju (ZOFVI, 2. člen). Izvajamo ga v obliki individualnega pouka ali krožkov in je del tradicije šole, ki pri delu z nadarjenimi upošteva temeljna načela ter oblike dela, kot so npr. širitev in poglobljanje temeljnega znanja, razvijanje ustvarjalnosti, samostojnosti in odgovornosti. Osrednji del programa z nadarjenimi predstavlja niz koncertov, ki nosi ime »Glasbena matineja« in je pravzaprav končen rezultat sodelovanja mentor - dijak. Program koncertov je del v naprej dogovorjenega sodelovanja vseh udeležencev. Predstavlja glasbeno med-dijaško sodelovanje; to pomeni, da sodelujejo na pripravah za koncerte dijaki različnih letnikov. Vse vaje glasbenikov potekajo skupaj z mentorjem, pripravo na koncert pa mentor le koordinira, dijaki pa so zadolženi, da po priporočilih mentorja samostojno pripravijo za nastop koncertno dvorano, oblikujejo plakate, fotografirajo prireditve, asistirajo tonskemu mojstru ipd. Običajna so tudi glasbena povezovanja z drugimi srednjimi šolami in organizacija skupnih koncertov.

KLJUČNE BESEDE: spodbujanje razvoja nadarjenih, individualni in skupinski pouk, med - šolsko sodelovanje.

"MUSICAL MATINEE": AN EXAMPLE OF GOOD PEDAGOGICAL PRACTICE WITH MUSICALLY -GIFTED HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

Part of our educational work at the Šentvid Grammar School focuses on working with musically gifted students within a conceptual framework for understanding, discovering and promoting the development of talent in secondary education (ZOFVI, paragraph 2). The programme is carried out in the form of individual instruction or clubs and is a part of the school tradition, which, in working with our gifted students, follows basic forms and principles, such as expanding and deepening basic knowledge, developing creativity, autonomy and a sense of responsibility, developing individual potential, individual and group work and inter-school cooperation. The centrepiece of this programme for the musically gifted is a set of concerts under the heading of "Musical Matinee", which is at the same time also the final result of the mentor – student collaboration. The concerts in the "Musical Matinee" are the culmination of the collaboration of all the participants in which agreement is first achieved in advance regarding all activities. As the "Musical Matinee" is an inter-student collaboration, students of all grades participate in the preparations for the concerts. All the rehearsals of the performers are carried out under the direct supervision of the mentor. However, the mentor only coordinates the organisational preparations and is careful to give no more than recommendations to the students, who are tasked with preparing the concert hall, designing the posters, photographing the event and assisting the sound technician on their own. Inter-school musical collaboration with other secondary schools and the organisation of joint concerts are also common within this programme.

KEYWORDS: promoting the development of talent, individual and group instruction, inter-school collaboration.

1. UVOD

“Glasbena matineja” že šesto leto predstavlja obogatitev siceršnjega glasbenega kurikulumu na šoli. Dijakom v okviru OIV zagotavlja dejavno oz. glasbeno aktivno sodelovanje izpolnjevanja obveznosti opravljanja znotraj 18 ur, ki jih moraj posamezni dijak opraviti v okviru pouka glasbe. Predpogoj za sodelovanje na koncertih »Glasbene matineje«, je celoletno šolsko udeleževanje na skupnih ali individualnih vajah, ki so razdeljene na homogene ali heterogene instrumentalne ali vokalne zasedbe. Vaje z glasbeno nadarjenimi dijaki potekajo vsak teden, število vaj pa se stopnjuje pred koncerti.

K sodelovanju so povabljeni vsi letniki gimnazije. Sodelovanje dijakov se ne ocenjuje, temveč se gradi in spodbuja k nadgraditvi umetniškega vtisa, dobri glasbeni izvedbi in izvirnosti posamezne glasbene točke, ki jo predstavijo bodisi v skupini ali solistično. Dijaki prvih letnikov so zdaj že nekaj let (kar v uvodnih urah pouka glasbe) povabljeni k muziciranju in sodelovanju na glasbenih prireditvah. Mentor organizira neke vrste glasbeno avdicijo, ki pa ni rezervirana in namenjena le dijakom, ki so opravili npr. nižje letnike na instrumentih v glasbeni šoli, pač pa tudi samoniklim, nešolanim navdušencem za igranje na glasbila in pevskim talentom. Dijaki se skupaj z mentorjem dogovorijo o tematskih sklopih za vsak posamezen koncert in določijo datume za koncerte.

GLASBENA MATINEJA 2019/2020

poročilo za letopis

V šolskem letu 2019/20 na Gimnaziji Šentvid beležimo 2.sezono »Glasbene matineje«, ciklus izredno obsežnih in zanimivih koncertov. Zaradi Covida 19, sta zadnji dve načrtovani Glasbeni matineji žal odpadli.

Značilnost vseh koncertov je, da so tematsko izredno raznoliki: na njih nastopajo dijaki naše šole, so odprti za javnost in kar je najpomembneje, smo z njimi začrtali popolnoma novo glasbeno pot bodočim gimnazijskim generacijam. »Glasbena matineja« postaja del šolske tradicije. Na prireditve smo povabili k sodelovanju tudi glasbeno nadarjene dijake iz Gimnazije Ljubljana, Gimnazijo Kočevje ter Gimnazijo Franceta Prešerna iz Kranja.

Pod vodstvom mentorice prof. Irene Sajovic – Šuštar, so dijaki v šol. l. 2019/20 pripravili 3 koncertne večere.

1. KONCERT – »Zlata doba slovenske popevke«

Ponedeljek, 7.10.2019 (Ljudski dom v Šentvidu):

Povezovalca koncerta sta bila Tinkara Telič in Aljaž Terzič(1.b). Z zimzelenimi melodijami pa so se s

Slika 1: iz »arhiva »Glasbena matineja«.

2. URNIK INDIVIDUALNIH VAJ IN DELA V SKUPINAH

Na vajah sodelujejo dijaki različnih razredov in letnikov. Ker se njihovi urniki zelo razlikujejo, je potrebno preudarno načrtovati ure za skupinske in individualne vaje. Vadba je zato organizirana po pouku, vedno pa je prisoten tudi mentor. Za skupinsko glasbeno poustvarjanje inštrumentalnih zasedb je namenjena vadba vsaj 1x na teden, eno do dve šolski uri. Solo-pevci se izmenjujejo na 14 dni in je vsakemu namenjeno za tehnične vaje vsaj 20 minut, preostalih 40 minut pa za prepevanje in utrjevanje izbranih pesmi vseh sodelujočih pevcev. Pred koncerti se organizirajo intenzivne vaje, ki so časovno daljše in običajno potekajo nekaj dni pred koncertom.

3. MOTIVIRANJE DIJAKOV ZA GLASBENO SODELOVANJE

Dijaki prvih gimnazijskih letnikov morajo pri glasbi v okviru obveznih izbirnih vsebin (v nadaljevanju *OIV*) opraviti 18 ur. (*Vir:*

http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_glasba_gimn.pdf)

V okviru *OIV* dijaki obiskujejo koncerte in o njih potem zapišejo poročila, ki jih oddajo v nabiralnik v spletni učilnici. Svoje obveznosti *OIV* pa lahko dijaki, ki sodelujejo s svojim glasbenim angažmajem na vajah in aktivno udeležbo na prireditvah, v celoti opravijo na koncertih »Glasbene matineeje«. Vsled številu opravljenih vadbenih in koncertnih ur, ki vedno presega pričakovanih osemnajst ur v okviru *OIV*, so zato glasbeniki nagrajeni ne le z dobro oceno pri *OIV*, pač pa tudi s priznanji, ki jih prejmejo na tradicionalni »Slavnostni akademiji Gimnazije Šentvid« ob zaključku leta.

Glasbeniki višjih letnikov gimnazije, se vaj in koncertov prostovoljno udeležujejo. Sodelovanje na prireditvi jim predstavlja notranje veselje in zadovoljstvo, na nek način pa postanejo celo tutorji prvim letnikom. Druženje ob glasbenih uricah vsem sodelujočim omogoča nova navezovanja prijateljstev, možnost glasbenega zorenja in koristno ter prijetno preživljanje prostega časa. Suverenost in izkušnje dijakov višjih letnikov pa pripomorejo tudi k samostojnosti dela na glasbenih vajah s prvimi letniki. (Marentič Požarnik, B., 2000). Nemalokrat se pred zadnjimi vajami pred koncertom zgodi, da dijaki višjih letnikov samostojno (torej brez mentorja) vodijo skupno vajo in glasbene izvedbe z dijaki prvih letnikov. Tako, vzajemno sodelovanje mlajših in starejših dijakov, je garancija, da se tradicija »Glasbene matineeje« obdrži in s tem prenaša na naslednje gimnazijske generacije.

4. KONCERTNI PROGRAMI: VSEBINA IN OBLIKOVANJE

Vsak koncert »Glasbene matineeje« ima svojo lastno programsko shemo in tematiko, ki ga skupaj z dijaki oblikuje mentor. Ideje za programsko shemo prispevajo dijaki vseh letnikov, vsebinske namige za glasbeno izvedbo in tematsko naravnost pa prispeva in koordinira s svojimi izkušnjami tudi mentor.

Oblikovanje glasbenega programa je odvisno od :

- različne glasbene zvrsti glasbenih izvedb,
- dogovoru o dodelitvi, udeležbi, organizaciji inštrumentalnih in pevskih delov pri določeni skladbi,
- dostopnosti notnega gradiva,
- pri solo-pevcih : dosegljivost posnetkov karaok,
- stopnja težavnosti izvedbe,
- sposobnost prilagoditve glasbenih primerov za želeno vokalno ali vokalno inštrumentalno zasedbo, ki jo imamo na razpolago,
- priredbe originalnih glasbenih del, ki ustrezajo izvedbenim sposobnostim dijakov,
- način obdelave glasbenih priredb (npr. delna improvizacija),
- razpoložljivost glasbil na šoli.

Izbor programa je lahko posvečen zabavni, resni ali celo ljudski glasbeni zvrsti pri čemer upoštevamo pravilo, da je koncert v celoti namenjen le eni glasbeni zvrsti in ne mešanju npr. ljudskih glasbenih primerov z resno glasbo. Napačen koncept združevanja in sosledja glasbenih primerov različnih glasbenih zvrsti bi sicer pravo mero za dober glasbeni okus, lahko spremenil v programski spodrseljaj.

Glede na vsebino koncerta in izvajalca, je včasih potrebno, da pri oblikovanju programa in umeščanju glasbene zvrsti naredimo tudi izjemo. Na spodnji sliki (Slika št. 2), je prikaz klavirskega recitala dijaka, ki je želel s programom svojega nastopa poudariti, da izvaja vse glasbene zvrsti. Pa ne le to! Dijak je namreč za konec in vrhunec svojega programa dodal lastno skladbo.

PROGRAM:

KLASIKA:
 J.S.BACH: PRELUDIJ BWV 930
 F.COUPERIN: HARMONIJA IZ ZVEZKA I
 J.S.BACH: PRELUDIJ IN FUGA BWV 850
 F. SCHUBERT: IMPROMPTUS OP.142 NO. 3 V B-DURU
 F. CHOPIN: ETUDA OP. 25 NO. 12 "OCEAN"

JAZZ & POP
 JAZZ STANDARD: AUTUMN LEAVES
 DJANGO REINHARDT: MINOR SWING
 JAZZ STANDARD: FLY ME TO THE MOON
 ART BLAKEY. MOANIN'
 STEVIE WONDER: ISN'T SHE LOVELY
 RAY CHARLES: HIT THE ROAD JACK!

K/DA - POP/STARS
 TOKYO GHOUL - UNRAVEL
 JURE ŽELJKO - MAGICAL FOREST

Klavirski recital:
JURE ŽELJKO

GIMNAZIJA ŠENTVID
 18.1.2019 ob 19.00
 DVORANA POD MOSTOM, GIMNAZIJA
 ŠENTVID

Slika 2: Koncertni list klavirskega recitala.

5. IZVEDBE GLASBENIH DEL

Dijaki – glasbeniki pri izvedbah del različnih glasbenih zvrsti spoznavajo različne načine igranja. Vsaka izvedba glasbenega dela ima ne glede na zvrst svoje lastne zakonitosti. Igranje po notah zahteva npr. točno upoštevanje navodil, ki so dane v partituri. Spet drugače je npr. pri izvedbi zabavne glasbe, kjer dijaki lahko po dogovoru prilagodijo npr. osnovno tonaliteto neke popularne pesmi, ker pač tako bolj ustreza njihovi izvedbi. Težavnost izvedb glasbenih del je vselej povezana z različnimi izvajalskimi sposobnostmi mladih glasbenikov. (Zato je pomembna udeležba mentorja na skupnih vajah, sak koordinira možnosti in sposobnosti posameznih dijakov znotraj konkretnih glasbenih zasedb, ki so trenutno na razpolago). (Bezić, 2019)

Izvedbe skladb so izziv za inštrumentaliste in za pevce. Pri *inštrumentalistih* je pomembno prilagajanje dejstvu, da se morajo so-glasbenikom prilagajati ritmično, dinamično in harmonično. *Solo-pevci* se soočajo spet z drugimi težavami: pevsko so npr. lahko višji pasusi v neki skladbi za njihov pevski obseg prezahtevni, zato poskušamo skupaj najti in improvizirati ustrezno in skladno glasbeno rešitev. Petje v *pevski skupini* pa pri več-glasnem petju zahteva skrbno prilagajanje in harmonsko ujemanje z ostalimi glasovi, da se lahko doseže smiseln, sozvočno skladen rezultat izvedbe. Paleta soočanj in težav pri izvedbah skladb je obširna in bi o njej lahko napisali samostojen članek za konferenco. Poustvarjalni izzivi se vselej menjajo, glede na zahtevnost glasbene partiture ali sestavo izvajalcev.

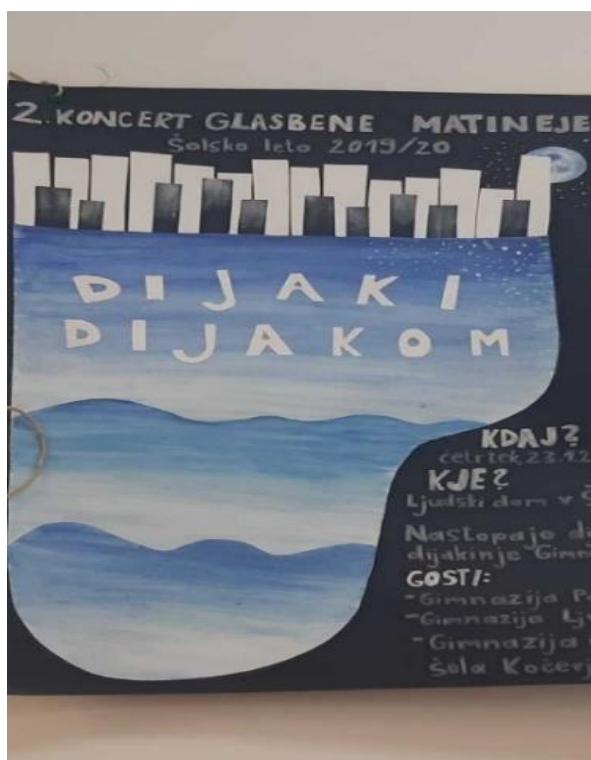
6. OBVEŠČANJE O GLASBENEM DOGODKU

Pred organizacijo koncerta je potrebno vedeti, kdo bo ciljna publika. Večina koncertov »Glasbene matineeje« je odprta za javnost, nekateri pa so namenjeni le ogledu dijakov prvih letnikov, katerih prisotnost se beleži kot del izpolnjevanja 18 ur v okviru OIV. Velikokrat se

prireditve udeležijo tudi starši, prijatelji, znanci nastopajočih ter profesorji, ki poučujejo na šoli. Na začetku šolskega leta se formira skupina dijakov, ki je zadolžena za organizacijo in obveščanje o glasbenem dogodku.

7. MEDPREDMETNO SODELOVANJE PRI IZDELAVI PLAKATOV

Pomemben del obveščanja o dogodku so *plakati*, ki jih izdelajo dijaki sami in jih obesijo po šoli ali v okolici šole. Starši in profesorji so o dogodku obveščeni po spletni pošti. Plakate po svojem notranjem, likovnem navdihu oblikujejo likovno nadarjeni dijaki prvih letnikov gimnazije. To je lahko tudi primer med-predmetnega sodelovanja. Plakate dijakov pregleda učitelj likovne vzgoje in sodelovanje ter izdelek primerno oceni.



Slika 3: Koncertni list klavirskega recitala.

8. VODENJE GLASBENE PRIREDITVE IN PRIPRAVA VEZNEGA TEKSTA

Vse koncerti povezujejo dijaki sami. Sestaviti morajo besedilo z vrstnim redom točk in krajšo predstavitevijo izvajalcev. Povezovalce programa predlaga mentor in za to delo izbere dijake prvih letnikov. S tem dobijo priložnost, da se seznanijo z nastopanjem in pripravo ter vodenjem glasbene prireditve.

9. KONCERTI, KI SO REDNO NA PROGRAMU

Zaradi priljubljenosti programa in pozitivnega odziva dijakov na pretekle koncerte, se je izkazalo, da se nekatere teme koncertov priljubljene pri vsaki gimnazijski generaciji in jih zato

ponovimo vsako šolsko leto. Dokaz za to priljubljenost so npr. poročila s koncertov, ki jih dijaki ob poslušanju koncerta oddajo v spletni učilnici v okviru pouka glasbe.

Ker pri »Glasbeni matineji« sodelujejo tudi maturanti, se nemalokrat zgodi, da se te isti dijaki, ki so že dokončali šolanje pri nas, v novem šolskem letu vrnejo k nam zato, da pomagajo in sodelujejo pri izvedbi »stalnega programa«. Včasih je nujno, da se izvajalci menjajo, ker se s tem ponudi priložnost za sodelovanje tudi novim glasbenikom oziroma dijakom prvih letnikov. Med bolj priljubljene »redne koncerte« spada tematski koncert z naslovom »Zimzelene pesmi slovenske popevke«. Glasbeni program sestavljajo zimzelene melodije popularnih popevk iz 70., in 80. let.

10. SODELOVANJE Z DRUGIMI GIMNAZIJAMI

Priložnost za povezovanje ustvarjalnih glasbenih praks in prirejanje skupnih koncertov, sicer krajevno oddaljenih srednjih šol, je za dijake in mentorja svojevrsten izziv. V zadnjih letih je bilo takih glasbenih povezovanj kar veliko. Dijaki Srednje šole in gimnazije iz Kočevja so bili pri nas na obisku kot gledalci in glasbeni »sodelavci« že večkrat. Ker na šoli deluje pevska skupina, so šentvidske gimnazijce navdušili z bogatim programom skladb. Tudi glasbeniki Gimnazije Šentvid so vrnili glasbeni obisk v Kočevje. Največkrat so se predstavili solo-pevci. Gimnazija Franceta Prešerna iz Kranja je v šolskem letu 2019/20 prispevala kar nekaj glasbenih izvedb in točk h koncertnemu programu »Zimzelene pesmi slovenske popevke«.

Eden bolj zanimivih koncertov »Glasbene matineje« pa se je zgodil v šolskem letu 2017/18, ko smo k sodelovanju povabili glasbenike – dijake iz Srednje šole za fotografijo in oblikovanje v Ljubljani. Dijaki oddelka za fotografijo so naredili posnetke glasbenega dogodka, spet drugi so bili zgolj poslušalci in gledalci, ki so prišli na koncert v okviru OIV. Posamezni dijaki iz gimnazijskega oddelka so se prostovoljno pridružili k prav posebni nalogi, saj so (na posebej za to pripravljenih mizah) simultano likovno upodabljali nastopajoče glasbenike.

Ob takem sodelovanju različnih šol se stkejo prijateljstva med dijaki, sicer oddaljenih gimnazij. Vrhunec skupnim koncertom pa je vedno zadnja točka programa, ki jo izvedejo vsi dijaki. Običajno za skupno točko izberemo pesem, ki jo pozna tudi publika.

11. SKLEP

Različne didaktične metode poučevanja glasbeno nadarjenih prispevajo k uspešnemu razširjenemu kurikulumu, ki ga šole ponujajo. Za dijaka predstavljajo pot k osebnostni in ustvarjalni rasti. Z izkušnjami iz nastopov, sodelovanjem z različnimi glasbeniki, interakcijo med dijaki različnih starosti, si sodelujoči krepijo samozavest. Za učitelja, kot mentorja, pa pomeni delo z nadarjenimi svojevrsten izziv. Čeprav se situacije glasbenih vaj navidezno ponavljajo, je vsaka situacija unikatna v svoji pojavnosti. Vsak dijak je individuum zase, zato zahteva celostno pedagoško obravnavo (Bezić, 2019). Paleta osnovnih znanj je pri vsakemu dijaku zelo variabilna, zato je naloga mentorja, da že ob začetnih urah vaj poskusi ugotoviti,

na katerih področjih je posamezen dijak že suveren in kakšne so njegove možnosti, da znanje še dodatno nadgradi pri nekoliko bolj nesigurnem glasbenem izražanju.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Bezić, T. (2019). Strokovna izhodišča posodobitve koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- [2] Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci. Koncept (1999). Ljubljana: Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.
- [3] Adorno, T.W. (1986). Uvod v sociologijo glasbe. Dvanajst teoretskih predavanj. Ljubljana: Državna založba Slovenije
- [4] Marentič Požarnik, B. (2000): Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS
- [5] https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf
- [6] Problem perfekcije v glasbi: Prispevek pridobljen iz: <https://thefuturemuse.com/the-problem-with-perfection-in-music/>
- [7] Učni načrt gimnazija glasba. Prispevek pridobljen iz: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_glasba_gimn.pdf

PREVENTIVA IN ZAZNAVANJE VRSTNIŠKEGA NASILJA V NIŽJIH RAZREDIH OSNOVNE ŠOLE

POVZETEK

Nasilje nad vrstniki predstavljajo različne oblike namernih agresivnih ravnanj, ki jih vrstnik ali skupina vrstnikov izvaja nad posameznim otrokom oziroma mladostnikom. Zgodi se, ko nekdo, ki ravna, kot da je močnejši, odvzame pravico do varnosti drugi osebi, tako, da jo prizadene, prestraši, jo žali, poškoduje ali povzroči, da se počuti šibko, nemočno. Nasilje se običajno ne zgodi samo enkrat. Nasilja ne smemo ignorirati, nanj se je potrebno odzvati z odločnim »NE«. Na šolah prihaja do napetosti, negativnih čustev. Zato je naloga šole, da učence uči uravnnavati negativna čustva, jih izražati na zdrav, funkcionalen način in da jih nauči strpnih, spoštljivih odnosov. Pri medvrstniškem nasilju je pomembno preventivno delovanje, ki temelji na sistematičnem pristopu šole za odkrivanje nasilja. K tovrstnemu ravnanju sodijo tudi delavnice, ki se izvajajo na naši šoli v drugi triadi. Namen le teh je opolnomočiti učence in krepiti varovalne dejavnike otrok, da bi se znali zaščititi pred nasiljem in da ne bi povzročali nasilja. Namen delavnic je poudariti pomembno podporno vlogo vrstnikov in vrstnic, ki so priče vrstniškemu nasilju, informirati, ozaveščati in aktivno vključevati tudi druge učitelje, kot podporne osebe za preprečevanje vrstniškega nasilja. Rezultati so vidni neposredno po izvedbi delavnic in imajo dolgoročen učinek, pri čemer je zelo pomembna kontinuiteta preventivnega delovanja na šoli. Z implementacijo delavnic v čim več razredov osnovne šole in vključevanjem vseh pedagoških delavcev in staršev, ki imajo pomembno vlogo pri ustavljanju medvrstniškega nasilja, bi še povečali občutljivost za nasilje in zmanjšali strpnost do nasilja.

KLJUČNE BESEDE: vrstniško nasilje, preprečevanje nasilja, vloga šole.

PREVENTION AND PERCEPTION OF PEER VIOLENCE IN THE LOWER GRADES OF PRIMARY SCHOOL

ABSTRACT

Peer violence represents various forms of intentional aggressive behavior committed by a peer or group of peers against an individual child or adolescent. It happens when someone who acts as if they are stronger takes away another person's right to safety by hurting, intimidating, insulting, hurting, or making them feel weak, powerless. Violence does not usually happen just once. Violence must not be ignored, it must be responded to with a resounding "NO". There is tension in schools, negative emotions. Therefore, the task of the school is to teach students to manage negative emotions, to express them in a healthy, functional way, and to teach them tolerant, respectful relationships. In the case of peer violence, preventive action based on the school's systematic approach to detecting violence is important. This kind of behavior also includes workshops that are carried out at our school in the second triad. The purpose of these is to empower students and strengthen the protective factors of children in order to be able to protect themselves from violence and not to cause violence. The purpose of the workshops is to emphasize the important supportive role of peers who witness peer violence, to inform, raise awareness and actively involve other teachers as support persons for the prevention of peer violence. The results are visible immediately after the workshops and have a long-term effect, with the continuity of preventive action at school being very important. Implementing workshops in as many primary school classes as possible and involving all educators and parents who play an important role in stopping peer violence would further increase sensitivity to violence and reduce tolerance of violence.

KEYWORDS: peer violence, violence prevention, the role of school.

1. VRSTE IN OBLIKE NASILJA

Najbolj prepoznavna vrsta nasilja v šoli je **medvrstniško nasilje**. V širšem smislu pomeni nasilje med učenci. Pri tem pa obstaja razlika: nasilje med vrstniki predpostavlja, da so vpleteni subjekti približno enako stari, pri nasilju med učenci pa gre lahko za nasilje med učenci, ki so različno stari. Najpogosteje se vrstniško nasilje v nižjih razredih osnovne šole kaže na treh nivojih:

- **Telesno ali fizično nasilje:**

Je vsaka uporaba fizične sile ali resna grožnja z uporabo sile. Usmerjeno je na človekovo telo ali njegovo življenje. Fizične bolečine in posledice, ki jih nasilnež tako povzroča, vedno spremljajo tudi psihične posledice pri žrtvah (odrivanje, brcanje, boksanje, klofutanje, lasanje, pljuvanje, omejevanje gibanja ipd.).

- **Besedno ali verbalno:**

žaljivke, žaljivi vzdevki, razširjanje lažnih govoric, pisanje žaljivih sporočil po zidovih ipd.

- **Odnosno:**

Označuje vsakršna dejanja (najpogosteje izločanje), ki se na nezaželen in grob način dotaknejo človekove psihe.

2. MEDVRSTNIŠKO NASILJE

Nasilje med vrstniki so najprej začeli raziskovati v ZDA, Veliki Britaniji in Skandinaviji, kjer so ga poimenovali *bullying*. Pri nas z izrazom *bullying* poimenujemo vrstniško oziroma medvrstniško nasilje, ustrahovanje, trpinčenje in tiraniziranje. Lahko gre za psihološko, besedno ali telesno nasilje, po navadi gre za to, da močnejši prevlada nad šibkejšim, gre za dejanje, ki se ponavljajo in povzročajo dalj časa trajajoč strah pred novimi napadi ter trpljenje oziroma neprijetnosti.

Najpogostejše oblike medvrstniškega nasilja so:

- pljuvanje, ščipanje, žaljenje, zmerjanje, odrivanje, prerivanje po hodnikih, zafrkavanje, otipavanje, fizično nasilje, izolacija s strani vrstnikov,
- ločevanje po narodnosti in žaljenje zaradi nacionalne pripadnosti,
- izsiljevanje,
- različne nasilne igre, pri katerih se pojavljata tudi fizično nasilje.

V šolah, kjer je prisotno medvrstniško nasilje, je kršena temeljna otrokova pravica, ki pravi, da imajo otroci pravico do tega, da so v razredu in šoli varni.

3. PREPOZNAVANJE MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA

Redko se v življenju znajdemo v tako raznoliki skupini, kot je šolski razred. Učence združuje le kronološka starost, različni pa so si v vrednotah, ciljih, pogledih na svet, stališčih, družinskem okolju, v zmožnostih reguliranja svojih čustev. In jasno je, da bo v tovrstni skupini prihajalo do napetosti, do negativnih čustev. Vse to je povsem normalno. Zato je naloga šole,

da učence uči uravnnavati negativna čustva in jih izražati na zdrav, funkcionalen način. Da jih nauči strpnih, spoštljivih odnosov. Učencem dovolimo občutiti negativna čustva, jih ne tabuiziramo, a se hkrati opredelimo do nasilnega vedenja kot popolnoma nesprejemljivega.

Pri ustavljanju medvrstniškega nasilja imajo pomembno vlogo tudi starši, ki seveda lahko znatno vplivajo na vedenje svojih otrok, a gre več odgovornosti za ustavljanje medvrstniškega nasilja v šolah vseeno pričakovati tako od šole kot učiteljev. Pri medvrstniškem nasilju je pomembno preventivno delovanje, ki ne temelji samo na občutkih (nekaj se dogaja), ampak temelji na sistematičnem pristopu šole za odkrivanje nasilja.

Pri medvrstniškem nasilju občutljivost pomeni:

- da opazimo nasilno dejanje,
- slišimo ter poslušamo,
- da prepoznamo razne vrste medvrstniškega nasilja in opazimo, ko učenci potrebujejo pomoč,
- da smo prav tako pozorni na naše odzive, komunikacijo in samo vedenje,
- da svoje znanje vedno dopolnjujemo.

Pri medvrstniškem nasilju so vpleteni tudi opazovalci nasilja. Raziskave kažejo, da so bili prisotni v 85 % primerov nasilja v šoli. Večinoma nasilje opazujejo, ne naredijo nič ali pa ga celo spodbujajo, tako da nasilje traja še dlje, kot bi sicer. V primeru, da bi opazovalci jasno pokazali svoje nestrinjanje z nasiljem, obstaja 50 % možnosti prenehanja z nasilnim obračunavanjem. Pri tem nastane problem, ker se opazovalci povzročitelja običajno bojijo, imajo občutek, da so nasilneži močnejši od njih, bojijo se, da bodo sami naslednje žrtve. Po drugi strani pa jih muči občutek krivde, ker niso naredili nič, da bi nasilje preprečili. Šole so dolžne preprečevati medvrstniško nasilje. K temu jih zavezujejo različni pravni dokumenti. Konvencija OZN o otrokovih pravicah pravi, da se otrokom priznava pravico do telesne celovitosti, hkrati pa zavezuje države, da jo z ustreznimi ukrepi zagotovijo. V konvenciji gre za zaščito otroka pred vsemi oblikami nasilja (psihičnega in fizičnega), pred poškodbami, zlorabami, zanemarjenji, trpinčenjem, izkoriščanjem. V šoli se zagotavlja tudi pravica do varnosti posameznika, ki določa, da je otrokom zagotovljena varnost med poukom, med odmori, na izletih, raznih šolskih dejavnostih.

Zaradi naštetih obveznosti šole preventivno oblikujejo razne postopke, ukrepe, ki učinkovito preprečujejo medvrstniško nasilje. Osnovne šole tako sprejmejo skupne ukrepe, ki sledijo storjenemu nasilju. Učence, učitelje in starše ozaveščajo o nasilju, jih informirajo ter sodelujejo z zunanjimi pristojnimi in nevladnimi organizacijami.

Splošne ugotovitve raziskav po vsem svetu kažejo, da je bil vsaj eden od petih učencev v osnovni šoli žrtev nasilja in vsaj eden od učencev je priznal, da je v nasilju sodeloval. Nasilje se lahko zmanjša tudi do 50 % s pomočjo dobrih šolskih metod in s sistemskimi ukrepi (dežurstva med odmori, poostren učiteljski nadzor, jasni ukrepi). Pomembno vlogo imajo tudi opazovalci. Z raznimi metodami lahko »tihe« opazovalce pripravimo do tega, da o nasilju spregovorijo, se zavedajo odgovornosti do žrtev nasilja.

4. PREVENTIVNE DELAVNICE PO RAZREDIH

Za preprečevanje nasilja šole uporabljajo različne modele, me drugim tudi razvijajo preventivne dejavnosti, ki zmanjšujejo dejavnike tveganja za nasilje. Ena takšnih preventivnih dejavnosti na naši šoli so tudi delavnice, ki jih večkrat letno izvajamo v različnih oddelkih posameznih razredov. Osnovni cilj je krepiti varovalne dejavnike otrok, da bi se znali zaščititi pred nasiljem in da ne bi povzročali nasilja. Glavno sporočilo naših delavnic je, da nasilje ni dopusten način ravnanja v medsebojnih odnosih.

Delavnice predstavljajo enostaven in učinkovit način, kako z mlajšimi otroki v osnovni šoli spregovoriti o problematiki vrstniškega nasilja. Osredotočajo se na krepitev varovalnih dejavnikov otrok: podporna socialna mreža vrstnikov, vrstnic in odraslih, informacije in znanje, socialno-čustvene kompetence otrok, konkretna podpora in pomoč odraslih, ko jo otrok potrebuje. V delavnicah povečujemo občutljivost za nasilje, spreminja se odnos do nasilja in zmanjšuje se strpnost do nasilja.

Otroci se na delavnicah seznanijo in učijo:

- kako obdržati svoje pravice, da so varni, močni in svobodni, in pri tem spoštovati pravice drugih,
- o vzrokih in posledicah nasilja nad vrstniki,
- kako prepoznati, da gre za nasilje nad vrstniki,
- veščin nenasilne komunikacije, vedenja,
- kako se ustrezno odzvati, če so žrtev nasilja vrstnika/vrstnikov,
- kako pomembna je pomoč in podpora vrstnikov in kako se ustrezno odzvati, če so priče vrstniškega nasilja,
- kako povedati o izkušnji nasilja nad vrstniki ali o svoji stiski odrasli zaupni osebi,
- kako lahko učenci v šoli prispevajo za zmanjšanje in preprečevanje nasilja nad vrstniki.

Teme obravnavamo z igro vlog in skupinsko diskusijo. Spodbujamo aktivno sodelovanje otrok. Zadnjo delavnico zaključimo z igro vlog, v kateri kot zaupna odrasla oseba nastopi učiteljica v razredu. Po vsaki delavnici v skupini z otroki sledi še čas za ponovitev – čas za individualne pogovore med otroki in izvajalkami delavnic, ko imajo otroci možnost ponoviti na delavnici predstavljena sporočila, izmenjati svoje izkušnje, zastaviti dodatna vprašanja ali tudi zaupati svojo stisko zaradi izkušenj nasilja in dobiti podporo in pomoč. Delavnice za otroke potekajo v obstoječih oddelkih. Za izvedbo vsake delavnice načrtujemo dve šolski uri (60 minut za skupinsko aktivnost in 30 minut za čas za ponovitev). Optimalno je, da se delavnici izvedeta v dveh zaporednih dneh. Delavnici izvedeva s sodelavko.

Tekom vsake delavnice s sodelavko izvedeva dve anketi:

- anketa o tem, koliko učencev v razredu je že kdaj doživelo vrstniško nasilje;
- anketa o varnih/ nevarnih prostorih na šoli.

Na tej delavnici v prvem delu učence postopno in s pomočjo fotografij najprej seznaniva z našimi tremi pravicami, da smo varni, močni in svobodni. Na delavnici ne govorimo o fizični moči, ampak o notranji moči, ki ji pravimo pogum.

Posvetimo se definiciji nasilja nad vrstniki, učence seznaniva s tem, kdaj lahko govorimo o nasilju in kdo so naši vrstniki.

V okviru prvega dela delavnice z učenci opraviva anketo o vrstniškem nasilju s pomočjo vprašalnika, na katerega učenci odgovarjajo z dvigom rok. Tako dobiva vpogled, katere oblike nasilja se znotraj posameznega oddelka dogajajo in koliko učencev je že doživelo vrstniško nasilje. Rezultati so v posameznih oddelkih po navadi zelo podobni in skoraj ni učenca, ki še ne bi bil žrtev vrstniškega nasilja. Po opravljenem anketnem vprašalniku učencem poveva, da so jim z nasilnim vedenjem odvzete pravice in da se zaradi tega počutijo slabo. Pogovorimo se o tem, kje se kažejo naši občutki, dotaknemo se obraza in na tabli si pogledamo preglednico obrazov, ki kažejo, kako se oseba lahko počuti, če doživlja vrstniško nasilje in kako takrat, ko ohrani svoje pravice. Ob zgodbici o Krizantemi se pogovarjamo o tem ali je Krizantema doživljala vrstniško nasilje, kako se je počutila takrat in kako je Krizantema uspela ohraniti svoje pravice in kdo ji je pri tem pomagal.

Učence ozaveščamo o tem, kakšna je razlika med besedama tožiti in povedati, in da je za nasilje zmeraj potrebno povedati zaupni odrasli osebi. Nasilje se ne bo končalo samo od sebe, zato je potrebo ukrepati takoj.

Nasilja se ne rešuje z nasiljem, saj to najpogosteje le poslabša situacijo. Če nekoga udariš nazaj, lahko to vodi v pretep in dodatno fizično nasilje, ki ima lahko za posledico tudi telesne poškodbe. Poleg tega **nasilno vedenje** v šoli (in tudi drugje) **ni dopustno**. S pretepanjem, nasiljem kršiš šolska pravila in ogrožaš sebe in druge. To pomeni, da bosta lahko ti in tvoj sošolec ali sošolka dobila kazen, šola pa bo obvestila tudi starše. Z nasilnim vedenjem lahko tudi nekaterim vrstnikom in vrstnicam sporočaš, da je to način za reševanje težav, kar lahko vodi do posnemanja. Pogovorimo se o tem, kako grozno bi bilo hoditi v šolo, kjer bi se učenci pogosto pretepali, bili nasilni drug do drugega in se ne bi počutili varno.

Skozi različne igre vlog, v katerih sodelujejo tudi naključno izbrani učenci, vadimo, na kak način in s katerimi besedami se lahko ubranimo nasilneža, tako da rečemo »NE«, »NEHAJ«, »NIMAŠ PRAVICE«. Učence na delavnicah ozaveščamo o 'moči', ki jo imajo priče nasilja in kako lahko pomagajo sošolcu/sošolki, ki doživlja nasilje. Učenci se seznanijo s kakšnim vedenjem nasilje stopnjujemo: s smejanjem, navijanjem, da si zraven in nič ne narediš in s kakšnim ga zmanjšujemo oziroma umirjamo.

5. DOPRINOS NA PEDAGOŠKEM PODROČJU

Da bo izvedba delavnic na šoli lažja in da se tudi učiteljice natančneje podučijo o problematiki zlorab. Samo izvedba delavnic sama po sebi namreč ni dovolj za učinkovito preventivo. Veliko bolj učinkovito je, če so tudi učiteljice temeljito seznanjene s problematiko zlorab in tako lahko tudi kot razredničarke po izvedbi delavnic še delujejo na tem področju.

6. ZAKLJUČEK

Nasilje v šolah je bilo vedno prisotno in tudi vedno bo. S pomočjo ukrepov ter ozaveščenosti otrok, učiteljev in staršev se lahko doseže omejitev nasilja in ublažitev posledic nasilja (predvsem žrtev). Izkušnje kažejo, da je delo na preventivnih ukrepih, da do nasilja v šolah pride karseda redko, izrednega pomena. Le tako lahko omogočimo otrokom brezskrbno otroštvo. Ključnega pomena je tudi, da se o tej temi vedno več razpravlja in govori, kar za pretekla obdobja ni bilo značilno. Razvoju tehnik medvrstniškega nasilja tako sledi tudi razvoj različnih ukrepov, modelov in pristopov za omejevanje medvrstniškega nasilja.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Aničić, K. (2002). *Nasilje, nenasilje: priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol*. Ljubljana.
- [2] Mugnanioni Lešnik, D. Koren, A. Logaj, V. Brejc, M. (2009). *Nasilje v šoli: opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obvladovanje*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- [3] Pušnik, M. (1999). *Vrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- [4] <https://www.programneon.eu/>

URESNIČEVANJE INKLUZIJE PRI DELU Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI V PREDŠOLSKEM OBDOBJU

POVZETEK

Predšolsko obdobje je pomembno za vsakega otroka, saj v tem obdobju gradi svoje zmožnosti in sposobnosti. Spodbuja se ga k pridobivanju novih izkušenj, doživetij in spoznanj. V to obdobje so vključeni tudi otroci s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP), pri katerih razvoj poteka drugače, v drugačnem tempu in smeri. Ob tem se moramo zavedati, da so tudi oni samo otroci, ki potrebujejo sprejetost, ljubezen, varnost, razumevanje in okolje, kjer so sprejeti, se dobro počutijo in tako lahko razvijajo svoje potenciale. Z uvedbo pojma integracija in inkluzija je poskrbljeno, da so ti otroci vključeni v program predšolske vzgoje. Potrebno je uresničevanje pojma inkluzije, ki je odgovoren in zahteven proces, ki ga morajo uresničevati vsi, ki delajo z OPP. V prispevku bo predstavljeno delo z OPP v predšolskem obdobju. Podrobneje bosta opisana pojem inkluzija in delo z OPP, od prepoznavanja in vključenosti v vrtec. Ugotovljeno je, da zgodnje odkrivanje in prepoznavanje ter dobro sodelovanje vseh vključenih v delo z OPP pomaga, da se otroku pomaga pri optimalnem razvoju in napredku, po svojih zmožnostih.

KLJUČNE BESEDE: otroci s posebnimi potrebami, inkluzija, vključevanje v vrtec, zgodnje odkrivanje in nudenje pomoči.

IMPLEMENTATION OF INCLUSION WHEN WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN THE PRESCHOOL PERIOD

ABSTRACT

The preschool years are significant for all children, as it is during this period that their abilities are being developed. They are encouraged to acquire new experiences and learn. During this period, the development of children with special needs takes place at a different pace and in a different direction. It is crucial to be aware that, like any child, they too simply need acceptance, love, security, understanding and an environment where they are accepted, feel comfortable and can fulfil their potential. Introducing the concepts of integration and inclusion ensures these children are included in the preschool education program. It is necessary to implement the concept of inclusion, which is an important and demanding process that must be implemented by all those working with children with special needs. This paper will present working with children with special needs in the preschool period. In further detail, it will describe the concept of inclusion and the work with children with special needs, including identification and inclusion in preschool. It has been concluded that early identification and good collaboration of all those who surround children with special needs encourage the children to progress and develop optimally.

KEYWORDS: children with special needs, inclusion, inclusion in preschool, early identification and offering help.

1. UVOD

Vključevanje OPP med svoje vrstnike omogoča razvoj njihovih sposobnosti, ob tem pa sprejemanje in priznavanje drugačnosti ter motenj, ki jih spremljajo vse življenje. Ob tem se daje vsem otrokom in odraslim možnost razumevanja in spoštovanja vsakega človeka kot enkratnega in vrednega. Njihova vključenost v vrtce jim daje možnost biti sprejet, pripadati krogu svojih vrstnikov, biti del okolja in vključiti se v svet izven družine. Pomembno je, da v vrtcu ne ostanejo segregirani, živeti morajo s svojimi vrstniki, pri čemer gre za obojestranski proces, kjer se OPP navajajo na življenje s svojimi vrstniki in navajanje zdravih otrok na skupno življenje z OPP (Navodila h Kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami, 2003).

Cilj vzgoje in izobraževanja OPP je enakovredno vključiti vse OPP v programe predšolske vzgoje in izobraževanja, jim omogočiti vključenost v družbo in doseganje znanja, ki je skladno z njihovimi zmožnostmi (Krek in Metljak, 2019).

V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju je opredeljeno, da mora država omogočiti možnosti za vzgojo in izobraževanje. Več pozornosti je treba posvetiti zmanjševanju stereotipnih prepričanj o drugačnosti in sprejemanju odklonilnega odnosa v družbi (Samec, 2010).

OPP ne bi smeli biti izvzeti z nobenega področja življenja. Ob vsej pomoči glede na njihovo razvojno stopnjo naj bi jim bilo zagotovljeno polno in aktivno sodelovanje v njihovem okolju. Ti otroci so vključeni v program za predšolske otroke s prilagojenim programom in dodatno strokovno pomočjo ali v prilagojeni program za predšolske otroke (Opara, 2015).

2. INKLUZIJA

Številni avtorji so navajali, da sta pojma inkluzija in integracija sinonima, vendar se danes poudarja, da so v pomenu razlike. Integracija pomeni namestitev OPP v redno ustanovo, da dosežejo standarde znanja. Kdor ni sposoben doseči minimalnih standardov, ne more doseči popolne integracije v okolje, pri tem ostane šolski sistem nespremenjen (Kavkler idr., 2010). Integracija pomeni vključevanje OPP v redno okolje ter zagotavljanje ustreznih pogojev in načinov dela z njim. Oseba je integrirana takrat, ko tudi sama nekaj prispeva k aktivnostim okolja.

Inkluzija omogoča posamezniku, da deluje po svojih zmožnostih, za vključitev v šolsko okolje ni pomembno doseganje povprečnih dosežkov. V nasprotju z integracijo je drugačen proces vključevanja, ki omogoča oblikovanje inkluzivne kulture, v kateri se sprejemajo posebnosti in različne potrebe. Ob tem morajo strokovni delavci razmišljati o svojem delu, o novih pristopih poučevanja, o različnih oblikah pomoči in o načinu odzivanja na potrebe vseh otrok. Vpliva na celotni razvoj vzgojno-izobraževalnega sistema, saj sta potrebna sprememba okolja in spreminjanje stališč vseh udeleženi. Poudarja upoštevanje individualnih potreb ter odnos z otrokom in starši. Inkluzija je dolgotrajen proces, ki ni nikoli končan, vedno ga je možno spremeniti, dopolniti, izboljšati, okrepiti in prilagoditi. Pri delu ne poudarjamo otrokovih primanjkljajev, temveč poiščemo možnosti, ki posamezniku omogočajo uspešno vključevanje (Kavkler idr., 2008).

Ključni dejavniki, ki pomembno vplivajo na inkluzijo in jo podpirajo, so vzgojitelji, učitelji, starši, skupnost, šolske oblasti, načrtovalci programov in izobraževalne institucije. Največji zagovorniki inkluzije so največkrat starši. Strokovni delavci in učitelji so na to manj pripravljeni zaradi pomanjkanja znanja, izkušenj, obveznosti in razumevanja zmožnosti otrok, ki jih poučujejo. OPP se vključuje v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ali v prilagojeni program za predšolske otroke. Za uspešnost OPP v teh programih jim je treba prilagoditi izvajanje programov in zagotoviti DSP. V vrtcu se glede na vrsto posebnih potreb otroku prilagodita organizacija in način izvajanja. Prilagoditve so ključne za uspešno inkluzijo OPP (Opara 2015).

3. VKLJUČEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V VRTEC

Predšolska vzgoja OPP izhaja iz pravice do vzgoje in izobraževanja vsakega otroka. Usmerjena je k polnemu razvoju otrokove osebnosti in utrjevanju spoštovanja otrokovih pravic in svoboščin, pri tem pa razvija strpnost, prijateljstvo in razumevanje med vsemi udeleženci v vzgojno-izobraževalnem sistemu. V vrtcu ustvarjajo ustrezne razmere za OPP, kot so različne oblike druženja, igre in učenje z drugimi otroki (Kurikulum za vrtce v prilagojenim programu za predšolske otroke, 2006).

Število OPP se povečuje, razlogov za to je več. To so na primer boljše prepoznavanje, natančnejša klasifikacija in boljše preživetje prezgodaj rojenih otrok (Murgel, 2019).

Cilj vzgoje in izobraževanja OPP je enakovredno vključiti vse OPP v programe predšolske vzgoje in izobraževanja, jim omogočiti vključenost v družbo in doseganje znanja, ki je skladno z njihovimi zmožnostmi. Starše je treba pravočasno seznaniti s sumom o posebnih potrebah, z njimi je treba sodelovati in jih ves čas podpirati. Vsem OPP je treba zagotoviti obravnavo in poučevanje z različnimi metodami in pristopi, ki so učinkoviti in s katerimi so seznanjeni. Vsi, ki delajo z otrokom, morajo med seboj sodelovati in delovati v otrokovo korist. Med seboj si morajo pomagati in izmenjati informacije o otroku, si svetovati in se podpirati (Krek in Metljak, 2011).

V zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011, 2. člen) je opredeljeno, da so to:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci, oziroma otroci z okvaro vidne funkcije,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci s primanjkljaji na posameznem področju učenja,
- otroci z avtističnimi motnjami in
- otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami.

A. ODKRIVANJE IN PREPOZNAVANJE PRIMANJKLJAJEV NA DOLOČENEM PODROČJU

Otrok večino aktivnega časa preživi v vrtcu skupaj z ostalimi otroki v oddelku, z njimi sta strokovni delavki. V največ primerih sta prav onidve tisti, ki začneta prepoznavati določene posebnosti v otrokovem funkcioniranju in razvoju (Željeznov Šeničar in Šelih, 2010).

Vsak, ki se ukvarja z otrokom in njegovim celostnim razvojem, ve, da so za njegov biološki, telesni, kognitivni in socialni razvoj pomembna prva tri leta otrokovega življenja. Njegovo zgodnje obdobje pomembno za njegovo kvaliteto življenja.

Ko opazimo zaostanek na določenem področju, je pomembno, da začnemo z delom takoj. Pri tem sodelujejo pediater, fizioterapevt, delovni terapevt, logoped, psiholog, specialni pedagog, socialni delavec ... (Kobal Grum idr., 2009).

Pri otrocih se razvojni zaostanek običajno pokaže kot:

- pomanjkljivost ali nezmožnost izvedene motorične ali kakšne druge razvojne funkcije,
- daljše časovno zadrževanje na nižji razvojni funkciji,
- zadrževanje manj zrelih oblik funkcioniranja,
- upočasnjeno napredovanje na višji nivo razvoja,
- daljše zadrževanje drugačnih, nadomestnih oblik funkcioniranja (Žgur, 2017).

V našem vrtcu so prve vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice, ki opazijo težave pri otroku. Ko strokovne delavke pri otroku opazijo težave na določenem področju, se o tem pogovorijo s starši na pogovornih urah. Ob pogovoru in izmenjavi opažanj vidijo, ali starši podobno opazijo pri otroku tudi doma. Ob soglasju staršev v delo vključijo svetovalno delavko, ki spremlja in opazuje otroka v določenih situacijah. Tako opazi ali je njegov razvoj skladen z razvojnimi mejniki ali gre za določene težave, zaostanek v razvoju. Nato se ponovno srečajo s starši, da si izmenjajo svoje ugotovitve ter ocenijo, ali je treba otroka napotiti naprej na Center zgodnje obravnave in mu zagotoviti ustrezno pomoč in prilagoditve. Ključno je dobro sodelovanje med vsemi, ki delajo z otrokom. Pridobiti si je treba odgovoren, strokoven in spoštljiv odnos z vsemi.

B. DELO Z OTROKI S POSEBNIMI POTREBAMI

Vključevanje otrok v vrtec ni le varstvo, temveč tudi spodbujanje njegovega razvoja na vseh področjih. Poseben poudarek je namenjen opazovanju, poslušanju, gibanju, komunikaciji, govoru in otrokovi samostojnosti. Pri delu z OPP sta potrebna razumevanje njegovih potreb in spodbujanje njegovega razvoja, kar pomeni, da dela ne opravljamo namesto njega, temveč mu pomagamo, da bo napredoval po majhnih korakih. Pohvalimo njegov napredek, ga spodbujamo in smo pri delu potrpežljivi (Željeznov Šeničar in Šelih, 2010).

Pri delu z OPP v predšolskem obdobju so pomembni vodstveni delavci in ravnatelji vrtcev, svetovalni delavci vrtca, vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev, defektolog ustrezne smeri oz. drug strokovnjak za izvajanje pomoči ter sodelovanje s starši (Navodila h Kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami, 2003).

Zakon vrtcu določa, da za vsakega otroka oblikuje strokovno skupino, ki jo sestavljajo vzgojiteljica, pomočnica vzgojiteljice, izvajalec DSP, svetovalni delavec in starši. Ti vsi skupaj sodelujejo pri pripravi, izvajanju in evalvaciji Individualiziranega programa za otroka. Njihova naloga je vzpostavitev sodelovanja, ravnovesja deleža posameznih članov, in zagotavljanje, da je njihov namen, da otroku pomagajo pri premagovanju težav in mu omogočijo pogoje za kakovostno življenje v vrtcu. Med seboj si morajo zaupati, sodelovati, imeti odprto komunikacijo, se dopolnjevati, si razdeliti naloge in si med seboj izmenjavati informacije. Pri otroku ne ugotavljamo ovir, motenj in primanjkljajev, temveč iščemo najprimernejši program vzgoje in izobraževanja, kjer bo otrok uspešen in se bo kljub oviram, motnjam in primanjkljajem maksimalno razvijal (Željeznov, Šeničar in Šelih, 2010).

V našem vrtcu za vsakega otroka, ki ima izdano odločbo ali timski zapisnik, oblikujemo člane strokovne skupine, ki dela z njim. V oddelku sta to strokovni delavki, ki z njim preživita največji del dneva. Otroka spodbujajo, da se vključujejo v dejavnosti glede na svoje sposobnosti. Tukaj je njihova vloga zelo pomembna in morajo biti naravnani inkluzivno, pripravljeni morajo biti, da presežejo običajno delo, strmijo k izvirnosti, se nenehno izobraževati, reflektirati, izboljševati svojo prakso in posodabljati učno okolje. Strokovni delavci sodelujejo z izvajalci DSP, ki izvaja pomoč v skupini ali individualno. Spodbujajo dejavnosti z vseh področij in vse vidike otrokovega razvoja. Spodbujajo njegova močna področja in tudi tista, kjer se razvija počasneje. Pri delu z otrokom sodelujejo tudi starši. Strokovnim delavcem in izvajalcem DSP poročajo o delu doma, o otrokovih posebnostih, o obiskih pri določenih zdravnikih, specialistih.

Za učinkovito delo in maksimalni razvoj otroka je pomembno, da vsi, ki delajo z otrokom, med seboj sodelujejo, si izmenjajo svoja opažanja, predlagajo različne načine dela. Vodilo jim mora biti, da prilagajajo delo na tak način, da je otrok uspešen in da napreduje. Pomembni so vsi člani strokovne skupine, ki delajo z otrokom. Vsak posameznik ne more narediti vsega, vsi skupaj kot celota pa lahko pripomorejo k napredku otroka. Njihovo sodelovanje mora temeljiti na zaupanju in izmenjavi informacij. Iz prakse lahko povemo, da je staršem zelo pomembno to, da pri svojem otroku vidijo napredek. Ob tem vidijo, da vsi, ki delajo z otrokom (strokovne delavke v oddelku, spremljevalke, izvajalci DSP in navsezadnje tudi starši), izhajajo iz njegovih potreb, mu pomagajo pri premagovanju težav, ovir in motenj ter se maksimalno trudijo za njegov napredek. Starši lahko opazijo, da je individualizirani program, ki ga pripravijo za njihovega otroka, pripravljen dobro. Vsak član, ki dela z otrokom, vse svoje znanje in izkušnje usmeri v svoje delo.

4. SKLEP

Vsak OPP potrebuje pomoč in spodbudno učno okolje, kjer ima možnost za optimalen razvoj. Z njim morajo biti osebe, ki znajo poskrbeti, da se otrok počuti sprejetega, pripadajočega skupini in ima ob sebi osebe, ki ga razumejo, mu pomagajo in ga sprejmejo takšnega, kot je, kljub njegovim težavam. Tukaj vidimo, kako pomemben je pojem inkluzija, ki nam vse to omogoča. Izhajati je treba iz otrokovih močnih področjih, mu delo in dejavnosti prilagoditi tako, da jih ob minimalni pomoči lahko izvede sam. Pomembna je vloga vsakega, ki dela z otrokom. V prispevku je opisano, kako poteka delo v predšolskem obdobju, kdo vse je vključen v delo – od

prepoznavanja in odkrivanja do nadaljnega dela z otrokom. Vsak posameznik pripomore, da otrok napreduje po svojih zmožnostih. Nuditi mu je treba pomoč, prilagoditve, ga spodbujati in, kar je najbolj pomembno, sprejeti njegove posebnosti in različne potrebe. Pri vsakem posamezniku, ki dela z OPP, pa je pomembno, da pri sebi ozavešti pojem inkluzije in to prenaša v svoje delo z otrokom. Brez našega pozitivnega odnosa do sprejemanja drugačnosti ne moremo biti dovolj strokovni in empatični za to delo.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Kavkler, M. (2010). Razvoj inkluzivne prakse s pomočjo inkluzivnih timov. V I. Adlešič (ur.), Razvoj inkluzivne prakse s pomočjo inkluzivnih timov (str. 5–13). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
- [2] Kavkler, M. Clement Morrison, A., Košak Babuder, M., Pulec Lah, S. in Viola S. (2008). Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- [3] Kopal Grum, D., Kopal, B., Celeste, M., Dremelj, P., Smolej, S. in Nagode, M. (2009). Poti do inkluzije. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- [4] Krek, J. in Metljak, M. (ur.) (2011). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- [5] Kurikulum za vrtce v prilagojenem programu za predšolske otroke. (2006). Pridobljeno 25. 5. 2022, https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/kurikulum_prilag_program.pdf.
- [6] Murgel, J. (2019). Zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji. Premik od zdravstvenega modela k socialnemu? Pridobljeno 20. 5. 2022, <https://www.revija-socialnodelo.si/mma/Zgodnja-2019-1.pdf/2019053014563897/>
- [7] Navodila h Kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami (2003). Pridobljeno 3. 6. 2022, https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/kurikulum_navodila.pdf.
- [8] Opara, B. (2015). Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Centerkontura.
- [9] Samec, B. (2010). Svetovalni delavec in njegova vloga pri integraciji/inkluziji otrok s posebnimi potrebami. V P. Peček (ur.), Izzivi vodenja za raznolikost (str. 21–35). Kranj: Šola za ravnatelje.
- [10] Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPP-1/ (2011). Pridobljeno 20. 5. 2022, <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>.
- [11] Željeznov Seničar, M. in Šelih, E. (ur.) (2010). Otroci s posebnimi potrebami v vrtcu. Ljubljana: MiB d. o. o.
- [12] Žgur, E. (2017). Vloga razvoja motorike pri otroku in njena vpetost v predšolski kurikulum – pomen zgodnje obravnave V B. Vrbovšek, (ur.), Različni otroci – enake možnosti (str. 28–40). Ljubljana: Supra, zavod za izobraževanje.

AKTIVNO STARANJE

POVZETEK

Zaradi izjemnih demografskih sprememb na svetovni ravni sta odkrivanje in uporaba strategij za kakovostno življenje starejšega človeka zelo pomembna. Posredno prispevata k samostojnosti starega človeka v ožjih in širših dnevni aktivnostih. Raznoliki dopolnilni programi socialnega varstva, varovanja zdravja, športa, kulture in izobraževanja spodbujajo in pozitivno vplivajo na ohranjanje gibalnih in procesnih spretnosti starih ljudi. V prispevku so predstavljeni različni načini aktivnega staranja, ki omogočajo ljudem, da uresničujejo svoje možnosti za dobro telesno, socialno in duševno počutje skozi celoten tok življenja. Pomembno je, da v družbi delujejo v skladu s svojimi potrebami, željami in zmožnostmi. Ustvarjati moramo pozitivno podobo aktivnega staranja in se nanj skrbno pripraviti, kajti vključevanje v raznolike dejavnosti bo pripomoglo k daljši življenjski dobi in samostojnosti. Velikokrat pa se starejši človek zaradi oviranosti, poškodb ali bolezn ne more udeležiti želenih prostočasnih aktivnosti, zato ugotavljamo, kako ključno vlogo imajo pri tem delovni terapevti. Delovni terapevti raziščejo pomen in interes posameznika, ga informirajo in poiščejo zanj ustrezne načine za izvedbo zelene aktivnosti.

KLJUČNE BESEDE: staranje, star človek, aktivno staranje, dopolnilni programi za stare ljudi.

ACTIVE AGING

ABSTRACT

Because of the amazing demographic changes on the worldwide level, discovering and using different strategies are highly important to improve the quality of an older person's life. It directly contributes to an independence of a person in all kinds of daily activities. Researches show that different complementary programs of social protection, protection of health, sport, culture, encourage the elderly and also have a positive income on maintaining their physical and processing skills. In my article my goal was to present different ways of active aging, which enable people to fulfill their chances for a good physical, social and mental well-being throughout the whole life. It's important that they participate in a society based on their needs, wishes and abilities. we have to create a positive image of active aging and carefully prepare for it because integrating into different activities is going to aid in the life span and independency. Frequently an older person can't participate in the desired free time activities because of their physical impairment, illnesses or injuries and we realized how important the role of occupational therapists is. Occupational therapists research the meaning and the interest of an individual inform them and find different ways to perform the desired activities.

KEYWORDS: aging, old people/ an old individual, active aging, complementary programs for the elderly.

1. UVOD

V današnjem času se zaradi razvoja političnih, gospodarskih in prebivalstvenih dejavnikov srečujemo s pospešenim procesom staranja. Staranje prebivalstva je proces, kateremu se ni mogoče izogniti. Prehajamo v dolgoživo družbo, kjer so razmerja med starostnimi skupinami drugačna, kot so bila prej, to pa vpliva na sisteme socialne varnosti in na odnose med posameznimi starostnimi skupinami (Filipovič Hrast in Hlebec, 2009, str. 195).

»Zaradi kakovostnejšega življenja in s tem povezane daljše življenjske dobe ter upočasnjene umiranja se spreminja starostna sestava prebivalstva. O staranju prebivalstva govorimo, ko se delež prebivalcev, starih 65 ali več let, med vsemi prebivalci povečuje, zmanjšuje pa se delež otrok. Povečanje povprečne življenjske dobe pomeni, da vse več ljudi doživi visoko starost. Hkrati se srečujemo s spremembami in težavami, ki jih prinaša staranje prebivalstva. Staranje prebivalstva je eden resnih izzivov, pred katerim se je znašlo človeštvo.« (Vertot, 2010, str. 3). Staranje je dogajanje, ki poteka vse življenje, največji pomen pa ima v starosti. Besedo staranje uporabljamo, kadar govorimo o dogajanju pri posameznem človeku, ne glede na to, koliko je star, in kadar govorimo o sožitju vseh treh generacij z vidika njihovega staranja (Ramovš, 2003, str. 29).

Glavne značilnosti procesa staranja so (Milavec Kapun, 2011, str. 7):

- staranje poteka od rojstva do smrti;
- umrljivost se povečuje s starostjo;
- širi se spekter škodljivih in napredujočih sprememb;
- zmanjšana je možnost prilagajanja vplivom okolja;
- večja dovzetnost za bolezen;
- staranje vključuje biološke, psihološke in sociološke procese;
- na doživljanje staranja pomembno vplivajo zgodovinski in kulturni dejavniki.

Oprelitev ni povezana z biološkimi temelji staranja, ampak je plod socialnih norm, ki so povezane z upokojevanjem ljudi ob določeni kronološki starosti (Milavec Kapun, 2011, str. 7). Vsako živo bitje ima svojo naravno življenjsko krivuljo. V mladosti je iz leto v leto močnejši, hitrejši in spretnejši, potem svoje sposobnosti nekaj časa vzdržuje na določeni ravni. V drugi polovici življenja nastopi proces involucije, ki se zaključi z obdobjem starosti. Oslabitev človeških telesnih in umskih sposobnosti je neizogibna, ne glede na emocionalno, socialno, intelektualno in duhovno razvitost, ki jih kdo doseže v toku življenja (Bilban, 2008, str. 4).

Starost je življenjsko obdobje, ki je drugačno od obdobja mladosti in srednjih let, vendar pa ni v ničemer manj vredno in smiselno od njiju. Ko človek dozori do polne človeške uresničitve, se pojavi starost. V tem obdobju mu pojemajo zlasti telesne in duševne moči. Skrb za materialni razvoj prepušča naslednji generaciji in z upokojitvijo se pojavi nova kakovost svobode in življenjskih možnosti za dejavno življenje.

Starost delimo v tri podobdobja:

1. zgodnja starost (66–75 let): človek se privaja na upokojsko življenje, je dokaj zdrav in živi zelo dejavno;

2. srednja starost (76–85 let): človek se v svojih dejavnostih prilagaja ter privaja na starostno upadanje svojih moči in zdravja, izgublja vrstnike in večini umre zakonec;
3. pozna starost (86 let in več): človek postaja kot prejemnik pomoči za mlajši dve generaciji nemi učitelj najglobljih temeljev človeškega dostojanstva, sam pa opravlja zadnje naloge v življenju (Ramovš, 2003, str. 48).

Slovenija je močno vpeta v demografske spremembe, zato je nujno vzpostavljanje medgeneracijskega sodelovanja »kot rešitev za obstoj civilizacije in odgovor na povečanje starejšega prebivalstva« (Mali, 2009, str. 244). Sodobna družba ima nalogo, da ustvari solidarnost med generacijami na način, da bo človeštvo preživel v času, ko je demografsko razmerje čisto porušeno. Medgeneracijsko sožitje je glavni element preživetja posameznika in družbe kot celote (Mali in Nagode 2009, str. 218).

Novo obdobje dolgoživosti in novo obdobje evolucije človeka ter človeštva je prineslo tretje obdobje življenja človeku, ko lahko posameznik v družbi vrača znanje, vire in izkušnje, nabrane in artikulirane skozi življenje (Kristančič, 2005, str. 26). V Sloveniji se - kot drugod po svetu - število starejših ljudi skokovito povečuje, zato ima poleg primarnega dostojanstvenega človekovega življenja v starosti pomembno vlogo tudi aktivno staranje, ki prepreči marsikatero težavo tako samemu starostniku kot njegovi bližnji okolici ter na koncu tudi družbi. Aktivna in angažirana starejša generacija namreč lahko uspešno sodeluje pri trajnostnem razvoju družbe. Slovenija je z izdelavo strategije aktivnega staranja pripomogla k prijaznejši starosti za vse generacije.

Slovenija se ustrezno spoprijema z izzivi dolgožive družbe kot rezultatom procesa staranja prebivalstva in vključujočih demografskih sprememb. Med različnimi strateškimi dokumenti Slovenije, ki jih je v ta namen sprejela Vlada Republike Slovenije, gre izpostaviti sprejeto Strategijo varstva starejših do leta 2010 – solidarnost, sožitje in kakovostno staranje prebivalstva. Omenjeni dokument predstavlja prvi celovit program, ki povezuje prizadevanje različnih vladnih resorjev in civilne družbe, zagotavlja ustrezno skrb za starejše ter obenem postavlja podlage za trajen in vzdržan sistem skrbi za tretjo generacijo. Številni pozitivni zgledi kažejo, da aktivna in angažirana starejša generacija lahko uspešno pripomore k trajnostnemu razvoju družbe in v določenem delu razbremeni mlajšo in srednjo generacijo (Dimovski in Panger, 2007, str. 4).

Aktivno prebivalstvo lahko kakovostno živi in se sociološko primerno vključuje v tokove sodobne družbe in življenja. Motivacija in interes po nenehnem izobraževanju sta ključna dejavnika, da ljudje čutijo potrebo po absorpciji novih znanj (Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, 2006, str. 32).

Aktivno staranje naj bo proces, ki ves čas spodbuja in krepi možnost za zdravje, vključenost v družbo ter varnost, s ciljem, da izboljša kvaliteto življenja. Aktivno staranje omogoča ljudem, da uresničijo svoje možnosti za fizično, socialno in mentalno dobro počutje ter da sodelujejo v družbi, medtem ko jim priskrbimo zaščito, varnost in pomoč, ko jo potrebujejo. Staranje vključuje znotraj tudi povezanost s prijatelji, znanci, sosedi in družinskimi člani, kar nas pripelje do spoznanja, da je medsebojna odvisnost prav tako kot

medgeneracijska vzajemna pomoč pomembno načelo aktivnega staranja (Svetovna zdravstvena organizacija, 2002).

Za doživljanje vrednosti in smisla starosti je pomembno, da človek svojo starost sprejme, da se sam aktivno trudi za njeno kakovost in da brez grenkobe v srcu sprejme solidarno pomoč drugih (Ramovš, 2003, str. 50, 51).

2. AKTIVNOSTI ZA STARE LJUDI

Izvajanje aktivnosti za pripravo na starost, ki so opisane v nadaljevanju, pripomorejo k boljšemu splošnemu počutju, pozitivnemu doživljanju tretjega življenjskega obdobja in povezovanju medgeneracijskega sodelovanja. Starejši ljudje sami prispevajo k aktivnemu staranju na način, da se vključujejo v naslednje pomembne stebre: telesno aktivnost, zdravo prehrano, duševno svežino in medčloveško sožitje.

Sledijo opisi aktivnosti, nevladnih in vladnih organizacij ter programov za razvijanje in nadaljnje aktivnosti v starosti.

Telesna dejavnost je opredeljena kot individualna telesna aktivnost oziroma gibanje telesa s pomočjo skeletnih mišic, ob katerih se porablja energija in so pod kontrolo centralnega živčnega sistema (Turk, 2008, str. 3). Z njo ohranjamo moč, vzdržljivost, prožnost in tudi dobro ravnotežje. To je potrebno za zagotavljanje pomičnosti, ki je osnova za samostojnost. Z redno telesno aktivnostjo zmanjšujemo dejavnike tveganja za številne bolezni in poškodbe. Redna telesna aktivnost in miselna aktivnost sta tudi pomemben varovalni dejavnik duševnega zdravja (Bilban, 2008, str. 42).

Glede zdravega prehranjevanja v tretjem življenjskem obdobju na splošno veljajo pravila kot v prejšnjih obdobjih, le da so zaradi starajočega se organizma pomembnejša. Najpomembnejše je uravnavanje količine hrane, zlasti tiste, ki je bogati vir energije. Strokovnjaki priporočajo uravnoteženo prehrano; posameznik, zlasti star, naj uživa čim bolj raznovrstno prehrano, vendar posamezne vrste v različnih razmerjih (Pečjak, 2007, str. 50).

Svetovna zdravstvena organizacija (2007) definira duševno zdravje kot stanje blaginje, v katerem posameznik uresničuje svoje sposobnosti, se spopada z bremenami življenja, dela produktivno in uspešno ter lahko prispeva k skupnosti.

Duševna svežina z dobrim spominom, jasnim mišljenjem, s svetlimi čustvi, široko razgledanostjo, z dobrimi navadami in drugimi čustvenimi zmožnostmi je prav tako izredno pomemben steber aktivnega staranja. Skrb za zdrav um je zelo pomembna, saj so človekova čustva, spomin, mišljenje in navade bolj odvisni od njega samega kot njegova gibala, ožilje ali presnova. Duševne zmožnosti je treba vsaj tako razgibavati kot telesne, da ne opešajo ali se ne začno razvijati v smer, ki je neprijetna za samega človeka in za druge ob njem (Ramovš, 2007, str. 60).

Ljudje potrebujemo drug drugega, torej medgeneracijsko sožitje je zelo pomembno. Odnosi med ljudmi so osrednji del človeškega obstoja ne glede na to, koliko smo stari oziroma v

katerem življenjskem obdobju smo ali na katerem koncu sveta živimo (Kristančič, 2005, str. 11).

V poznejšem obdobju življenja so medosebni odnosi zelo pomembni, ker se z leti število medosebnih odnosov skrči in se poraja nevarnost osamljenosti (Kristančič, 2005, str. 125). Za preprečevanje osamljenosti lahko stari ljudje mnogo naredijo sami. Če so zamudili v preteklosti, še vedno lahko poiščejo prijatelje, sosede, znance, ki jim bodo v družbo in pomoč. Iščejo lahko tudi nova znanja in informacije, ki jih dnevno popeljejo v svet novosti. Prav tako se lahko vključijo v različne programe in organizacije in tako obogatijo svoje življenje.

V Sloveniji imamo razvite nevladne in vladne organizacije ter programe, ki omogočajo, da se vanje vključijo in si s tem popestrijo prosti čas.

Inštitut Antona Trstenjaka za gerontologijo in medgeneracijsko sožitje

Inštitut se raziskovalno in izobraževalno posveča staranju in starosti, spremlja in raziskuje odnose med generacijami in poskuša aktivno vključevati vse starostne skupine v družbo in socialno življenje. Veliko je poudarka na skupinskem delu. Dejavnosti inštituta zajemajo tudi različna delovna področja, kot je gerontologija medgeneracijskega sožitja.

Medgeneracijska socialna mreža programov za kakovostno starost in solidarno sožitje med generacijami

Občinske skupnosti in programi pomagajo prebivalstvu doseči osnovne cilje kakovostnega staranja in lepega sožitja med generacijami, v današnjih življenjskih razmerah.

Krajevno medgeneracijsko središče

To je dinamična ustanova, kjer se odvijajo razni programi in dejavnosti, ki povezujejo vse tri generacijske skupine. V tem središču se odvijajo programi in dejavnosti, ki povezujejo mlado, srednjo in tretjo generacijo na principih samopomoči in samoorganizacije, prav tako tudi programi socialne pomoči in nege na domu, dnevnega varstva in podobni (Ramovš, 2006, str. 29).

Zveza društev za socialno gerontologijo Slovenije

To je prostovoljna humanitarna organizacija, ki izvaja programe samopomoči za starejšo generacijo in deluje v javnem interesu na področju socialnega varstva. Namen Zveze društev za gerontologijo Slovenije je izvajanje programov samopomoči za starejšo generacijo, pripravljanje starejše generacije na starost in ustvarjanje pogojev za smiselno in kakovostno življenje starejših ljudi (Zveza društev za socialno gerontologijo).

Zveza društev upokojencev Slovenije

Njena temeljna skrb sta kakovostno življenje starejših v Sloveniji in medgeneracijsko sožitje ter ohranjanje solidarnosti med prebivalci Slovenije. Društvo ima različna področja, kamor se lahko starejši aktivno vključujejo kot so izobraževanje, rekreacija in šport ter kultura (zborovsko petje, likovna dejavnost, gledališka in plesna dejavnost).

Starejši za starejše

To je prostovoljni program, kjer so starejši ljudje od 69 leta obiskani na domu. Prostovoljci obiščejo na mesec povprečno 5 starostnikov na domu. Povprašajo jih po osebnem počutju, po bivanjskem standardu in ali potrebujejo pomoč.

Starejši za višjo kakovost življenja doma

v tem programu so člani društev upokojencev spodbujeni in motivirani za medsebojno pomoč. Prostovoljci obiskujejo krajane in ugotavljajo potrebe vseh doma živečih in organizirajo različne oblike pomoči.

Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje - Univerza za tretje življenjsko obdobje

Univerza za tretje življenjsko obdobje je namenjena izobraževanju in razvoju odraslih. Osnovno poslanstvo je integracija starejših v skupnosti, njeno delovanje temelji na skupnem učenju, soodgovornosti in prostovoljnemu delu slušateljev, mentorjev in sodelavcev univerze. Namen je razvijati izobraževanje starejših za njihovo osebnostno rast, razumevanje lastnega položaja v družbi ter delovanje v dobro vseh rodov. Slušatelji se izobražujejo v študijskih krožkih, kar pomeni, da so poleg mentorja tudi slušatelji sami s svojimi izkušnjami, odkrivanjem, znanjem in kulturo vir učenja skupine. V okviru univerze so organizirani programi prostovoljnega dela (Univerza za tretje življenjsko obdobje).

Društvo Senior – Društvo za spodbujanje starejših k ponovni vključitvi v aktivno življenje

Namen in cilj društva je spodbujati socialno izključene starejše in bolne k ponovni vključitvi v aktivno življenje. Poskušajo tudi zadovoljiti potrebe in želje po izobraževanju in spoznavanju novih vsebin pri premagovanju in lajšanju njihovih boleznih in nadlog v starosti.

Strategija varstva starejših do leta 2010 – Solidarnost, sožitje in kakovostno staranje prebivalstva

Strategija varstva starejših do leta 2010 – Solidarnost, sožitje in kakovostno staranje prebivalstva (2006, str. 3) je odgovor Republike Slovenije na staranje prebivalstva in na evropske zahteve po skrbi za novo solidarnost med generacijami.

eVključenost / eDostopnost

E-dostopnost je prizadevanje za premagovanje tehničnih ovir in težav, ki jih občutijo osebe z zmanjšanimi sposobnostmi in drugi, ko se poskušajo enakovredno vključiti v informacijsko družbo (Informacijska družba).

Lepa je misel, da je star človek kot do konca napisana knjiga, ki ji manjka še en list. Zelo pomembno je, kaj bo napisano na tem zadnjem listu. Vsak se mora sam potruditi, da ga napiše. Tega nihče ne more storiti namesto njega (Hojnik – Zupanc, 1997, str. 154).

3. SKLEP

Pogosto izvajanje aktivnosti v starosti se je izkazalo za zelo učinkovito. Starejši ljudje so spoznali, da je poleg fizičnega pomembno tudi njihovo duševno zdravje. Aktivnosti so okrepile njihove motorične, čustvene, komunikacijske, spoznavne in socialne spretnosti. Starejši ljudje v različnih aktivnostih radi sodelujejo, so motivirani, pri delu se trudijo, se med seboj spodbujajo, sproščajo, se dobro počutijo in so še vedno uspešni.

Opažamo tudi, da so na daljši rok bistveno samostojni, kar pa je glavni namen aktivnosti za starejše ljudi. Z občutkom uspešnosti in pripadnosti, pa so zanje tudi druge dejavnosti izzivi na drugih področjih. Starejši sorazmerno zelo aktivno preživljajo svoj čas v jeseni življenja in z različnimi aktivnostmi osmišljajo svoje aktivno staranje. Starejši ljudje imajo še vedno veliko volje do raznolikih aktivnosti.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Bilban, M. Telesna aktivnost za ohranjanje zdravja starejših. V: Bilban M. (ur.). Cvahtetovi dnevi javnega zdravja 2008. Ljubljana: Univerza v Ljubljana - Medicinska fakulteta, Katedra za javno zdravje, 2008b: 42-61.
- [2] Filipovič Hrast, M. in Hlebec, V. Medgeneracijska solidarnost v Sloveniji in tranzicijske spremembe. V Tašner, V. (ur.), Brez spopada: kultur, spolov, generacij (str. 195–214). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 2009.
- [3] Hojnik – Zupanc, I. Samostojnost starega človeka v družbeno prostorskem kontekstu (str. 154). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, 1997.
- [4] Kristančič A. Nova podoba staranja - siva revolucija. Ljubljana: AA Inserco, svetovalna družba, 2005.
- [5] Mali, J. in Nagode, M. Medgeneracijsko sožitje kot temelj sodobne socialne politike v Sloveniji. V Tašner, V. (ur.), Brez spopada: kultur, spolov, generacij (str. 215–228). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2009.
- [6] Mali, J. Medgeneracijska solidarnost v obstoječih oblikah skrbi za stare ljudi. V Tašner, V. (ur.), Brez spopada: kultur, spolov, generacij (str. 243–256). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2009.
- [7] Milavec Kapun. M. Starost in staranje: Zavod IRC, 2011.
- [8] Pečjak, V. Psihologija tretjega življenjskega obdobja. Ljubljana: Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, 1998.
- [9] Ramovš, J. Kakovostna starost. Socialna gerontologija in gerontagogika. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka, 2003.
- [10] Turk Z. Gibanje je vir zdravja in zdravje je vir gibanja. Maribor: Univerzitetni klinični center Maribor. Fakulteta za zdravstvene vede, 2008.
- [11] Vertot, N. Starejše prebivalstvo v Sloveniji. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije, 2010.
- [12] Poslanstvo in namen zveze. Zveza društev za socialno gerontologijo Slovenije. Dosegljivo na: https://www.skupine.si/o_zvezi/predstavitev/ (13. 6. 2022).

ALI JE IZBIRNI PREDMET ZA UČENCA LAHKO LE ŽELJA?

POVZETEK

Izbirni predmeti so način prilagajanja osnovne šole individualnim razlikam in interesom učencev. So priložnost, da učenci ob lastni izbiri teh predmetov poudarijo in razvijajo svoje močne strani in sposobnosti ter se pri njih dokažejo. Izbirni predmet šolsko novinarstvo nadgrajuje predmet slovenščina. Tako učenec pod učiteljevim vodstvom dograjuje svojo zmožnost sprejemanja in tvorjenja neumetnostnih besedil, posebej publicističnih. A izzivi pri učitelju nastanejo takrat, kadar si učenec izbere predmet, za katerega nima ustreznega predznanja in sposobnosti oz. je to le njegova želja. Takrat so pred učitelja postavljeni številni izzivi, katerim splošnim ciljem se bo vredno posvetiti, da bo učenec zadostil izbranim kriterijem. V prispevku bom opisala delo učencev izbirnega predmeta šolsko novinarstvo, ko se je na šoli zaključil projekt Erasmus+, in vlogo učitelja pri dodeljevanju nalog skladno z njihovimi zanimanji in sposobnostmi, saj so s svojim delom pokrivali aktualno dogajanje na šoli.

KLJUČNE BESEDE: novinarstvo, neumetnostno besedilo, Erasmus+, aktualno dogajanje.

CAN AN ELECTIVE SUBJECT BE JUST A WISH FOR STUDENT?

ABSTRACT

Elective subjects are a way of adapting primary school to the individual differences and interests of students. They are an opportunity for students to highlight and develop their strengths and abilities by choosing these subjects and to prove themselves in them. Elective subject school journalism upgrades the subject Slovene. Thus, under the teacher's guidance, the student builds on his / her ability to accept and create non-fiction texts, especially journalistic ones. However, challenges for the teacher arise when the student chooses a subject for which he /she does not have the appropriate prior knowledge and abilities or it's just his /her wish. At that time, the teacher is faced with a number of challenges, the general goals of which will be worth focusing on, so that the student will meet the selected criteria. In this paper, I will describe the work of students in the elective subject school journalism, when the Erasmus + project ended at school, and the role of a teacher in assigning tasks according to their interests and abilities, as their work covered current events at school.

KEYWORDS: journalism, non-fiction text, Erasmus +, current events.

1. UVOD

V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju iz leta 2011 je na strani 115 pri načelih spodbujanja otrokovega razvoja zapisano, da šola »z organiziranjem različnih dejavnosti spodbuja skladni telesni, gibalni, spoznavni, socialni in čustveni razvoj otrok. Podlaga zanj so ustrezno zasnovan predmetnik in učni načrt ter učinkovito izpeljan pouk ter ostale dejavnosti. Pri tem imajo pomembno vlogo dejavnosti, ki se organizirajo v okviru obveznega in razširjenega programa obvezne šole. Za spodbujanje učenčevega optimalnega razvoja je treba spoznati njegove zmožnosti, predznanje, interese, spoznavne stile, načine učenja ter te razlike in zakonitosti razvoja upoštevati pri pouku ter izvajanju drugih dejavnosti. Pomembno je razvijati učenčevo motivacijo in odgovornost za sodelovanje pri pouku ter za vseživljenjsko učenje. Za kasnejše poklicno in družbeno delovanje je pomembno, da si učenci pridobijo spretnosti medsebojnega sodelovanja, za kar si šola prizadeva s spodbujanjem medvrstniške učne in druge pomoči ter prostovoljstva med učenci.« (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, 2011, str. 115)

Obvezne izbirne predmete so na vseh osnovnih šolah uvedli v šolskem letu 2004/2005 (ponekod že prej, skladno z uvedbo devetletke). Številni so to novost pozitivno sprejeli. Štrajn (2004) je menil, da bo s tem številnim učencem zagotovljena dostopnost in enake možnosti znotraj rednega programa, kjer bodo učenci »pri predmetih, ki jih izbirajo sami, mnogo bolj motivirani in jih zato delo za te predmete sorazmerno tudi manj obremenjuje«. (Štrajn, 2004). Učenci naj bi z obiskovanjem teh predmetov poglobili znanje vsebin obveznih predmetov ali pridobili nova znanja, ki jih zanimajo. Učenci pri izbirnih predmetih dosegajo boljše ocene, s čimer dokažejo sebi in sošolcem, kaj zmorejo ter si na tak način krepijo in razvijajo pozitivno samopodobo (Škapin, 2005).

Hočevar s sodelavci (2007) v obveznih izbirnih vsebinah vidi odlično priložnost medpredmetnega in interdisciplinarnega povezovanja, uvajanja inovativnih oblik in metod učenja. Izbirni predmeti so namenjeni poglobljanju in širitvi znanja učencev, saj velika večina izbirnih predmetov temelji na povezovanju in nadgradnji znanja pri posameznih predmetih in predmetnih področjih (Sardoč, 2004 v Analiza, 2017). Izbirni predmeti so v 9-letno osnovno šolo prinesli novo perspektivo in prostovoljnost ter večjo prožnost v vsebini in organizaciji programa osnovne šole ter njegovi izvedbi. Ali kot pravi Fras, naj bi izbirni predmeti »predstavljali bogatitev, poglobljenost in drugačno reševanje programskih zahtev, zlasti pa dajali možnost potešitve različne zainteresiranosti učencev in učenek in hkrati zagotovili osnovne pravice do širšega razpona življenjskih izkušenj že v okviru obveznega predmetnika.« (Fras, 1999, str. 47) Prav tako se učenci za izbirni predmet lahko odločijo na podlagi nadaljnjega šolanja.

Tabela 3: Obvezni izbirni predmeti, ki jih obiskuje največ učencev.

| Šolsko leto 2020/2021 (Podatek za vso Slovenijo) (Vir: MIZŠ) | Analiza izvajanja izbirnih predmetov v osnovni šoli, marec 2017, ZRSS (vzorec 150 osnovnih šol) najpogosteje izvajani predmeti | Izbirni predmeti OŠ za šolsko leto 2005/06 (Vir: https://www.stat.si/doc/statinf/09-SI-126-0701.pdf) | Izbirni predmeti šolsko leto 2004/2005 (podatek za vso Slovenijo) (Vir: https://www.stat.si/doc/statinf/09-si-126-0601.pdf) |
|--|--|--|---|
| Izbrani šport | Nemščina | Izbrani šport | Šport za sprostitev |
| Šport za sprostitev | Likovno snovanje | Šport za sprostitev | Urejanje besedil |
| Šport za zdravje | Šport za sprostitev | Šport za zdravje | Multimedija |
| Sodobna priprava hrane | Sodobna priprava hrane | Nemščina 1 | Šport za zdravje |
| Likovno snovanje 2 | Obdelava gradiv: Les | Multimedija | Nemščina I |
| Likovno snovanje 3 | Urejanje besedil | Računalniška omrežja | Nemščina II |
| Likovno snovanje 1 | Izbrani šport | Urejanje besedil | Nemščina III |
| Nemščina I | Gledališki klub | Likovno snovanje 2 | Izbrani šport |
| Obdelava gradiv: Les | Šolsko novinarstvo | Nemščina 2 | Sodobna priprava hrane |
| Poskusi v kemiji | Šport za zdravje | Likovno snovanje 3 | Likovno snovanje 1 |
| Urejanje besedil | Ansambelska igra | Nemščina 3 | Likovno snovanje 2 |
| Multimedija | Francoščina | Sodobna priprava hrane | Turistična vzgoja |
| Računalniška omrežja | Glasbeni projekt | Likovno snovanje 1 | Obdelava gradiv: Les |
| Nemščina II | Organizmi v naravi in umetnem okolju | Turistična vzgoja | Ples |
| Nemščina III | Rastline in človek | Načini prehranjevanja | Računalniška omrežja |

Iz zgornje tabele lahko razberemo, da so od samega začetka uvedbe obveznih izbirnih predmetov najbolj priljubljeni predmeti, ki se navezujejo na športne aktivnosti. To so: izbrani šport, šport za sprostitev in šport za zdravje. Prav tako šole najpogosteje izvajajo likovno snovanje v vseh treh razredih ter pouk predmetov multimedija, urejanje besedil in računalniška omrežja. Med tehničnimi predmeti je najbolj priljubljen predmet obdelava gradiv: les. Med predmeti, ki se poučujejo dve uri tedensko, se najpogosteje poučuje tuji jezik nemščina.

Izbirni predmet šolsko novinarstvo je enoleten in se lahko izvaja v 7., 8. ali 9. razredu osnovne šole (glede na število prijav). Namenjena mu je 1 ura pouka tedensko, tj. 35 ur letno, oz. 32 ur v 9. razredu. Cilje, zapisane v učnem načrtu, učitelj uresničuje selektivno glede na razred, v katerem se predmet izvaja, sposobnosti, predznanje in interese učencev, ob upoštevanju individualizacije in diferenciacije ter glede na svoje izkušnje iz prakse. Končna izbira vsebin in ciljev je prepuščena učitelju, s tem da upošteva standarde znanja. Temeljni cilji pouka šolskega novinarstva so zapisani v učnem načrtu, te cilje pa dopolnjuje učitelj glede na interese učencev, lastne pobude, usposobljenost in pogoje za delo. (Učni načrt za izbirni predmet, 2003, str. 35)

A. Cilji predmeta

Učenci spoznavajo socialne zvrsti jezika, še posebej:

- slovenska narečja,
- interesne govornice (sleng), in funkcijske zvrsti jezika, še posebej

- praktičnosporazumevalna,
- strokovna,
- publicistična besedila.

Učenci pridobivajo temeljne pojme v povezavi z mediji:

- časopis, revijalni tisk, radijski in televizijski program,
- šolski časopis, razredni časopis, tematska številka, slovstveni razpis,
- uredništvo, glavni, likovni, tehnični urednik, uredniški koncept,
- ogledalo, stolpec, rubrike, kolofon,
- lektor, korektor, dokumentalist.

Učenci spoznavajo najbolj pogoste stalne oblike novinarskega sporočanja:

- informativne zvrsti: vest, poročilo, reportažo, anketo, intervju, okroglo mizo,
- interpretativne zvrsti: komentar, uvodnik, članek in oceno.

B. Novinarstvo

Novinarstvo je dejavnost, ki spremlja dogajanje in o njem poroča širši javnosti. Za učence, ki si izberejo predmet šolsko novinarstvo, učitelj pričakuje poleg radovednosti in vedoželjnosti tudi sposobnost tvorjenja posameznih besedil in ustrezno pravopisno zmožnost. Želja, obiskovati ta predmet, je spremljanje komercialnih televizijskih postaj (Kanal A, POP TV, Planet TV...), komercialnih radijskih postaj (Radio City, Radio 1, Net FM...), senzacionalističnih medijev (Slovenske novice, Lady idr.). Na njih prav tako vplivajo novi mediji, kot sta splet in družbena omrežja (24ur.com, Siol.net, Maribor24, Facebook, Instagram, Twitter...). V poplavi teh različnih medijev se od učenca pričakuje kritičnost, a je to ob poplavi informacij zanj zelo težko.

C. Novinarska etika

Učenci vedo, da:

- dober novinar spoštuje dolžnosti, ki mu jih nalaga profesionalni novinarski kodeks,
- je njegova temeljna dolžnost ščititi dostojanstvo osebe,
- je potrebno spoštljivo obravnavati tistega, o katerem piše,
- mora spoštovati svoje bralke in bralce,
- piše po resnici in pravici.

D. Intervju

Časopisni intervju je svojstveno poročilo za javnost o pogovoru, ki ga je imel novinar z zanimivo osebo. Zato se je treba posebej pripravljati na pogovor in posebej za prenos tega pogovora z zvočnega zapisa na papir v stalni obliki sporočanja intervju. Pogovor lahko zapišeš v obliki vprašanj in odgovorov ali pa kot zgodbo, kjer sogovornika povzemaš in citiraš njegove najpomembnejši misli.

Poznamo dve vrsti intervjuja:

1. Tematski intervju. To je zapis pogovora s strokovnjakom, ki ga sprašujemo o pomembni politični, gospodarski, znanstveni, športni, kulturni in drugih temah, za katere je pristojen.
2. Osebnostni intervju prinaša poročilo o pogovoru za javnost zanimivo osebnostjo. Zanima nas življenje in delo te osebe, ne pa predvsem to, kaj o določenih družbeno pomembnih zadevah misli.

Primer neumetnostnega besedila: Moj prvi intervju

13-letna fotografinja

Fotografiranje ni lahko delo. Vseeno pa se ga je lotila 13-letna deklica Maruša Jarc in se z njim ukvarja že 3 leta. O njenem delu in želji po fotografiranju sem ji postavila nekaj vprašanj.

S fotografiranjem se ukvarjaš že 3 leta. Kaj te je sploh pritegnilo, da si začela?

Pač ne vem, ko sem gledala slike na Pinterestu, me je tako zelo pritegnilo. In potem se pač začela s tem ukvarjati.

Za fotografiranje je zagotovo potrebno kakšno učenje. Torej kakšni so koraki učenja? Kje si se to naučila?

Najprej sem fotografirati s telefonom in na Youtubu začela gledati »tutorials.« Potem sem za svoj rojstni dan dobila fotoaparata in sem se začela učiti fotografirati s fotoaparatom. Zdaj bom začela obiskovati tudi tečaje.

Vsak fotograf ima nekakšen svoj stil fotografij. Kakšen je tvoj?

Rada slikam naravo in ljudi, še posebej bi rada fotografirala modele. Rada slikam tudi poroke in pomembne dogodke.

Zakaj to rada fotografiraš?

Rada ujamem spomine vseh dogodkov pa če so mali ali veliki. Mislim, da si je vsak trenutek vredno zapomniti, ko si starejši.

Veliko fotografov meni, da je slika odvisna samo od fotoaparata, drugi pa se s tem ne strinjajo. Kaj ti meniš?

Pomembno je, kako držiš fotoaparata. Poleg tega moraš imeti tudi pravi timing. Ne smeš biti zadovoljen s prvo fotografijo. Za to si moraš vzeti tudi čas. Nekateri fotografi potrebujejo tudi več ur, da naredijo sliko. Slednja je na nek način odvisna od kamere in njene kvalitete ter starosti, ampak tudi od lastnih sposobnosti. Brez sposobnosti in dobre kamere slika ne bo najlepša.

Ali je zate fotografiranje samo hobi ali želiš to početi tudi v prihodnosti, in se kasneje zaposliti?

Ja, razmišljam, da bi šla na oblikovalno srednjo šolo in kasneje bi se s tem začela ukvarjati tudi profesionalno. Rada bi slikala poroke, za reklame in revije. Imela bi svoje podjetje.

Imaš kakšne nasvete za začetnike, ki bi se želeli ukvarjati s fotografijo, pa ne vedo, kje začeti?

Če hočeš fotografirati, moraš to jemati resno in v to vložiti veliko truda. Vseeno je, s katero kamero začneš, saj če v to vложиš veliko truda, boš enkrat zelo dober.

Lara Pondelak Fak

Iz besedila lahko razberemo, da se je učenka na raziskovalni pogovor dobro pripravila. Vprašanja so poudarjena s temnim tiskom in ločena od odgovorov. Na začetku imamo predstavitevni del, v katerem so navedeni najpomembnejši podatki. Večji del intervjuja je namenjen odgovorom in smo ga objavili na spletni strani šole. Lahko bi ga uvrstili med tematske intervjuje, saj jo je šolska novinarka spraševala zgolj o njenem delu.

2. ERASMUS +

V začetku meseca aprila smo na naši šoli zaključil projekt Erasmus+, v katerega so bile poleg naše države vključene še Španija, Latvija in Hrvaška. Pri izbirnem predmetu šolsko novinarstvo smo si zadali nalogo, da bomo ažurno objavljali prispevke o dogajanju na spletni strani šole. Izoblikovali smo dve skupini, ki sta spremljali erasmusovce po poti številnih ogledov, od štajerske in slovenske prestolnice do Ptuja, Pohorja in Krajinskega parka Rački ribniki. Učenke smo razdelili na dve skupini, pri čemer je prva opravljala nalogo fotoreporterjev, saj smo potovali na omenjene kraje, druga pa je bila zadolžena za poročanje s posameznih dogodkov.



Slika 55: Šolske novinarke.

A. Reportaža

Reportaža je eden najbolj privlačnih novinarskih žanrov, pa naj gre za govorico besed ali za fotoreportažo. Jo je pa težko res dobro napisati oziroma posneti. (Naš čas-opis, Ljubljana 2003).

Reportaža s sprejema gostov je dostopna na naslednjem naslovu:

<https://www.youtube.com/watch?v=T59Isgamd1w>

S prvo skupino smo opravili fotoreportažo, skozi katero smo ovekovečili utrinke z obiska latvijskih in španskih gostov na naši šoli.

B. Izjava

Izjava je kot nalašč za šolsko novinarstvo. Tudi mi smo jih nekaj poskušali pridobiti in udeležencem Erasmus+ izmenjave zastavili nekaj vprašanj v zvezi z njihovim doživljanjem slovenskih turističnih znamenitosti.



Slika 56: Izjave.

Linda Kreiza (Latvija), 15 let: Prvič sem sploh obiskala kako tujo državo. Slovenija mi je zelo všeč. Všeč mi je sama organizacija, program, ki vključuje številne ogleda, in dom, kjer trenutno prebivam.

Lucia Sanchez Lambea (Španija), 15 let: Zelo se zabavam in izpopolnjujem v angleščini ter spoznavam nove ljudi.

Marta Ruesca Angosto (Španija), 15 let: Mislim, da je Slovenija zelo lep del Evrope.

Teresa Colomo Rodriguez (učiteljica francoskega jezika, Španija): Pri vas mi je zelo všeč. Šola je velika in svetla, učilnice imajo visoke stropne in vanje prodira veliko svetlobe. Na vsakem koraku čutimo vašo prijaznost in sproščenost vaših otrok.

Marta Guillen Claveria (učiteljica angleškega jezika, Španija): Nad vsem, kar smo videli, smo navdušeni. Hvala, da ste tako prijazni do nas.

Jesus Lazaro Garcia (ravnatelj, Španija): Všeč mi je vaša velika šola. Hvala vam za izjemno dobrodošlico. Z vašo šolo bi želeli sodelovati tudi v bodoče.

Zgoraj navedene izjave je pridobila 2. skupina in jih iz angleškega jezika prevedla v slovenščino.

C. Poročilo

Mnogi mislijo, da je poročilo enaka vrsta novinarskega sporočanja kot vest. To drži le deloma, saj se poročilo od vesti ne razlikuje le po dolžini, temveč tudi po predmetu ubesedovanja. Vest sporoča, kaj se je/bo zgodilo, medtem ko poročilo sporoča, kako je dogajanje potekalo. (Naš čas-opis, Ljubljana 2003)

Iz občine na Ptuj
Tuje goste seznanili s šegami in navadami ter kulinariko

Učenci OŠ Frana Lešnika - Vuka ter učenci iz Latvije in Španije smo se z avtobusom najprej odpeljali na sedež Občine Hoče - Slivnica. Tam je župan Marko Soršak na kratko predstavil našo občino ter okolico. Gostje so lahko poskusili tudi našo znamenito jed, potico. Po obisku občine smo se odpeljali na Ptuj, kjer smo najprej imeli malico na hribočku blizu Ptujkega gradu, nato pa se odpravili na ogled gradu. Tam smo si ogledali zbirko kostumov za pust, lahko smo poskusili nositi tudi znamenito kurentovo opravo in njegove zvonce. Nato nas je vodička odpeljala v grad, kjer smo si ogledali staro pohištvo in sobe, predstavila pa nam je tudi življenje na Ptujskem gradu. Sledil je ogled starih glasbil ter orožja. Po ogledu smo peš odšli v središče mesta, kjer smo si ogledali mestni stolp, nato pa se odpravili proti avtobusu in naredili še skupinsko fotografijo.

40

Mia Praznik

Slika 57: Poročilo, objavljeno v Utrinkih, glasilu občine Hoče-Slivnica.



Slika 58: Sprejem gostov pri županu.



Slika 59: Ogled Ptuja.

3. ZAKLJUČEK

Na začetku nismo imeli konkretnih predstav, kaj lahko od predmeta šolsko novinarstvo sploh pričakujemo. Z nalogami, ki smo jih skrbno premislili, nam je vse bolj rasla samozavest. Spoznali smo, da se da marsikaj naučiti z dobrim opazovanjem. Seveda je v besedilu kar mrgolelo pravopisnih napak, vendar smo se tolažili z mislijo, da je tudi ruski pisatelj Tolstoj večkrat prepisoval popravljene rokopise svojih obsežnih romanov. Odgovor na vprašanje, ali je izbirni predmet za učenca lahko le želja, se torej glasi: Dovolj je že želja. Spoznali smo, da smo del ekipe, vzpostavili smo kolektivni duh in usvojili osnove novinarskega dela kot fotografi, tehniki ali novinarji.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Krek, J. in Metljak, M. (ur.) (2011). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS. Ljubljana: MŠŠ.
- [2] Pravilnih o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole (2019). Uradni list RS, št. 57/07, 65/08, 99/10, 51/14, 64/15, 47/17 in 54/19. (Dostopno 1. 3. 2021 na spletni strani <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV7973>)
- [3] Štrajn, D. (2004). Izbirni predmeti v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju 9-letne osnovne šole in njihov učinek na diferenciacijo. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- [4] Kolarič, J. (ur.) (2003). Naš čas-opis. Ljubljana: Založba Rokus, d.o.o.
- [5] <https://www.mojaizbira.si/poklici/novinar>

DIJAKI V VLOGI UČITELJA

POVZETEK

Gimnazija Tolmin uspešno sodeluje z Osnovno šolo Franceta Bevka Tolmin na različnih področjih. Dijaki Gimnazije Tolmin izvajajo eksperimentalne vaje iz kemije za učence devetih razredov. Na eksperimentalnih vajah so sodelovali dijaki, ki so za maturitetni predmet izbrali kemijo. Vključeni so bili tisti dijaki, ki so pri kemiji izstopali po svoji nadarjenosti, sposobnostih in ustvarjalnosti. Predvideni čas za izpeljavo eksperimentalne vaje je bil tri šolske ure. Dijaki so eksperimentalno vajo samostojno pripravili in vodili. Pred izvedbo delavnice so obnovili znanje o destilaciji, alkoholih, ločevanju snovi ter delovanju kvasovk. Za devetošolce so pripravili eksperimentalno vajo pridobivanja alkohola iz jabolk. Vaja je zajemala pripravo jabolk in izvedbo alkoholnega vrenja s pomočjo kvasovk ter dokaz nastalih produktov. Učenci so pod vodstvom dijakov pred izvedbo destilacije z uvajanjem v apneno vodo dokazali ogljikov dioksid – pri fermentaciji nastali plin. Postavili so destilacijske aparature, pripravili alkoholno mešanico in izvedli destilacijo alkohola. S sežigom destilata so učenci posredno dokazali prisotnost alkohola. Učenci so vajo v manjših skupinah izvedli samostojno, vodil jih je dijak – učitelj. Ugotovili smo, da je opisan način ponavljanja in utrjevanja snovi maturantom zanimiv, ker se razlikuje od tradicionalnega. Dijaki s poučevanjem devetošolcev snov ponovijo in utrdijo.

KLJUČNE BESEDE: nadarjeni, učenje s poučevanjem, eksperimentalna vaja.

STUDENTS IN THE ROLE OF THE TEACHER

ABSTRACT

The Tolmin Secondary School successfully cooperates with the France Bevk Primary School Tolmin in various areas. Students of the Tolmin Secondary School are performing experimental exercises in Chemistry for the ninth-grade students. These experimental exercises were attended and performed by students, who chose Chemistry as a Matura subject. The students included were the ones who stood out in Chemistry due to their talent, skills and creativity. The estimated time for completing the experimental exercise was three lessons. The students prepared and managed the experimental exercise independently. Before the workshop, the students revised their knowledge of distillation, alcohols, filtration and the function of yeasts. They prepared an experimental exercise for the ninth-grade students about producing alcohol from apples. The exercise consisted of preparing apples and achieving alcoholic fermentation through the use of yeasts and proving the presence of products made in the process. Under the tutelage of secondary school students, the ninth-grade students proved the presence of carbon dioxide (gas, by-product of fermentation) before distillation by introducing produced gas to limestone water. They set up distillation equipment, prepared the alcoholic mixture and distilled the alcohol. By burning the produced distillation, students indirectly proved the presence of alcohol. The ninth-grade students performed the exercise independently, under the lead of a student – teacher. We discovered that the secondary school graduates found the described way of revising and consolidating the subject matter to be interesting, as it differs from the traditional way. The students revise and consolidate the subject matter by teaching ninth-grade students.

KEYWORDS: talented, learning by teaching, experimental exercise.

1. UVOD

Človek je v današnjem času nenehno izpostavljen določenim spremembam, ki vplivajo na njegov način življenja. Način delovanja posameznika v družbi se nenehno spreminja. Sodelovanje, povezovanje, timsko delo so tiste dejavnosti, ki vse bolj postajajo del delovanja posameznika in skupnosti. Učitelj pri svojem delu išče drugačne načine poučevanja, išče dejavnosti, ki bi dijaku omogočile nadgraditi in razširiti pridobljena znanja ter spretnosti.

Prepoznavanje nadarjenih učencev je dolgotrajen proces. Poteka neprekinjeno in dinamično, z upoštevanjem, da se posamezna vrsta nadarjenosti lahko pojavi prej, druga kasneje, da se ista lahko pri določenem posamezniku pojavi prej, pri drugem kasneje ter da gre tudi za individualno dinamiko njenega razvoja [1].

Prepoznavanje nadarjenih učencev od učitelja zahteva nepretrgano spremljanje učenčevega razvoja pri določenem predmetu oziroma na predmetnem področju. Nadarjeni dijaki pričakovane cilje presežejo in pokažejo dodatne raziskovalne spretnosti, kritično vrednotenje.

2. TEORETIČNE OSNOVE

A. OPREDELITEV NADARJENOSTI

V strokovni literaturi ni enotne definicije nadarjenosti. Nadarjeni namreč niso enotna skupina. Opredelitev ne govori samo o visoki splošni razumski sposobnosti, ampak tudi o talentih na specifičnih akademskih področjih, v umetnosti, ustvarjalnosti in na področju vodenja. To pomeni, da je nadarjenost lahko splošna oziroma omogoča izjemne rezultate na več področjih, lahko pa je specifična. Za visoko splošno sposobnost, ki omogoča doseganje izjemnih rezultatov na več področjih hkrati, se v opredelitvi uporablja izraz nadarjenost, za visoko specifične sposobnosti, ki vodijo do uspeha na posebnih področjih, pa se uporablja izraz talentiranost. Govorimo o splošno nadarjenih in specifično nadarjenih ali talentiranih [1].

Nadarjeni učenci spadajo med učence s posebnimi potrebami, čeprav nanje običajno ne pomislimo v tej zvezi [2]. Nadarjene učence so v preteklosti določali na podlagi izmerjenega inteligenčnega kvocienta. Ker se je ta način kasneje pokazal za preozkega, so pod pojem nadarjenosti začeli vključevati tudi druge specifične sposobnosti. Renzullijev model razvoja talenta (Slika 1) predvideva ustrezno kombinacijo sposobnosti, spodbude, ustvarjalnosti in spodbud iz okolja [2].



Slika 1: Renzullijev model sestavin razvoja talenta [2].

B. PODROČJA NADARJENOSTI

Nadarjenost učencev se lahko pokaže na različnih področjih. Zato je pomembno, da se učenčev razvoj spremlja celostno. Raziskave kažejo, da so za nadarjene učence značilne nekatere osebnostne lastnosti, ki jih pri ostalih ne opazimo. Bolj kot so te lastnosti izražene, večja je verjetnost, da je učenec nadarjen.

Žagar [3] navaja različna področja osebnostnih lastnosti nadarjenih učencev. Nadarjeni učenci izstopajo v značilnostih:

- *na miselno-spoznavnem področju*: razvito divergentno mišljenje, razvito logično mišljenje, močna domišljija, sposobnost opazovanja, dober spomin, smisel za humor,
- *na učno-storilnostnem področju*: široka razgledanost, visoka učna uspešnost, bogat besedni zaklad, hitro branje, spretnost v eni izmed umetniških dejavnosti, motorična spretnost in vzdržljivost,
- *motivacije*: visoke težnje (aspiracije), radovednost, raznovrstna in močno izražena zanimanja (interesi), vztrajnost pri reševanju problemov, visoka storilnostna motivacija, uživanje v dosežkih,
- *na socialnem področju*: nekonformizem, neodvisnost in samostojnost, razvit občutek za pravičnost, sposobnost vodenja in vplivanja na druge, smisel za organizacijo, empatija.

Med nadarjenimi učenci so tudi taki, pri katerih se nadarjenost ne izrazi. Ti učenci so lahko nezainteresirani za šolo, imajo nizko samopodobo in pomanjkanje samozavesti, so individualisti (nesposobni timskega dela), strah jih je spraševanja. Zelo težko jih je spodbuditi z ustaljenim delovanjem (z dobro oceno, nagrajevanjem, navdušenjem nad njihovim delom). Za nekatere so značilne slaba pozornost, hiperaktivnost, čustvena ali socialna nezrelost [3].

Za prepoznavanje nadarjenih učencev je bistveno, da učitelj prepozna te osebnostne lastnosti. »Pridni« učenci namreč dosejajo enako dober, lahko tudi boljši učni uspeh (Slika 2).

| RAZLIKA MED PRIDNIM IN NADARJENIM OTROKOM | | RAZLIKA MED PRIDNIM IN NADARJENIM OTROKOM | |
|--|--|--|--|
| PRIDEN OTROK | NADARJEN OTROK | PRIDEN OTROK | NADARJEN OTROK |
| <ul style="list-style-type: none"> • pozna odgovore • je zainteresiran • ima dobre ideje • se trudi, zato dobro opravi teste • odgovarja na vprašanja • je vodja skupine • z zanimanjem posluša • se z lahkoto uči • uživa v družbi vrstnikov | <ul style="list-style-type: none"> • postavlja vprašanja • je zelo radoveden • ima neobičajne ideje • kljub raztresenosti dobro opravi teste • razpravlja o podrobnostih, analizira, zaključuje • dela sam, je individualist • izraža močna čustva in stališča o temi, ki jo posluša <ul style="list-style-type: none"> • že zna • uživa v družbi starejših ter odraslih | <ul style="list-style-type: none"> • razume pomen naloge • zada si naloge in jih uspešno rešuje • mirno sprejema naloge in jih poslušno rešuje • natančno posnema dano rešitev <ul style="list-style-type: none"> • uživa v šoli • sprejema informacije, si jih zapomni • dobro uporablja znanje <ul style="list-style-type: none"> • ima dober spomin • z dosežki in lastnim učenjem je zadovoljen | <ul style="list-style-type: none"> • samostojno zaključuje • daje pobudo za projekte • naloge sprejema kritično, v kolikor ga zanimajo, se z njimi intenzivno in predano ukvarja <ul style="list-style-type: none"> • ustvarja nove rešitve • uživa v učenju • uporablja informacije • išče nove možnosti uporabe naučenega • dobro predvideva • je samokritičen |

Slika 2: Razlika med pridnim in nadarjenim otrokom. [5]

Delo z nadarjenimi učenci je za učitelja velik izziv, saj naj bi pri delu s temi učenci upošteval drugačna didaktična načela kot pri delu z ostalimi učenci. Učitelj jim lahko prilagodi metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v druge dejavnosti, ki omogočajo uporabo ustvarjalnega in produktivnega mišljenja.

3. DELAVNICA

Gimnazija Tolmin in OŠ Franceta Bevka Tolmin imata svoje prostore v isti stavbi. Učitelji enakih predmetnih področij si med seboj izmenjujemo informacije in tudi drugače sodelujemo. Gimnazija ima za laboratorijske vaje iz kemije poseben prostor – kemijski laboratorij. Učitelji osnovne šole izvajajo pouk kemije v klasični učilnici, ki omogoča omejen nabor kemijskih vaj, večinoma kot demonstracijske poskuse. Začeli smo razmišljati o možnosti sodelovanja z osnovno šolo na področju kemije. Iskali smo dejavnost, ki bi povezala dijake in učence. To možnost smo videli v pripravi laboratorijskih vaj za osnovnošolce, pri katerih bi sodelovali dijaki četrtega letnika, ki so kot maturitetni predmet izbrali kemijo.

Delavnica je bila kot del naravoslovnega dneva izvedena za učence devetih razredov. Prvi del vaje je bil namenjen seznanjanju s fermentacijo in nastanku alkohola, drugi del ločevanju alkohola iz zmesi in dokazu pri fermentaciji nastalega ogljikovega dioksida. Pri vaji so učenci izpolnjevali delovni list, ki ga je zanje pripravila njihova učiteljica. Tretji del, izdelavo poročila, pa so učenci s pomočjo izpolnjenega delovnega lista izvedli na matični šoli pri rednem pouku kemije.

A. PRIPRAVA DIJAKOV NA IZVEDBO DELAVNICE

Za sodelovanje pri delavnicah so se odločili tisti dijaki, ki pri kemiji niso imeli učnih težav. Dijaki so bili komunikativni, sodelovalni, predvsem pa ustvarjalni in naravoslovno nadarjeni. Delavnico smo izvedli v marcu. Do takrat so dijaki četrtega letnika pri pouku že ponovili večino snovi prvih treh letnikov. Dijaki so dobili nalogo. Ponoviti je bilo treba vso snov, povezano z izvedbo vaje pri delavnici: ločevanje snovi, dokazne reakcije pri destilaciji nastalih produktov,

alkohole. Poleg tega pa smo delavnico razširili še na področje delovanja kvasovk in k sodelovanju povabili profesorico biologije. Z dijaki je ponovila snov o življenju in delovanju mikroorganizmov, s poudarkom na kvasovkah.

Dijaki so se na delavnico pripravljali tudi tako, da so sami predhodno izvedli poskus. Tako so skupaj ponovili snov in izvedbo vaje v laboratoriju. Dijakom smo pojasnili, da bodo na delavnicah imeli vlogo učitelja.

B. ALKOHOLNO VRENJE

Dijaki so vnaprej pripravili mešanico ribanih jabolk in kvasovk, saj je za potek alkoholnega vrenja potrebno daljše časovno obdobje. Pripravili so laboratorij in laboratorijske pripomočke.

Za učence so pripravili krajša navodila, ki so zajemala:

- pripravo in postavitve destilacijskih aparatov,
- filtriranje alkoholne mešanice,
- uporabo apnene vode.

C. DESTILACIJA ALKOHOLA IN DOKAZ CO₂

Pri izvedbi delavnice je sodelovalo šest dijakov Gimnazije Tolmin. V vsaki skupini so bili en dijak in osnovnošolski učenci.

Učence je njihova učiteljica razdelila v skupine po dva oziroma tri. Pri razdelitvi je upoštevala zanimanje in naravoslovno usmerjenost posameznih učencev ter tako poskušala oblikovati poenotene skupine.

Dijaki so bili koordinatorji (vodje skupin). Učence so usmerjali pri pripravi pripomočkov in postavitvi aparatov za destilacijo. Vodili so vaje, sproti razložili dogajanje in komentirali nastale produkte.

Učenci so pred izvedbo destilacije z uvajanjem v apneno vodo posredno dokazali pri alkoholnem vrenju nastali ogljikov dioksid. Izvedli so destilacijo alkoholno prevrete mešanice. Z destilacijo nastali alkohol so posredno dokazali s sežigom destilata.

Učenci so dijakom postavljali vprašanja. Dijaki so učence tudi vodili pri izpolnjevanju delovnega lista.

4. ZAKLJUČEK

Delavnica je bila dijakom in učencem všeč. Učenci so pri tej delavnici lahko samostojno izvajali vajo, pri tem jih je vodil dijak, ki pa je bil sprejet popolnoma drugače kot »formalni« učitelj.

Prednosti, ki jih vidimo pri takem sodelovanju, so večja motivacija dijakov, samostojno delo, predvsem pa potrditev že usvojenega znanja. Na delavnici je bil poudarek na samostojni, dejavni vlogi dijaka. Dijaki postanejo učitelji, svetovalci, usmerjevalci, hkrati pa tudi prenašalci znanja. Učence so želeli prepričati, da je kemija del našega vsakdanjega življenja. S svojim znanjem so učencem pokazali in dokazali, da je kemija lahko zabavna, zanimiva in

poučna. Zamisli za nova sodelovanja in nadgradnjo delavnice je veliko: svet mikroorganizmov, pridobivanje bioetanol, vpliv alkohola.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Strokovna izhodišča posodobitve Koncepta odkrivanja nadarjenih otrok, učencev in dijakov ter vzgojno-izobraževalnega dela z njimi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2019.
- [2] Marentič-Požarnik, Psihologija učenja in pouka. 1. izd., 3. natis. Ljubljana: DZS, 2008, str. 253.
- [3] Žagar, Psihologija za učitelje. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Center za pedagoško izobraževanje, 2009, str. 114–115.
- [4] Ekspertna skupina za vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi, Zavod Republike Slovenije za šolstvo: mag. Tanja Bezić, predsednica, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, in člani. Dostopno na naslovu: strokovna_izhodišca_nadarjeni.pdf (zrss.si), dne 20. 4. 2022.
- [5] S. Težak, Ali je treba z nadarjenimi delati drugače? Dostopno na naslovu: http://www.sous-slo.net/wp-content/uploads/2016/02/program1_suzana-tezak-v.pdf, dne 20. 4. 2022.

RAZVOJ OSNOVNIH ČLOVEKOVIH PRAVIC ŽENSK SKOZI PERSPEKTIVO ZGODOVINSKIH FILMOV

POVZETEK

Dandanes delujemo v svetu, kjer so nam osnovne človekove pravice nekaj samoumevnega, vsakdanjega. Pa vendar je bila pot za doseg le-teh vse prej kot enostavna. V zgodovini so ljudje izgubljali svoja življenja, da so lahko zagotovili naslednjim rodovom osnovne pravice, predvsem pravice žensk. To dejstvo je velikokrat v očeh učencev/dijakov nepredstavljivo. Za vzpostavitev čuta družbene odgovornosti in predanosti, za zavedanje bitk bork za doseg tega, je v okviru družboslovnih predmetov uporabljena metoda poučevanja s filmi. S pomočjo predstavljenih filmov se izpostavi volilna pravica žensk (Sufražetke – Suffragette (2015), Iron Jawed Angels – Angeli železnih čeljusti (2004); pravica do istospolnega zakona (Elissa&Marcela (2019); pravica do splava (Vera Drake (2004); pravica do varnega/nediskriminatornega delovnega okolja (Strike-Protest (2006), Radium Girls-Dekleta radija (2020), Made in Dagenham – Narejeno v Dagenham-u (2010), Hidden Figures-Skriti Faktorji (2016); pravica do izražanja/ustvarjanja pod svojim imenom (Big Eyes-Velike Oči (2014), Collete (2018), Paula (2016), Mozart's sister–Mocartova sestra (2010); pravica do nediskriminacije žensk znotraj političnega prostora (On the basis of sex – Na podlagi seksa (2018), Železna lady -The Iron Lady (2011). Filmi so učencem/dijakom vzpostavili oziroma poglobili zavedanje, da osnovne človekove pravice skozi zgodovino niso bile del življenja prednic in jih ne moremo sprejeti kot samoumevne.

KLJUČNE BESEDE: osnovne človekove pravice, spolna diskriminacija, filmi, zgodovina.

THE DEVELOPMENT OF BASIC HUMAN RIGHTS FOR WOMEN THROUGH HISTORICAL MOVIES

ABSTRACT

Today we live in a world where we take basic human rights for granted. The path to establish basic human rights was far from easy. Through the history people lost their lives to establish basic human rights especially women's. Students find this fact really very hard to imagine. We can use film during social studies to help them establish and imagine how women devoted their lives to fight for their rights. Films which emphasize women's fight for the right to vote (Suffragette (2015), Iron Jawed Angels (2004); the right for bisexual marriage (Elissa&Marcela (2019); the right for abortion (Vera Drake (2004); the right for healthy and equal working environment (Strike (2006), Radium Girls (2020), Made in Dagenham (2010), Hidden Figures (2016); the right for creating and expressing under your own name (Big Eyes (2014), Collete (2018), Paula (2016), Mozart's Sister (2010); the right for women's equality in politics (On the basis of sex (2018), Iron Lady (2011). Films definitely establish or deepened knowledge that basic human rights were not always the part of our ancestors' lives and that we should not take them for granted.

KEYWORDS: basic human rights, sex discrimination, films, history.

1. ZGODOVINSKI FILMI

Zgodovinski filmi so že od nekdaj zelo popularni in priljubljeni. Od leta 1986 je Akademija nagrad za najboljši film od 18-ih filmov izbrala 13, ki so imeli povezavo z zgodovino oziroma zgodovinskimi dogodki. (Marcus, 2005) Moramo tudi vedeti, da je učencem avdiovizualni medij blizu, saj so populacija, ki preživi več kot 2 uri v medmrežju. (Dumont, Istance, 2015) In če upoštevamo motivacijski in čustven segment, ki je zelo velikega pomena za uspešno učenje, je eden izmed 8-ih glavnih segmentov tudi ta, da so učenci bolj motivirani za učenje, ko doživljajo pozitivna čustva v zvezi z didaktičnimi dejavnostmi. (Boekaerts, 2015) Glede na to učenčevo domačnost avdiovizualnega okolja, se nedvomno pojavijo vse prej kot negativna čustva ob uporabi filma.

Različni avtorji navajajo veliko motivacijsko vlogo, ki jo imajo avdiovizualni pripomočki znotraj pouka. (Fish, 2003; Marcus, 2005) Marcus (2005) pa je še posebej izpostavil zgodovinske filme, za katere je izpostavil, da prispevajo k:

- razvoju zgodovinskega razumevanja,
- širjenju in razvoju zgodovinske empatije,
- razvoju zgodovinskega raziskovanja in različnih zgodovinskih perspektiv,
- razvoju interpretacije dokazov, arheoloških najdb,
- povezavi med zgodovino in življenjem, ki ga živimo,
- vzpodbudi zgodovinskega mišljenja in pomembnosti zgodovine,
- širitvi diskusije in entuziazma procesa učenja.

Nekateri celo zatrjujejo, da je film ravno zaradi dejstva, da ga lahko kadarkoli ponovno predvajamo in po želji zaustavimo, boljši kot tradicionalna razlaga snovi, ki jo slišiš samo enkrat. Glede na to, da zgodovine ne moremo podoživeti v celoti na terenu, so filmi odlična izbira. Filmu poleg vsega podpirajo različne vrste inteligence in s tem različne tipe učenja. Učenci zaznavajo preko teksta, ki ga lahko preberejo, po drugi strani avditivni tip učenja lahko zaznava preko zvoka; Cruse (2007) zatrjuje, da filmi kinestetikom omogočajo, da vidijo demonstracijo, ki bi v nasprotnem primeru bila težko predstavljena. Filmu zagotovijo povezavo učencev z določeno temo, povežejo pa se ne samo z vsebino temveč tudi na čustveni ravni. Film ima možnost, da ga učenci ne sprejmejo pasivno, vendar o njem premišlujejo tudi po njegovem koncu. (Pros & Cons of Teaching with Movies in the Classroom, b. d.)

Zgodovinski filmi nam velikokrat pokažejo pretekle dogodke v popolnoma novih perspektivah. Znotraj tega pa se velikokrat lahko sprašujemo o zgodovinski avtentičnosti le-tega. Tukaj pa veliko vlogo odigra učitelj. Učitelj je tisti, ki kultivira učenčevo sposobnost interpretacije filma, kar z drugimi besedami imenujemo filmska pismenost. Brez te pismenosti bodo učenci film sprejeli kot dejstvo, ki se je zgodilo. Tetzl (b. d.) je potrdila, da so napačne informacije lahko v percepciji učenca zelo moteče, saj je raziskava potrdila, da je možnost, da si nepravilno informacijo iz filma trikrat prej zapomnimo kot pravo iz teksta. Naloga učitelja, je da izbere primeren film s čim bolj zanesljivo zgodovinsko podlago. Zgodovinski filmi v večini primerov niso popoln odsev zgodovine in je na njih veliko bolje gledati, ne kot na ogledala preteklosti, temveč kot na jezero, katerega zgodovinski odsev gladine je včasih popačen. (Marcus, 2005) Zgodovinske filme lahko vidimo tudi kot ene izmed koščkov zgodovinskega puzzleja.

2. PRIMERI UPORABE FILMOV

Učenci si zelo težko predstavljajo, da je zgodovina človeštva polna posameznikov, ki so žrtvovali svoja življenja za dosego osnovnih pravic, volilne pravice, pravice do splava, pravice do ustvarjanja pod svojim imenom, pravice do spolno nediskriminatornega okolja. Spodaj predstavljeni filmi so vedno v kombinaciji z dejstvi, ki v prvi vrsti zavzemajo situacijo pri nas. Menim, da je to ključnega pomena, saj v učencih vzbudi povezavo oziroma primerjavo med filmom in domačim okoljem.

Volilna pravica:

Po prvi svetovni vojni se je status žensk, predvsem ker so med vojno zasedle moške položaje v družbi, drastično spremenil. To zajema tudi njihovo volilno pravico; Avstrija je to uvedla leta 1918. Žal za ženske v Jugoslaviji to ne moremo trditi, saj so bile 1918 leta šele povabljeni v sodelovanje s takratnimi strankami. Leta 1920 so uvedli splošno volilno pravico na občinskih pravicah, ki jim je bila ukinjena že naslednje leto, saj naši južni sosedi k temu niso bili naklonjeni. Šele leta 1945 je bila ponovno uvedena splošna volilna pravica za ženske. (Selišnik, 2006)

1912 Sufražetke – Suffragette (2015)

Film nam prikaže boj žensk za njihove pravice znotraj patriarhalne družbe v poznem 19. stoletju. Zaradi neposlušnosti oblasti se odločijo za nasilen odpor proti oblasti. Boj od njih zahteva, da na kocko postavijo vse, med drugim tudi ugled sebe, svoje družine in celo ločitev od svojih otrok.

1917 Iron Jawed Angels – Angeli železnih čeljusti (2004)

Ženske nadaljujejo svoj boj za dosego ženskih pravic. Pri tem se poslužujejo sredstev, ki ogrožajo njihova življenja. Odkrito nastopijo proti predsedniku Woodrow Wilsonu in njihova pot in vztrajanje obrodi sadove.

Pravica do zdravega/nediskriminatornega okolja:

V Sloveniji je delež žensk s terciarno izobrazbo precej višji kot delež moških, kljub temu pa so njihove plače v povprečju nižje. Na splošno so bile ženske v EU leta 2016 v povprečju plačane 16,2 odstotka manj kot moški, kar z drugimi besedami lahko povzamemo, da so ženske v Evropi od 2. novembra do konca leta delale zastonj. (Sindikat Mladi Plus, 2021) Nesorazmerje je največje ravno pri delovnih mestih, ki zahtevajo terciarno izobrazbo, na mestih odločanja. Znotraj nižje plačanih delovnih mest pa prednjačijo ženske. Zanimiv je podatek, da ima Slovenska akademija znanosti in umetnosti 154 moških in samo 16 ženskih članic. (Ule, 2012)

1920-ta Radium Girls – Dekleta radija (2020)

Amerika, 20. leta. Industrija cveti in s tem tudi izdelava produktov, ki škoduje zdravju delavk. Zgodba o njihovi borbi za pravico in hkrati za njihovo zdravje, življenje.

1960–1980 Strike – Protest (2006)

Agnieszka Kowalska je bila poljska varilka, ki je bila večkrat nagrajena zaradi presežka kvot, ki so jim bile v komunizmu dodeljene. Ob koncu komunizma pa tudi sama vidi razpoke v sistemu in se sama odloči za boj proti nepravilnosti. Pridruži se prvim korakom političnega gibanja Solidarnost.

1968-ta Made in Dagenham – Narejeno v Dagenham-u (2010)

V Združenem kraljestvu je bila avtomobilska industrija Ford zelo močna. Ko šivilje spoznajo, da so za isto delo plačane veliko manj kot njihovi sodelavci, se začne njihov upor.

1960-ta Hidden figures – Skriti faktorji (2016)

Zgodba o temnopolnih ženskah, ki so bile znotraj hladne vojne zatirane in postavljene v ozadje, kljub temu, da so odigrale bistveno vlogo pri izjemno zahtevnih projektih, kot je bila prva izstrelitev Američana v vesolje. Zgodba oseb polnih odločnosti, vztrajanja ter prepričanja vase.

Pravica do istospolne poroke:

V Sloveniji je primerjava pravic istospolnih partnerjev s pravicami partnerjev različnih spolov daleč od enakovrednega ali izenačenega položaja. Šele od leta 2017 se istospolni partnerji lahko poročajo izven uradni prostorov, pri čemer se njihov obred imenuje sklenitev partnerske zveze in ne sklenitev zakonske zveze, kot pri raznospolnih pari. Hkrati pa jim ni dovoljena skupna posvojitev otrok in oploditev z biomedicinsko pomočjo. (Zakon o partnerski zvezi, (zpz) 2017)

1901 Elisa & Marcela (2019)

Prvi legalni istospolni zakon dveh žensk, se je zgodil v Španiji leta 1901 in sicer med Marcela Gracia Ibeas in Elisa Sánchez Loriga. Da je sploh lahko potekal, je ena izmed njih prevzela moško identiteto. Njun zakon ni bil nikoli razveljavljen.

Pravica do splava:

V Sloveniji je pravica do splava oz umetna prekinitev nosečnosti na zahtevo nosečnice ustavna pravica. V času Kraljevine Jugoslavije je bila pravica do splava pogojena zgolj iz medicinskih razlogov, res se je po vojni stanje na tem področju izboljšalo in razširilo na primere posilstev in drugih kaznivih dejanj. Leta 1952 je bila pravica do splava uzakonjena in 1974 zapisana v ustavi. V Sloveniji to področje ureja 55. člen ustave RS iz leta 1977. (Umetni splav v Sloveniji, b.d.)

Problem pravice do splava je žal še danes pereča tema v več državah po svetu, saj tudi zdaj beremo, kako nekatere vlade to pravico ukinjajo, primer je ameriška zvezna država Oklahoma. Prav tako je opazna zelo velika različnost znotraj Evrope, kjer Malta splav popolnoma prepoveduje. (Oklahoma dobila najbolj restriktiven zakon o splavu v ZDA, 2022)

1950 Vera Drake (2004)

Zgodba o požrtvovalni, delavni ženski iz srednjega sloja, ki je za svoja prepričanja pripravljena narediti ogromno. Vera namreč pomaga ženskam splaviti otroka, kar je v takratni londonski družbi nekaj popolnoma nesprejemljivega. S tem postavi tudi svojo družino v nepredstavljivo situacijo.

Pravica do ustvarjanja pod svojim imenom:

Problem moškega imenovanja pod ženska avtorska dela ni osamljen znotraj slikarstva temveč je zelo dobro poznan tudi znotraj literarnega ustvarjanja in to še v času konca hladne vojne. Ann Vickery je s svojo raziskavo pokazala, da so bile ženske avtorice še do 70-tih let prejšnjega stoletja zapostavljene v smeri materialne in kritične podpore. Ženska literatura skoraj ni bila institucionalno prepoznavna, niti v smeri nagrad in strani akademskih vod. Njihovo delo je bilo po večini objavljeno zgolj v dnevnem časopisu ali v feminističnih glasilih. (Vickery, 2007)

1763 Mozart's sister – Mocartova sestra (2010)

Maria Anna 'Nannerl' Mozart je bila 5 let starejša od Mozarta in isto glasbeno ekstremno talentirana. Ker je čedalje bolj ostajala v senci Mozarta, je svojo glasbeno pot tudi končala.

19. stoletje Colette (2018)

Gabrielle Colette samosvoja ženska 2. polovice 19. stol. in prve 20. V zakonu s pisateljem Henrijem Gauthier-Villars je pod njegovo prisilo pisala knjige pod njegovim imenom. Počasi se začne zavedati svoje nadarjenosti in odločnosti, da postavi sebe kot žensko na prvo mesto.

Konec 19. stol. Paula (2016) začetek 20. stol.

Film nam prikazuje življenje nemške slikarke Paula Modersohn-Becker. Slikarka se je zelo borila proti spolni diskriminaciji znotraj sveta umetnosti in dokazala, da so ženske lahko isto sposobne, nadarjene slikarke kot moški.

1958 Big Eyes – Velike oči (2014)

Zgodba Margaret Keane, nadarjene slikarke. Znotraj svojega zakona je bila izkoriščana na vseh nivojih. Njene slike otrok z velikimi očmi je njen mož prodajal kot svoje in tudi zaslužek pripisal samo sebi. Pot k resnici in njeni večji samozavesti je bila zelo težka.

Pravica do ženske enakovrednosti v političnem prostora:

Ženske v političnih prostorih še vedno predstavljajo manjšino. V Evropskem parlamentu ženske predstavljajo 39,3%. Odstotek se viša po vsakih volitvah. (STA, 2022) Parlamentarne slike držav pa nam pokažejo malce manj ugodno sliko. Po osamosvojitvi Slovenije smo imeli samo okoli 14% predstavnic v parlamentu, danes jih imamo rekordnih 40%. (STA, 2022) V

ZDA so se odstotki do leta 2017 gibali okoli 20% (predstavniški dom, senat, kongres). (Vidic, 2016) V Angliji pa je trenutno ženskih predstavnic 35% v parlamentu. (Women in the house of Commons of the United Kingdom b.d.)

1933 On the basis of sex – Na podlagi seksa (2018)

Zgodba o Ruth Bader Ginsburg, ki je s svojo predanostjo in odločnostjo naredila ogromen korak k enakopravnim pravicam moških in žensk. Na svoji poti je svoj pečat pustila predvsem kot pravnica, sodnica v ZDA.

1979-90 Iron Lady – Železna dama (2011)

Margarett Thatcher, kemičarka po poklicu, je bila predsednica vlade Združenega kraljestva med letoma 1979 in 1990 in hkrati ministrska predsednica z najdaljšim delovnim stažem v 20. stoletju. Zaradi svoje vztrajnosti in nepopuščanja je bila znana pod vzdevkom Železna lajdi. Uspešno je vodila Anglijo znotraj obdobja Hladne vojne in v prevladujočem moško dominantnem svetu postila ženski pečat.

3. ZAKLJUČEK

Filmi so učencem zelo blizu oziroma se ob njihovi uporabi počutijo domače. Z uporabo primernih filmov, učencem lahko zagotovimo boljši vpogled v zgodovino. Pri tem se ustvarja nova perspektiva, ki je povezana s sedanostjo. Pri grobi podaji teoretičnega uvoda pa lahko učencem prikažemo primerjavo med dogajanjem v naši državi in posredovano vsebino. Za vzpostavitev te povezave je ključnega pomena vloga učitelja, ki na začetku naredi splošen teoretični uvod in po filmu vodi ustrezno diskusijo. Uporaba filma poveča motivacijo za delo učencev hkrati pa omogoči učencem vizualni vpogled preteklosti.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Boekearts, M. (2015). *Motivacija in čustva imajo ključno vlogo pri učenju*. Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana, Šola za ravnatelje, 83–101.
- [2] Cruse, E. (2007). Using Educational Video in the Classroom: Theory, Research and Practice. *Library Video Company*, 12(4), 56–80.
- [3] Dumont, H., Istance, D. (2015). Analiziranje in oblikovanje učnih okolij za 21.stoletje. Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana, Šola za ravnatelje, 24–34.
- [4] Marcus, S. A. (2005). "It Is as It Was": Feature Film in the History Classroom. *Social Studies*, 61–67.
- [5] Oklahoma dobila najbolj restriktiven zakon o splavu v ZDA (26. 5. 2022) Delo, 64(120) Dostopno na: <https://www.delo.si/novice/svet/oklahoma-dobila-najbolj-restriktiven-zakon-o-splavu-v-zda/> (citirano 8. 6. 2022)
- [6] Pros & Cons of Teaching with Movies in the Classroom (b. d.). Dostopno na: <https://study.com/blog/pros-cons-of-teaching-with-movies-in-the-classroom.html> (citirano, 8. 6. 2022)
- [7] Selišnik, I. (2006). Podoba ženske v letu 1918 skozi prizmo političnih člankov. *Zgodovinski časopis*, 60(1-2), 139–156.
- [8] Sindikat Mladi Plus. (8. 3. 2021). Ženske na trgu dela – Ob 8. marcu, mednarodnem dnevu delovnih žensk. Dostopno na: <https://www.mladiplus.si/2021/03/08/zenske-na-trgu-dela-ob-8-marcu-mednarodnem-dnevu-delovnih-zensk/> (citirano 10. 6. 2022)
- [9] STA. V parlamentu rekordno število žensk. V Mladina, 2022, 17. Dostopno na: <https://www.mladina.si/215874/v-parlamentu-rekordno-stevilo-zensk/> (citirano 10. 6. 2022)
- [10] Tetzl, C. Benefits and Perils of Using Movies in Education. Dostopno: <https://www.learningscientists.org/blog/2016/12/8-1> (citirano 10. 6. 2022)
- [11] Umetni splav v Sloveniji. Dostopno na: https://sl.wikipedia.org/wiki/Umetni_splav_v_Sloveniji (citirano, 10. 5. 2022)
- [12] Vickery, A. (2007). The Rise of 'Women's Poetry' in the 1970s. *Australian Feminist Studies*, 22(53), 265–285.
- [13] Vidic, M. (2016). Politična participacija žensk: *Primerjava Slovenije in Združenih držav Amerike*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- [14] Zakon o partnerski zvezi (Uradni list RS, št.33/16)
- [15] Women in the house of Commons of the United Kingdom. Dostopno na: https://en.wikipedia.org/wiki/Women_in_the_House_of_Commons_of_the_United_Kingdom (citirano 10. 6. 2022)
- [16] Wikipedija. (b. d.). Dostopno: <https://sl.wikipedia.org/wiki/Splav> (citirano 11. 6. 2022)

KULTURNE DEJAVNOSTI KOT GRADNIKI VREDNOT V SODOBNI DRUŽBI

POVZETEK

Človek in sodobna družba se v današnjem času soočata z mnogimi izzivi. Vsakodnevno smo priča razpadanju sistema osebnih vrednot, pomanjkanju komunikacijskih veščin, motivacije in empatije med ljudmi, razvrednotenju znanja, šibkim delovnim navadam in izogibanju odgovornosti. Hkrati pa učitelji pri delu srečujemo mladostnike, ki premorejo mnogo talentov, a jih žal ne razvijejo v celoti. Šola, predvsem pa učitelj, v vseh svojih segmentih dela predstavljata izjemno pomemben temelj, na katerem lahko pozitivno in vzpodbudno gradimo na razvoju vseh prej naštetih vrednot pri vsakem posamezniku in tako posredno spreminjamo tudi širšo družbo. V prispevku bom predstavila kulturne dejavnosti, ki jih ponujamo učencem na šoli, s poudarkom na šolskem glasbeno-gledališkem projektu, muzikalu Svoboda. Kulturne dejavnosti namreč omogočajo realizacijo nadarjenosti na mnogih predmetnih področjih, hkrati pa učenci lahko izrazijo svojo ustvarjalnost, razvijajo sodelovalnost in odgovornost, krepijo samopodobo in sposobnost timskega dela, razvijajo svoj talent in gradijo sistem prej omenjenih osebnostnih vrednot. Učitelji opažamo, da so učenci, ki se teh dejavnosti udeležujejo, tudi na drugih področjih bolj samostojni, uspešni, sposobni sodelovanja, ustvarjalni in imajo oblikovan, trden in trajen sistem osebnih vrednot. Široka paleta kulturnih dejavnosti je stalnica na naši šoli že več kot 20 let in kot koordinatorica kulturnih dejavnosti se zavedam, da učitelji nismo samo strokovnjaki, ampak predvsem motivatorji in navduševalci, subtilnost in empatija pa sta nepogrešljivi sestavini našega dela. Menim, da bi se morali učitelji bolj zavedati zmožnosti vplivanja na otrokovo osebnost, zanimivo pa bilo izvesti tudi raziskavo, s katero bi ta individualna opažanja potrdili tudi v širšem šolskem prostoru.

KLJUČNE BESEDE: vrednote, osebna rast, nadarjenost, samopodoba, motivacija.

CULTURAL ACTIVITIES AS CORNERSTONES OF VALUES IN MODERN SOCIETY

ABSTRACT

Nowadays, man and modern society face an abundance of challenges. Every day we observe the collapse of personal values, lack of communication skills, motivation and empathy among people, devaluation of knowledge, poor work habits and avoidance of responsibility. However, at the same time as teachers we come across adolescents with numerous talents that remain wasted and skills that do not develop to the fullest. School, but foremost teachers in all our segments of work represent a cornerstone that enables a positive and stimulative growth of all the above-mentioned values in each and every individual, thus indirectly changing the wider society as well. The article presents cultural activities offered to pupils at my school, the emphasis being on the school musical theatre project Freedom. Cultural activities enable realization of talent in numerous curriculum areas by providing the pupils the opportunity of expressing their creativity, cultivating collaboration and responsibility, building up their self-image, promoting teamwork, developing their talent, and last but not least, building a system of the previously mentioned personal values. Teachers have noticed that pupils participating in such activities have improved their independence, success, collaboration and creativity in other fields whilst developing a solid and permanent system of personal values. Diverse cultural activities have been a regular feature at our school for more than 20 years. As the coordinator of cultural activities, I am aware that the role of a teacher is not only to pass on our knowledge, but mainly to motivate and enthuse pupils whilst bearing in mind that subtlety and empathy are essential ingredients of our work. I strongly believe that teachers should be more aware of the impact we have on a child's personality. It would be interesting to carry out a research that would prove such individual observations in a wider school area as well.

KEYWORDS: values, personal growth, talent, self-image, motivation.

1. UVOD

Po poklicu sem profesorica razrednega pouka z 38-letnim stažem. Zadnjih 25 let poučujem slovenščino v šestem razredu na Osnovni šoli Grm v Novem mestu, ki je v svojem okolju prepoznavna po izstopajočem delovanju na kulturnem področju. Poleg poučevanja sem bila vsa ta leta koordinator za kulturne dejavnosti na šoli. V tem času sem v sodelovanju s kolegi pripravila prek 15 večjih gledaliških uprizoritev, v sodelovanju z Marjanom Moškonom in Studiom Virc pa sta nastala tudi dva predstavitvena filma (povezava za ogled filma Za vsakim grmom ne raste grmčan – <https://www.youtube.com/watch?v=JB4gBf-XCsQ&t=3s>), ki odsevata šolski utrip. Svoj poklic doživljam kot poslanstvo, ki mi omogoča, da v vsakem učencu razvijam njegove osebne potenciale. Za delo na kulturnem področju je šola leta 2019 prejela priznanje JSKD Kulturna šola (povezave: <https://radiokrka.si/clanek/novice/video-28-grmsko-srecaanje-637264>).

Izziv sodobne šole je, da učenci ne postanejo le uporabniki umetniških in kulturnih storitev, zato jim na šoli ponujamo možnost, da postanejo aktivni soustvarjalci in izvajalci. Želimo vzgojiti človeka, ki bi znal z naravo in ljudmi ravnati spoštljivo in strpno, bil sočuten, pravičen, dobronameren, sodelovalen, odgovoren, vztrajen... Vse to so trajne življenjske vrednote, na katere v šoli ne smemo pozabiti in jih moramo negovati prav vsak trenutek.

V zadnjem času, ko je zaradi izrednih družbenih razmer prav vse omenjeno na veliki preizkušnji, ko se v nas samih spopadata egoizem in solidarnost, ko postaja empatija predvsem teoretični pojem, ki ga je vse manj zaslediti v medsebojnih odnosih, ko se krepijo delitve in ločevanja, ko se spoštovanje in spoštljivost umikata verbalnemu ali fizičnemu obračunavanju, se zdi izjemnega pomena graditi predvsem na premiku zavesti, se pravi na področju kulture. Pri tem mislim tako na posameznikov osebni odnos do kulture v najširšem smislu kot tudi na pojem, ki ga označujemo z besedno zvezo kultura organizacije, v našem primeru torej grmske osnovne šole.

2. KULTURNE DEJAVNOSTI NA OŠ GRM

Si vox est, canta ...

Če imaš glas, poj,

če imaš gibčne ude, skači,

če moreš razveseljovati s kakršnokoli umetnostjo, razveseljuj!

(Ovidij, Umetnost ljubezni)

Ne bom razpredala o teorijah in seznamih vrednot, saj menim, da mora do njih priti vsak posameznik sam in jih zgraditi. Vrednote so temelj našega delovanja in iz vsega, kar počnemo, je razvidno, katere in kakšne vrednote imamo. Vrednote so tiste, ki zelo vplivajo na naše obnašanje, iz njih se ustvarjajo prepričanja, ki vplivajo na naše dožemanje sveta. Iz le-teh pa se oblikujejo stališča, ki prav tako narekujejo naše vedenje. Tega se na naši šoli še kako zavedamo. Vrednote v vzgojnih načrtih osnovnih šol zavzemajo posebno mesto. Tudi Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju poudarja pomen oblikovanja vrednot pri učencih, čeprav ne daje jasnega okvira, se pa k njim večkrat vrača in precej določno opredeljuje, katere vrednote naj šola goji.

Dosledno tudi povezuje pravice z dolžnostmi, kar jasno nakazuje, da so vrednote zavezujoče in etično normativne. Naštevaje in zgolj formalno vključevanje vzgoje vrednot v šolske dokumente ni smiselno in učinkovito. Pomembno je, da vrednote, ki jih šola izbere, negujejo vsi, preko njih si šola ustvari kulturo svoje skupnosti in z njimi oriše okvir, ki ji pomaga izpolnjevati vzgojno izobraževalne obveznosti. Ko so izbrane, imajo zavezujočo in motivacijsko moč pri vseh deležnikih. Postanejo skupne vrednote, oblikujejo identiteto šole, so podlaga za različne dejavnosti, pravila in vzgojno delovanje, šola preko njih oblikuje svojo kulturo življenja in svojo identiteto, zaradi nje izstopa in zaradi nje je prepoznavna v svojem okolju.

Grmske vrednote še najbolj povzema besedilo iz filma *Za vsakim grmom ne raste grmčan*, ki sem ga leta 2012 zapisala kot povezovalni tekst, v svoji vsebini pa zajema vrednote, ki jih gojimo že 50 let: »Naša šola v svojem kulturnem delovanju odseva bogato novomeško preteklost, je živa slika sedanosti ter neizčrpen vir mladosti in ustvarjalnosti za prihodnost. Po njenih hodnikih se iz generacije v generacijo pretaka znanje minulih tisočletij. Pod njeno streho vstajajo halštatski knezi, se odpirajo srednjeveške kronike in živí spomin Rudolfa IV. Habsburškega, ustanovitelja mesta. V tej šolski zibelki pod Gorjanci se skrivajo bajke in povesti naših prednikov. Na šolskih hodnikih odseva ustvarjalnost in ljubezen do doma. V njenih učilnicah zorijo sadovi prve uprizoritve Linhartovega *Matička* in se znova in znova razcveta Novomeška pomlad. Od njenih zidov odmevajo glasovi za svobodno domovino in zavest o enakopravnem sobivanju z drugimi evropskimi narodi.

Biti grmčan pomeni znanje in razgledanost. Je sopomenka za ljubezen do kulture in umetnosti, za človekovo kultiviranost nasploh. Je sprejemanje in strpnost in zdrava športna tekmovalnost. Je odprtost, povezovanje in sodelovanje, je dom in svet. Je znamenje za vse življenje, saj za vsakim grmom ne raste grmčan!«

S to vizijo v mislih učencem vsako leto ponudimo pester nabor dejavnosti na različnih področjih kulturnega ustvarjanja:

- A. šolski časopis *Najča*,
- B. pevski zbori,
- C. likovna umetnost,
- D. Grmska srečanja,
- E. proslave, prireditve in gledališki projekti,
- F. muzikal *Svoboda*.

A. ŠOLSKI ČASOPIS NAJČA

Pravijo, da je šolski časopis ogledalo šole. Današnja podoba *Najče* se je razvila iz glasila *Mladi ob Krki* in šolski novinarji vsa leta budno spremljajo in beležijo dogajanja na šoli. Mnogi bivši uredniki *Najče* so danes vidni in cenjeni kulturni delavci na področju literature, filma ali gledališča. Naj omenim le nekaj njih: režiser in ravnatelj Anton Podbevšek Teatra Matjaž Berger, pisatelj in režiser Nejc Gazvoda, filmski in televizijski režiser ter profesor na AGRFT Klemen Dvornik, novinarka in voditeljica Barbara Vidmajer, pisatelj in modni ustvarjalec Uroš Topič ter mnogi drugi. Prav sodelovanje pri šolskem časopisu je v njih prebudilo interes in talent ter pomembno vplivalo na izbiro poklicne poti.

B. PEVSKI ZBORI

Zborovsko petje ima na šoli 50 letno tradicijo. Kar četrtnina učencev je redno vključena v tri pevske zборе. Poleg razvijanja glasbene sposobnosti in ustvarjalnosti, poustvarjanja in muziciranja, pa učenci razvijajo tudi interes za kvalitetno preživljanje prostega časa, socialno integracijo, sposobnost timskega dela, sodelovanja, krepijo odgovornost in pripadnost šoli. Zbori sodelujejo na proslavah, prireditvah, svečanih akademijah, novoletnih in zaključnih koncertih, revijah, tekmovanjih, grmskih srečanjih, snemanjih, gostovanjih in projektih. Pevska kvaliteta je zборе vodila na državne prireditve v Cankarjev dom, Zborovski BUM, desetletje po so sodelovali tudi z rock skupino DMP. Nekaj let je na šoli deloval tudi učiteljski pevski zbor. Grmski glasbeni oder predstavlja začetek poklicne poti mnogih danes uveljavljenih glasbenikov: Dan D, violinistka in direktorica mednarodne glasbene akademije v Berlinu Tjaša Kastelic, glasbenik, skladatelj in producent Domen Bohte, glasbenik Gregor Strasbergar ter mnogi drugi.

C. LIKOVNA UMETNOST

Likovno ustvarjanje je vseh 50 let predstavljalo pomemben segment kulturnega dogajanja na šoli. Oblikovala se je celostna podoba šole, scene za kulturne prireditve, likovna oprema Najče, stalne in občasne razstave, učenci pa so se aktivno vključevali v natečaje in likovne kolonije. Grmske klopi so vzgojile kar nekaj vidnih ustvarjalcev tega področja: direktorica Narodne galerije Barbara Jaki, diplomirana oblikovalka vizualnih komunikacij, ilustratorka in docentka na Akademiji za likovno umetnost in oblikovanje v Ljubljani Suzi Bricelj, arhitekt in oblikovalec Jurij Kocuvan ter drugi.

D. GRMSKA SREČANJA

Posebna tradicija, s katero grmčani bogatimo širši kulturni prostor, so Grmska srečanja, na katerih gostimo znane slovenske umetnike, ki so na kakršen koli način povezani z Osnovno šolo Grm. Gre za literarno-umetniški večer, kjer se v sproščenem pogovoru z besedo, glasbo, potezo čopiča ali pogledom skozi objektiv kamere, zbrani publiki v grmski avli predstavijo povabljeni ustvarjalci. Predstavljajo okolje, ki omogoča intimnejši stik z ustvarjalci in njihovo umetnostjo našim učencem in tudi širši skupnosti. Med gosti lahko zasledimo številna imena literarnih, likovnih in glasbenih ustvarjalcev, ki so tako ali drugače zaznamovala slovenski kulturni prostor ter izjemne posameznike, ki so izšli iz grmskih klopi. V zadnjih letih pa se usmerjamo predvsem v prikaz bogate ustvarjalnosti grmskih učiteljev in učencev, kar dokazuje, da je kultura vtkana v genski zapis grmčanov. Želimo si, da bi Grmska srečanja ohranila svoje poslanstvo tudi v prihodnje. Kultura je namreč umetnost sobivanja v iskanju Resnice, Dobrote in Lepote. Iz njenega objema s Svobodo se rojeva Umetnost kot preseganje človekove minljivosti. Grmska srečanja so zgled prav te paradigme, ki vodi k iskanju resnice, dobrote, lepote, svobode in umetnosti.

E. PROSLAVE IN PRIREDITVE TER GLEDALIŠKI PROJEKTI

Vsako leto s proslavami in prireditvami obeležujemo pomembne dneve, državne praznike in obletnice. Odmevne pa so tudi naše gledališke uprizoritve. Zadnjih 20 let smo uprizorili 15 gledaliških predstav in se udeleževali regijskih ali državnih srečanj gledaliških skupin, ki jih

organizira JSKD. Naj omenim le nekatere: Starši naprodaj, Blazno resno o šoli, Antigona, A'barok, Grmska bajka o Gorjancih, Človek in njegove bombe, J'st bi, Prešerno o Prešernu, Stran, Svoboda in druge. Takrat šola široko odpre vrata tudi širši lokalni skupnosti in prav vse prireditve so izjemno številčno obiskane.

F. MUZIKAL SVOBODA – od ideje do uprizoritve

V nadaljevanju želim predstaviti projekt avtorskega muzikla Svoboda, ki predstavlja zmnožek vseh talentov, vizij, energije, predanosti in vztrajnosti učencev in učiteljev ter potrjuje dejstvo, da aktivno sodelovanje v takih in podobnih projektih razvija trajne življenjske vrednote. Projekt kot primer dobre prakse dokazuje, da so sodelujoči učenci bolj uspešni, odgovorni, prizadevni, motivirani, vztrajni in empatični tudi na ostalih področjih svojega življenja in dela.

Menim, da je sodelovanje v takih projektih izjemna priložnost za vse učence, ki se vanj lahko vključijo glede na svoje talente, sposobnosti in interese in ga aktivno sooblikujejo na tistem področju, kjer so osebnostno močni oz. nadarjeni. Izkazuje se tudi njihova visoka motivacija, zagnanost, vztrajnost in predanost skupnemu cilju. V procesu ustvarjanja izražajo svojo ustvarjalnost, osebnostno rastejo, razvijajo pa tudi pozitivno samopodobo, česar morda pri tekmovanjih ali drugih dejavnostih ne morejo izraziti v taki meri. Prav tako tu niso podvrženi pritiskom po dokazovanju, doseganju in merjenju rezultata ali pričakovanjem.

Muzikal predstavlja logično vsebinsko nadaljevanje avtorske mladinske drame Stran, ki smo jo uprizorili pred petimi leti. Pod peresom prof. Tomaža Koncilije je nastal odličen scenarij z duhovitimi in sporočilnimi dialogi ter songi, ki zlezejo v uho, besedilo, ki brez moraliziranja ponuja sliko najstniškega vsakdana. V zgodbi lahko spremljamo pripoved o razpetosti mladostnikov med vsakdanjimi obveznostmi, pričakovanji staršev, neprestanem nadzoru odraslih, potrebo po pripadnosti med vrstniki, družinski varnosti ter na drugi strani potrebo po svobodi in osebni izbiri. Preplet dramskega besedila in izjemno sporočilnih pesmi ter plesov v človeku vzbudi razmislek o načinu življenja mladostnikov danes. Da gre za res kvalitetno dramsko besedilo, dokazuje tudi podatek, da je bilo besedilo leta 2020 uvrščeno v peto knjigo v priljubljene zbirke knjižnih objav dramskih besedil za otroške in mladinske gledališke skupine: Petka!, Spetka!, Šepetka! in Potepka! V knjižni izdaji je bilo objavljeno tudi besedilo Svoboda, ki se je uvrstilo med najboljših pet besedil, ki so prispela na Literarni natečaj JSKD za najboljše otroško ali mladinsko dramsko besedilo.

V današnjem času posameznik sam lahko doseže veliko, če ima motivacijo in cilj. A še mnogo več lahko dosežemo skupaj. To vodilo je predstavljalo osnovo za naše skupno delo v projektu, saj je odrska postavitev tako obsežnega besedila res velik izziv. Dramskega besedila je namreč za 40 minut, vsebuje še 5 skupinskih songov in 5 individualnih... Tu so še plesi, scena, ozvočenje...

Prvi korak k realizaciji je bila avdicija za like v muziklu in odziv med učenci je bil izjemen. Tega sem bila vesela, saj je bil to dokaz, da so željni nečesa drugačnega. Mnogi so izstopili iz cone ugodja in prvič zbrali pogum, da se preizkusijo v taki dejavnosti. Za čisto vsakega, ki je pokazal interes, smo s sodelavci poiskali vlogo, področje, kjer se je lahko v projekt vključil glede na svoje interese in sposobnosti. Končno število sodelujočih je bilo prek 80 učencev in 9 mentorjev: 15 igralcev, 13 solistov, 19 pevcev v pevskem zboru, 4 instrumentalisti, 18 plesalk,

10 učencev za likovno podobo scene in kostumov, 8 učencev za tehnično izvedbo scene, 3 učenci za luč, 4 za ozvočenje, 4 za rekvizite in 1 učenka za oblikovanje gledališkega lista.

Začele so se bralne in interpretativne vaje, kjer smo s petnajstimi igralci oblikovali značaje oseb v muziklu, brusili tekst in ob vsakodnevnih obveznostih nam je le s težavo uspelo, da smo se redno dobivali. Izkoristili smo vse možne termine pred in po pouku ter sobote.

Pri tako velikem projektu ne gre drugače, kot da delaš po koščkih. Igralci so vadili zase, solisti posebej, instrumentalisti v glasbeni šoli, pevci pa v terminih pevskega zbora. Vzporedno z vajami je nastajala scena, ki so jo izjemno likovno in tehnično realizirali učenci sami, plesalci so vadili v plesni šoli. Muzikal je izvedbeno zahteven tudi na tehničnem področju. Operirati s trinajstimi naglavnimi in štirimi prenosnimi mikrofoni, skrbeti za glasbo, učinke, luči, menjavo rekvizitov ... ni enostavno. Vsak učenec je na svojem področju razvijal osnovno idejo in jo nadgrajeval z lastno ustvarjalnostjo in idejami. V samem procesu ustvarjanja je bilo zaznati njihovo izjemno motiviranost in odgovornost, nikoli jim ni bilo odveč žrtvovati svojega prostega časa. Ob sodelovanju so razvijali tudi sposobnost sodelovanja. Najbolj dragoceno pa je bilo opazovati, kako osebnostno rastejo, kako se oblikuje njihova pozitivna samopodoba, kako se veselijo osebnega in skupnega napredka in se zagnano trudijo za končni cilj.

Premierno uprizoritev je muzikal doživel v mesecu aprilu 2019, tej pa je sledilo še deset ponovitev. Ogledalo si ga je torej prek 1500 gledalcev in odziv je bil izjemno pozitiven. Predstavljen je bil tudi v prispevku na televiziji Vaš kanal ter v mediju Dolenjski list, ogled pa je bil dostopen tudi na spletni strani šole. Na You Tube je še danes mogoč ogled napovednika o muziklu: <https://www.facebook.com/osgrmm/videos/muzikal-svoboda/341850559811773/>, <https://radiokrka.si/clanek/novice/videofoto-grmski-muzikal-uprizorjen-ze-desetic-705649>.

Muzikal je bil predstavljen tudi na 29. grmskem srečanju, na katerem so obiskovalci spremljali pogovor z avtorjem besedila in glasbe, prof. Tomažem Koncilijo, režiserko, prof. Ado Stegnar, in učenci, ki so v njem nastopali: <https://www.dolenjskanews.com/foto-grmski-muzikal-svoboda/>.

Izjave sodelujočih učencev:

Ela Zobarič (igralka, pevka, glavna ženska vloga): Muzikal deluje kot velika družina. Skupaj se smejemo, prepiramo, se podpiramo, ko kdo naredi napako in se vsi iz nje nekaj naučimo. Naš muzikal Svoboda povezuje vse generacije predmetne stopnje in med nami so se spletla nova prijateljstva. Všeč mi je bilo tudi, ko smo po vsaki vaji in nastopu začutili nek napredek. Dobili smo nov zagon, ki nas je potiskal naprej. V muzikal smo vsi vložili veliko dela, svojega prostega časa, mnogi so premagali strah pred nastopi in se podali v nove, neznane vode ustvarjanja, mnogim med nami pa se je izpolnila skrivna želja. Ponosna sem nase in na vse sodelujoče. Najbolj pa občudujem našo učiteljico, ki nam je vedno pomagala na tej umetniški avanturi in je na vsako vajo kljub napornemu delu prišla pripravljena, vesela in polna energije.

Kal Vilan Kotar Dražumerič (igralec, pevec, glavna moška vloga): Ko sem prišel na prvo vajo za muzikal, sem bil optimističen. Za to gledališko-glasbeno zvrst sem že velikokrat slišal, a ko mi je učiteljica dodelila glavno moško vlogo in sem izvedel, da bom moral peti ... No, moj

optimizem je izpuhtel. Na začetku sem se na vajah namenoma izogibal petju, potem pa sem se soočil s tem izzivom. S pomočjo učiteljice glasbe in profesionalne pevke me je strah minil. Vaje so bile naporne in za nas, ki nismo profesionalci, še posebej zahtevne. Pomembno je, da ne pozabiš besedila in opraviš svoj del naloge, saj le tako cel projekt lahko napreduje. Na kocki je tvoj ugled, na preizkusu tvoja solidarnost, odgovornost, vztrajnost... Zabavno pa je bilo tudi druženje s soigralci. Sedaj sem ponosen nase in svoj napredek, umetnost pa bo prav gotovo ostala stalnica v mojem življenju.

Julija Tašič Šintler (plesalka): Že od nekdaj sem si želela nastopati na kakšni veliki prireditvi, a ne kot igralka. To mi nikoli ni šlo najbolje od rok. Zaradi treme pozabim besedilo in to seveda ni dobro. Prav zato sem se letos prijavila kot plesalka. Ples je moje močno področje in velika ljubezen. Ko nastopam v muzikalu, se počutim svobodno. Verjemite mi, da ni enostavno plesati v javnosti, še težje pa je nastopiti pred svojimi vrstniki. Lahko vam zagotovim, da je bilo sodelovanje v šolskem muzikalu zame nepozabna izkušnja. Mnogo sem se naučila, od plesa, potrpljenja in vztrajnosti, pridobila sem na samozavesti in našla samo sebe. Rada bi se zahvalila vsem, ki so mi omogočili to čudovito izkušnjo. Hvala, ker ste nas vzpodbujali, nas vedno pohvalili in nam vlili samozavest. Pa še zabavali smo se!

Mia Magnik (pevka): Ko smo začeli z vajami muzikala, nisem pričakovala, da nam bo uspelo narediti tako obsežno predstavo. Med vajami smo se veliko naučili, najbolj dragoceno pa je spoznanje, da potrebuješ vztrajnost in vajo, da prideš do cilja. Sklenili smo tudi nova prijateljstva in zanimivo se mi je bilo družiti ter se pogovarjati s starejšimi učenci, saj jih prej nisem poznala. Ta izkušnja z muzikalom je bila neverjetna in je ne bi za menjala za nič.

Erik Jerman (ozvočenje in luč): Mnogi mislijo, da je delo člana tehnične ekipe, ozvočevalcev in lučkarjev čisto enostavno, da samo obračamo gumbe, a to je daleč od resnice. Na letošnjem muzikalu Svoboda je bila ta naloga še posebej zahtevna. Nadzorovati sem moral šestnajst mikrofонов, sintetizator in učinke ter zvok na računalniku. Ena ura je potrebna, samo da povežeš vse kable, pripraviš vse mikrofone, preveriš baterije in frekvence. Vedno moramo razmišljati deset sekund vnaprej in predvidevati, kaj se bo v naslednjem trenutku zgodilo na odru. Potrebno je postaviti tudi luči in kot zanimivost naj povem, da smo porabili dve uri samo za njihovo programiranje. Naše delo se nadaljuje tudi po koncu predstave, saj moramo vse tudi pospraviti. To delo je torej zanimivo, odgovorno, pa tudi naporno, a to sem vedno rad delal in usmeril se bom v poklic, ki mi bo omogočal nadaljevati v tej smeri.

Kot je razvidno iz priloženih izjav, tudi učenci prepoznavajo močan vpliv takega povezovalnega projekta na vse sodelujoče, kar pravzaprav potrjuje individualne občutke ob delu z njimi.

3. SKLEP

Vrednot je veliko in se med seboj razlikujejo, a bolj kot njihova klasifikacija se mi zdi pomembno dejstvo, da se v življenju spreminjajo. Učitelj in šola vplivamo na nam zaupane učence in te možnosti ter vpliva se moramo zavedati z vso odgovornostjo. Priložnosti za vzgojo vrednot je v šoli veliko: vsaka ura pouka, prostovoljno delo, razredne ure, projekti, športna tekmovanja, prireditve in vse ostale že naštetе oblike dela.

Predstavljen projekt, muzikal Svoboda, je dober primer uspešne prakse, saj je v sodelujočih učencih spodbudil spoznavanje, razmišljanje, presojanje, zavzemanje stališč, soočanje s stališči drugih, samostojno odločanje, doživljanje posledic svojega vedenja in refleksijo ob sodelovanju. Sodelujoči so razvijali samostojnost, odgovornost, vztrajnost, samopodobo, harmonijo s seboj in drugimi, motivacijo, svoja močna področja in interese, sposobnost sodelovanja in timskega dela. Brez zadržkov lahko trdim, da predstavlja projekt in njemu podobne kulturne dejavnosti trden temelj za uspešen celostni osebni razvoj mladostnika, ob upoštevanju individualnosti ter svobodi osebne izbire.

Na podlagi 37-letnih izkušenj dela z mladostniki lahko z gotovostjo trdim, da lahko učitelj z različnimi pristopi, metodami in dejavnostmi vpliva na izgradnjo osebnosti otrok in na oblikovanje njihovega vrednostnega sistema vrednot. To se mi na nek način zdi še bolj pomembno od posredovanja akademskega znanja, saj le-tega brez vrednot ni mogoče tako uspešno in učinkovito posredovati.

Veliko zadovoljstvo pa predstavlja tudi spremljanje teh otrok v odrasli dobi. Mnogi »moji« učenici so danes uspešni, vidni in prepoznavni kulturni delavci. Ponosna sem, da je marsikateremu med njimi prav sodelovanje v grmskih kulturnih izzivih zaznamovalo in določilo življenjsko pot. Čeprav nikoli nisem izvedla raziskave, s pomočjo katere bi lahko bolj natančno definirala vpliv kulturnih dejavnosti na posameznega učenca, se lahko ob izteku svojega pedagoškega dela s ponosom ozrem nazaj in vem, da sem svoje poslanstvo v velikem delu uspešno izpolnila.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Musek, J. (2015). Osebnost, vrednote in psihično blagostanje. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- [2] Musek, J. (1997). Znanstvena podoba osebnosti. Ljubljana: Educy.

DIDAKTIČNA IGRA »PODJETNIK, ZNAJDI SE!« PRI UČNIH URAH PODJETNIŠTVA V SREDNJI ŠOLI

POVZETEK

V prispevku predstavljamo didaktično igro z naslovom »Podjetnik, znajdi se!«, ki je načrtovana tako, da dijakom pri učnih urah podjetništva, skozi igro, približa vsebine podjetništva in jih na zabaven, a hkrati poučen način sooči z dejanskimi izzivi podjetništva. Z didaktično igro želimo pri dijakih razvijati smisel za podjetništvo ter jih soočiti s poslovanjem podjetja. Skozi igro so dijakom na razumljiv, ustvarjalen, izviren, privlačen in praktičen način predstavljeni osnovni pojmi podjetništva: prihodki, stroški, material, delo, kupci ... Omenjene pojme tako povežemo z dogodki v podjetju na osnovi vodenja delujočega podjetja. Predstavljena didaktična igra na preprost način prinaša podjetniška znanja, spodbuja družbeni razvoj, uporabo in spoznavanje strokovnega izrazoslovja na področju podjetništva, hkrati pa predstavlja metodo učenja, s katero učitelji dosežemo načrtovane učne cilje. Z igro izboljšujemo učno okolje, spodbujamo dijake k reševanju problemov, k tekmovalnosti kot obliki sodelovanja, učenju, tveganju, zabavi, komunikaciji, pozitivni razgibanosti ter izidu igre, ki dijaku prinese doživetje zmage ali poraza, učitelj pa lahko tako lažje opazi sposobnost dijaka ter nivo doseženega znanja.

KLJUČNE BESEDE: didaktična igra, podjetništvo, podjetnik, poslovanje.

"ENTREPRENEUR, FIND YOURSELF!" DIDACTIC GAME FOR ENTREPRENEURSHIP LESSONS IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT

In this article, we present a didactic game entitled "Entrepreneur, find yourself!". The game is designed to bring students closer to the contents of entrepreneurship in entrepreneurship lessons through the game and confront them, in a fun but instructive way, for the real challenges of entrepreneurship. With this didactic game, we want to develop students' sense of entrepreneurship and confront them with the flow of business in the company. The basic concepts of entrepreneurship are presented understandable and in creative, original, attractive and practical way to students through the game: revenue, costs, materials, work, customers ... We connect these concepts with events in the company based on running a company. The presented game in a simple way brings entrepreneurial knowledge, promotes social development and the use and knowledge of professional terminology in the field of entrepreneurship, and at the same time represents a learning method by which teachers achieve their planned learning goals. The game improves the learning environment, encourages students to solve problems, competition, in terms of developing forms of cooperation, learning, risk, fun, communication, positive mobility and the outcome of the game, which brings students victory or defeat, so the teacher can more easily notice the student's ability and the level of knowledge achieved.

KEYWORDS: didactic game, entrepreneurship, entrepreneur, business.

1. UVOD

Igre različnih tematik so dobile na pomenu že v preteklosti. Danes poznamo številne igre, kot so navadne, družabne, otroške, učne, didaktične in mnoge druge. Igre nas spremljajo celo življenje, med drugim jih lahko vnesemo tudi v vzgojno-izobraževalni proces in jih uporabimo kot učno metodo pri pouku. V nadaljevanju podajamo različna dejstva o zgodovini iger, o pomenu didaktičnih iger in o didaktični igri z naslovom "Podjetnik, znajdi se!", ki smo jo vključili v učne ure podjetništva.

2. ZGODOVINA IGRE

V preteklosti, natančneje pred 12.000 leti, ko so ljudje dajali pomen tudi prostemu času, lahko zaznamo prve dokaze o razvoju iger. Takrat so ljudje bivali v hišah, si delili delo, se povezovali s soslednjimi vasmi in imeli čas tudi za igro. Pridih iger je bil včasih religiozen, saj so dajali pomen prihodnosti z metom kocke, ali pa strateški – za napovedovanje vojne. Na vzhodu so se razvijale pretežno miselne igre, na področju afriške celine igre spretnosti in razvijanja sposobnosti, na zahodu pa vojne igre. Danes znane igre imajo svoj izvor torej v daljni zgodovini, o njih pričajo številne legende, kot na primer igra šah, ki si jo je izmislil indijski vezir, da bi izobrazil svojega neumnega kralja. Nato so na evropska tla s trgovci s srednjega vzhoda leta 1370 prišle karte – slednje so v 16. stoletju poznali že prav vsi. In prav štirje kralji na igralnih kartah izhajajo iz legend. Danes dobro znana igra puzzle izhaja iz leta 1763, ko je angleški bakrorezec natiskane zemljevide nalepil na tanke deščice in jih razrezal po mejah držav, te pa nato ponudil kot učni pripomoček pri pouku zemljepisa. Igra monopoli, kot igra načrtovanja bogatenja z delnicami, pa je bila zasnovana leta 1903 v Združenih državah Amerike. V Veliki Britaniji so leta 1931 izdelali prvo igračo, avtomobilček, nato pa že v 60. letih prvi avtomobilček na baterije. Leta 1959 se je pojavila barbika [1].

Kljub številnim legendam, ki pričajo o razvoju iger, so se strokovnjaki s področja vzgoje in izobraževanja vedno znova trudili, da bi igro uporabili pri vzgoji otrok ter ji tako dajali vedno večji pomen. Igre so se razvijale skozi stoletja in pridobivale na pomenu. V 20. stoletju, natančneje v letu 1956, je George Herber Mead poudaril socialni vidik koristnosti uporabe igre v učnem procesu. Menil je, da ima vsaka metoda ali igralni načrt svoj učni cilj in da morajo igre dokazovati koristnost [1].

Vir [2] med drugim meni, da vključevanje igre v pouk še ne pomeni, da bomo šolo spremenili v igralnico. Temeljni cilj igre pri pouku je obvladovanje določenih dejanskih razmer. Meni, da lahko igro vključimo na vseh nivojih izobraževanja in da je učinkovita le pod vodstvom dobrega, strokovno podkovanega učitelja. Igra mora imeti vlogo uresničevanja ciljev vzgoje in izobraževanja, kar pomeni, da morajo biti cilji na konkreten način vgrajeni v igro. Igra omogoča, da z njo udeleženec poteši potrebe po znanju, ustvarjalnosti in sodelovanju, ob tem pa se uči in nadgrajuje svoje sposobnosti, razvija tekmovalnost in vztrajnost, izbira med možnostmi in sprejema odločitve, ki prinesejo neke posledice, spremlja tekmovalce in se sooča s svojimi čustvi, ki jih doživi skozi igro. Čeprav se igre med seboj razlikujejo in so cilji iger drugačni, pa lahko govorimo o dejstvih igranja, ki jih navajam v nadaljevanju [1].

- Z igrami udeleženec izboljšuje sposobnosti, kot na primer kognitivne sposobnosti – hitro reševanje problemov.
- Z igro se uči in pridobiva nova znanja.
- Razvija tekmovalnost, saj se udeleženci v igri trudijo biti uspešni in vodilni. Udeleženca prav ta tekmovalnost žene, da doseže cilj igre. V primeru neuspešnosti bo udeleženec postopoma prenehal igrati, saj ne bo dosegal več zadovoljstva.
- Med udeleženci v igri se učimo tudi sodelovanja z ostalimi, ki so vključeni v igro. To sodelovanje v posamezniku spodbudi željo biti še boljši. Če udeleženec igra sam in nima osebe, s katero bi sodeloval, igra izgubi svoj pomen.
- Cilj vsake igre je nagrada oziroma dober rezultat, kar pomeni, da udeleženec mora priti do cilja, torej v igri vztraja. V primeru prelahke igre in s hitro dosego cilja običajno igra ni več zanimiva. Včasih bo udeleženec vztrajal tudi, če bo moral preko določenih ovir in igra morebiti ne bo tako zabavna.
- V igri udeleženec prav tako izrazi svoja čustva, se vanjo vživi in se ob njej sprosti. Svoja čustva v igri uravnava, saj v njej izkazuje posledice svojih dejanj. V kolikor bo igra zanimiva in doživeta, lahko pozabi na resničnost in se vanjo vživi, kot da bi doživljal realnost.
- V igri razvija ustvarjalnost, predvsem v raznolikosti mišljenja in načinu doseganja cilja igre.
- Igra udeležencu ponuja različne možnosti, od katerih mora običajno izbrati eno, kar pomeni, da sprejema posledice te odločitve.
- Z igro se prav tako uči skrbeti za dobro drugih. Da bo igra zabavna in bo dosegla svoj namen, mora vsak udeleženec nekaj prispevati in biti s svojim prispevkom zadovoljen [1].

3. VPLIV IN UČINEK IGRE

Ko igramo določeno igro, se večinoma sploh ne zavedamo, kakšen vpliv imajo igre na naše življenje. Igre nam prinašajo znanje, čutenje, doživljanje. Pri vprašanju, kakšni bodo nekateri učinki na igro, pa lahko izhajamo iz Freudovega spoznanja, da se v igri lahko zrcalijo situacije iz preteklosti. Koristen učinek igre glede na preteklost je predelava preteklih dogodkov iz posameznikovega življenja. Otroci lahko z lahkoto predstavljajo meje med resničnostjo in fantazijo. Če pogledamo še v igro na časovni premici, na primer v sedanost igre, lahko v danem trenutku začutimo tudi zadovoljstvo. V igri se preslikajo zunanji motivi in socialne zgodbe, vendar jih v igri občutimo običajno brez bremena, jeze, določenega tveganja in drugih občutkov. Igra nam da priložnost, da brez težav pridemo do uspeha; brez borbe, tekmovanja, poguma in drugega dobimo energijo in občutek svobode, zaradi katerega se sploh odločimo, da bomo igro igrali. Da opredelimo še učinek igre na našo prihodnost, pa se moramo najprej odločiti, s kakšnim namenom bomo igro igrali. Če se odločimo le za zabavo in sproščanje energije, potem se odločimo za navadno (otroško) igro. V kolikor pa se želimo naučiti nekaj novega in igramo igro, ki je načrtovana, ima namen in cilje ter je na koncu ovrednotena z novimi spoznanji in znanjem, govorimo o učni igri [1].

Učna igra predstavlja igro, ki jo namenimo v učne namene. Pridobljene izkušnje in znanja v igri predstavljajo možnosti, da jih kasneje v realnem življenju lahko realiziramo: dojetje resničnosti, vrednostne predstave, pripravljenost na delovanje. Z vrednotenjem teh pridobljenih

izkušenj in znanja bomo sposobni narediti nove povezave med različnimi odzivi in ravnanji v dejanskem življenju. Dodana vrednost učne igre je ta, da pridobljene izkušnje in znanja uporabimo v našem življenju, torej realnosti. Heinz Heckhausen [1] razlikuje štiri kategorije, ki igro držijo v teku, jo določajo ter pri posamezniku v igri povzročajo željo po še, in sicer:

- radovednost – kaj se bo zgodilo v igri, ko se bomo igrali,
- presenečanja – skrite karte, novi prostori in občutki,
- zapletenost – omogoča ugibanje o možnih povezavah, ki polnijo človekove misli, ali bi s svojimi spoznanji lahko vplival na sam potek igre,
- občutki negotovosti in napetosti.

V viru [1] je zapisano, da si 90 % tega, kar počnemo sami, zapomnimo in da številne raziskave potrjujejo, da znata biti trajnost in uporabnost znanj, ki so pridobljena na tako imenovan aktivnem način, pod določenimi pogoji večja, kot če so znanja zgolj privzeta. Rutar Ilc razloži, da je aktivno pridobivanje znanja učinkovitejše od poslušanja, ker temelji na lastnem odkrivanju in izgrajevanju spoznanj s pomočjo različnih dejavnosti, procesov in postopkov, olajšuje ponotranjanje pojmov, principov in zakonitosti ter trajnost in zmožnost uporabe znanj v novih situacijah. Pomembno je omeniti tudi, da je naloga igralnih pedagogov v vzgoji ključnega pomena, saj prav oni vodijo celoten izobraževalni in vzgojni proces. Namen igre v učne namene je igro dobro načrtovati, jo voditi in ovrednotiti kot metodo dela [3].

4. DIDAKTIČNA IGRA

Z didaktičnimi igrami uresničujemo vnaprej zastavljene cilje, udeleženec igre pa skozi dejavnost prepozna, sprejme in se podredi vnaprej določenim, dogovorjenim in sprejetim pravilom. Gre za igre, ki imajo večinoma zanimivo vsebino z določenimi pravili, ki se morajo upoštevati. V tej igri udeleženec ni v celoti svoboden, vendar se ob dejavnosti zabava. Didaktične igre združujejo čustveni, socialni in kognitivni vidik udeleženčevega razvoja, hkrati povečujejo interes, motivacijo in pozornost. Prav tako spodbujajo samostojnost, samokritičnost, potrpežljivost, samokontrolo ter vodijo k upoštevanju pravil igre. Pri tem udeleženec razvija znanje, sposobnosti, spretnosti, stališča, kar ga ne utruja. Didaktične igre omogočajo, da je udeleženec veder, sproščen in posledično bolj uspešen, istočasno pa spodbujajo razmišljanje in sproščeno reševanje problemov [3]. Didaktična igra ne sme biti nasprotje navadne igre [4].

Didaktične igre sestavljajo [3]:

- cilji (kurikul – področja dejavnosti),
- vsebine (seznanjanje z nalogami, navodili, kaj narediti, razporediti, poiskati, spremeniti),
- pravila (kratka, jasna, natančna),
- potek igre (zabaven, privlačen, motivacijski, svoboden).

Didaktične igre niso spontane, ne nastanejo iz notranje potrebe udeleženca igre. Te igre sestavijo odrasli, učitelji, ki jih prilagodijo določenim učnim ciljem. Didaktična igra se mora

prilagoditi razvojni stopnji udeležencev igre in njihovim interesom ter v njih spodbuditi zanimanje in radovednost [2].

Namen vsake igre je, da udeleženci pridobijo znanje iz določenega področja. Vsebinske cilje se določi na osnovi predhodno pridobljenega znanja udeležencev, določitvi minimuma znanja ali razumevanja, ki se od njih pričakuje. Ko je to določeno, sledi izbira primerne metode dela oziroma izbira sredstev. Izbira didaktične igre pri pouku ima to prednost, da posameznika vključi celostno. Igra mu prinaša novo izkušnjo, preizkušanje na lastni koži, raziskave pa tudi potrjujejo, da igra posameznika izziva in ga s tem naredi pozornejšega, posledično pa je učenje bolj zanimivo in učinkovito [5].

5. OSNOVE PODJETNIŠTVA IN DIDAKTIČNA IGRA

Ob začetku poslovanja podjetja se je smiselno naučiti osnove podjetništva, ki si jih lahko posameznik prebere v strokovni literaturi, se izobražuje v okviru podjetniških seminarjev, tečajev ali delavnic. Znanje in izkušnje si lahko pridobi v manjšem podjetju, kjer spozna celotni sistem poslovanja, ali v večjem podjetju, kjer je deležen prakse na določenem delovnem mestu. Šolanje v programih srednjega strokovnega izobraževanja, ki traja štiri leta, dijakom omogoča, da si znanja in izkušnje o podjetništvu pridobijo v sklopu predmeta, ki obsega vsebine podjetništva, in tako lažje vstopijo na trg dela.

Podjetnik je lahko vsakdo, ki ima željo po vodenju in aktivnem upravljanju podjetja. Je oseba, v kateri je združena inovativnost, kreativnost, odločnost, ustvarjalnost, samozavest, fleksibilnost, ambicioznost ter številne druge pozitivne lastnosti, s katerimi se bo trudila uspešno voditi podjetje. Zraven vseh teh lastnosti ter organizacijskih sposobnosti mora podjetnik biti tudi pogumen, saj se podaja na pot, polno tveganj in novih preizkušenj. Podjetniki so ljudje s ciljem, so osebe, ki želijo delati samostojno in prodorno ter neodvisno od drugih in z dobro intuicijo, ki jo nujno potrebujejo pri sprejemanju odločitev in reševanju morebitnih problemov. Podjetnik je posameznik, ki kot lastnik podjetja ustvari novo podjetje, prevzema tveganja in je za svoj uspeh nagrajen v obliki dobička. Podjetniki prav tako prispevajo h gospodarskemu razvoju, saj prinesejo na trg nove, inovativne ideje, ki zadovoljujejo potrebe ljudi in rešujejo probleme. Na svoji podjetniški poti se soočajo s tveganji in so v primeru uspešno prevzetih tveganj nagrajeni z dobičkom ter s številnimi priložnostmi za nadaljnjo rast podjetja. V nasprotnem primeru podjetniki, ki ne uspejo, ki izgubijo upanje, postanejo poraženi, za svoje delo ne dobijo nagrade, temveč utrpijo izgube in jih konkurenca izrine s trga.

Pred zagonom podjetja podjetnik običajno pripravi poslovni načrt, ki predstavlja enega pomembnejših dokumentov pri vstopu v podjetništvo. S tem dokumentom podjetnik načrtuje svojo prihodnost oziroma svoje poslovanje v prihodnosti. S poslovnim načrtom zastavi cilje v podjetju in upošteva vsa morebitna tveganja na podjetniški poti, zbira informacije in jih analizira. Če želi uspeti, mora najprej v poslovnem načrtu natančno opredeliti in razviti svojo poslovno idejo, v njo verjeti in zapisati možna tveganja na poslovni poti. Z dobrim poslovnim načrtom bodo tako cilji jasno zastavljeni in opredeljeni, podjetnik bo imel dodelano poslovno idejo in preračunane stroške oziroma predviden kapital za zagon podjetja, njegovo rast in razvoj. Poslovni načrt je torej samo osnova, da se poslovna ideja realizira. Pot do realizacije

ideje podjetniku predstavlja trdo, osredotočeno delo, saj vsaka poslovna ideja še ne prinese poslovne priložnosti. S poslovnim načrtom so torej podjetniki naravnani v prihodnost svojega poslovanja, zagotovo pa jim kot usmerjenost na njihovi poti služijo tudi zakonitosti panoge, v kateri se bodo pojavili, in poslovanje najboljših konkurentov v tej panogi.

Z dobro izdelanim poslovnim načrtom podjetnik večino delovnih nalog v podjetju opravi sam ali pa najame delovno silo, si pridobi sredstva, financira in poskrbi za poslovanje podjetja. Pri poslovanju moramo biti pozorni na aktivnosti v podjetju, ki so nujno potrebne, da podjetje deluje, in sicer zaposlitev ljudi, nakup materiala, proizvodnja izdelkov, prodaja izdelkov, trženje podjetja in plačilni promet. Zaposleni v podjetju so ključni dejavnik uspešnega podjetja. Zaposleni, ki so primerno usposobljeni, zanesljivi in delovni, bodo doprinesli k boljši produktivnosti podjetja in bodo dobro sodelovali s kupci našega podjetja. Nabavna služba v podjetju mora poskrbeti za pravočasno nabavo materiala, ki bo primerne kakovosti, cenovno ugodna in v primernih količinah. Ena pomembnih funkcij v podjetju je tudi proizvodna funkcija oziroma storitvena funkcija podjetja. Proizvodnja predstavlja v podjetju proces ustvarjanja nove vrednosti, izdelka ali storitve, v kateri se izvajajo določeni tehnološki postopki, ki so odvisni od dejavnosti; medtem je naloga prodaje izdelkov oziroma storitev pritegniti pozornost kupca ter ga spodbuditi k nakupu izdelka oziroma storitve. Naloga trženja v podjetju je opredeliti ciljno skupino, ki jo bomo obveščali o izdelkih, v njej vzbudili zanimanje za izdelek ali jo poskušali prepričati o prodaji ali nakupu in jo seznanili z morebitnim novim izdelkom. Podjetje bo samo ocenilo, katera marketinška strategija bo najbolj primerna za izdelek oziroma storitev, ki jo ponuja.

Pri poslovanju podjetja ne smemo pozabiti omeniti postavk v računovodskih izkazih, in sicer prihodkov in stroškov podjetja. Prihodki so za podjetje pridobljena sredstva – bodisi s prodajo izdelkov oziroma storitev, s financiranjem ali kako drugače pridobljena sredstva. »Izgubljena« sredstva pa razumemo pod pojmom odhodkov, ki predstavljajo stroške, povezane s prodajo izdelkov, vključujejo tudi stroške financiranja in druge stroške. Poznamo prihodke od poslovanja, ki predstavljajo prihodek od prodaje izdelkov ali storitev glede na dejavnost, s katero se ukvarja podjetje. Cilj vsakega podjetja je seveda s prodajo ustvarjati čim večje prihodke [6]. Prihodki financiranja so v podjetju povezani s finančnim poslovanjem, kot so obresti. Izredni prihodki predstavljajo izredna sredstva, kot so subvencije, dotacije in podobno.

Prodaja je tista, ki vpliva na prihodke podjetja in predstavlja zelo pomembno funkcijo v podjetju. Prodajo moramo izvajati uspešno, saj nam prinaša pritek denarja, ki omogoča poslovanje podjetja v prihodnosti. V prvi vrsti naj bi bil sam podjetnik najboljši prodajalec in znal prodajati svojo poslovno idejo oziroma izdelek/storitev svojim potencialnim kupcem, investitorjem, strateškim partnerjem in ostalim zainteresiranim, sčasoma pa razvijati močno prodajno ekipo, ki bo v pomoč pri prodaji, bo imela znanja in veščine ter bo verjela v izdelek ali storitev in soustvarjala prodajo.

Stroški podjetja nastanejo pri poslovanju podjetja, ko podjetje opravlja svojo dejavnost, npr. zaposleni opravljajo različne naloge v podjetju, pri proizvodnji se porablja material, stroji se obrabljajo, medtem poteka potrošnja elektrike in vode ter drugih virov. Torej se izvaja trošenje prvin poslovnega procesa v obliki stroškov materiala (materiala, energije, vode, goriva, telefona ...), stroškov storitev (najemnina, zavarovanje, bančne storitve ...), stroškov

amortizacije (obraba delovnih sredstev, kot so zgradbe, oprema in podobno), stroškov plač (zaposleni za opravljeno delo prejemajo plačilo, ki pomeni strošek podjetja, hkrati pa obveznost) in drugih stroškov, ki se lahko pojavijo v podjetju.

Na koncu določenega obračunskega obdobja podjetje ugotovi izkaz uspeha, ki je lahko dobiček ali izguba in predstavlja razliko med prihodki in odhodki podjetja. Na koncu poslovnega leta podjetje sestavi letno poročilo, ki mora prikazovati vse dogodke, ki so se zgodili v podjetju v enem letu.

A. Didaktična igra »Podjetnik, najdi se!« pri učnih urah podjetništva

Didaktična igra z naslovom »Podjetnik, najdi se!« je načrtovana tako, da dijakom pri učnih urah podjetništva približa poslovanje podjetja. Namen igre je dijakom podati občutek resničnega delovanja podjetja in se soočiti s številnimi izzivi podjetništva. Dijaki pred tem, pri učnih urah podjetništva, usvojijo znanje podjetništva in so seznanjeni s pojmi, ki se pojavljajo v igri, zato v tem primeru igra lažje steče. Didaktična igra torej zajema prizore resničnega sveta podjetništva, kjer dijaki skozi igro spoznajo in vadijo podjetniške spretnosti, ki se razvijajo v resničnih življenjskih situacijah.

Didaktična igra ima postavljene cilje igre, udeleženec pa upošteva že vnaprej določena pravila. Ta didaktična igra predstavlja igro, ki je namenjena za učne namene, in sicer pridobivanje izkušenj, znanja. Sposobnosti, ki si jih udeleženci z igro pridobijo, predstavljajo možnost, da jih kasneje v realnem življenju tudi izkoristijo. Didaktična igra je prilagojena za srednješolsko izobraževanje, torej za predmete, ki vključujejo podjetniške vsebine. Namen te igre je udeležencem nuditi znanje iz podjetništva. Udeleženci se skozi to didaktično igro učijo, torej ponovijo učno snov predmeta, hkrati pa pridobivajo nova znanja in sposobnosti, saj so v določenih delih igre izpostavljeni nekaterim izzivom podjetništva. Aktivno pridobivanje znanja v igri bo učinkovito, saj udeleženci pridejo do določenih spoznanj, ki pa jih lahko prenesejo in uporabijo v kakšnih drugih situacijah. Igra prinaša znanje, kreativnost, iznajdljivost, sodelovanje, hkrati pa dijaki nadgrajujejo svoje sposobnosti, tekmujejo, vztrajajo, izbirajo med številnimi možnostmi in sprejemajo odločitve. Udeleženci v igri med seboj tekmujejo, torej poskušajo biti uspešni in vodilni s ciljem doseči čim večji dobiček. Prav tako tekmovalnost in sodelovanje med udeleženci spodbujata željo, da so še boljši, saj bi drugače igra izgubila svoj pomen. Didaktična igra omogoča udeležencem sproščeno podjetniško klimo, kar prinaša dobre rezultate, istočasno pa spodbuja razmišljanje in sproščeno reševanje problemov.

Cilji igre: usvajati in krepiti veščine odločanja s pomočjo predhodnega znanja iz podjetništva. Z različnimi potezami oziroma odločitvami doseči cilj igre – čim večji dobiček podjetja. Krepiti samozavest, sodelovanje, spodbujanje, iznajdljivost, kreativnost. Razvijati veščine vodenja podjetja in prevzemati odgovornosti odločitev ter postopoma prevzemati odgovornost za uspeh ali neuspeh.

Pripomočki: V didaktični igri udeleženci igre uporabljajo lesene figure, se igrajo s papirnatim denarjem, pripravijo poslovni načrt ter zapisujejo rezultate poslovanja podjetja v tabelo.

Potek igre: Igro lahko igra največ 5 udeležencev. Udeleženci igre najprej izberejo po eno figuro in postavijo igralno površino. Nato vsak udeleženec igre prevzame vlogo podjetnika, lastnika podjetja. Na priloženem poslovnem načrtu posamezen udeleženec najprej določi poslovanje

podjetja. Izbira lahko med različnimi možnostmi, vendar v okviru določene vrednosti, ki pripada vsem udeležencem igre v enaki višini (izbira lahko med številom zaposlenih, denarjem, materialom, izdelki ...), nato se igra lahko začne. Vsak lastnik podjetja začne igro na prvem podjetniškem otočku in nadaljuje vse do zadnjega, četrtega otočka. Na vsakem podjetniškem otočku izvaja poslovne dogodke podjetja tako, da meče dve kocki. Na eni kocki so zapisani poslovni dogodki (zaposleni, nabava, proizvodnja, trženje, prodaja in en dogodek po izbiri), na drugi igralni kocki pa količina. Na vsakem otočku lastnik podjetja izvede tri poslovne dogodke, nato se premakne na naslednji otoček. Lastniki podjetja se tako soočajo s številnimi podjetniškimi odločitvami glede zaposlitve ljudi, nabave materiala, proizvodnje, trženja podjetja in prodaje; se srečujejo s prihodki in stroški podjetja in številnimi drugimi izzivi podjetništva. Na koncu določenega obdobja ugotovijo izkaz uspeha njihovega podjetja. Zmagovalec igre je tisti udeleženeec, ki je na koncu dosegel največji dobiček podjetja.

6. SKLEP

Didaktična igra z naslovom »Podjetnik, najdi se!« je zasnovana tako, da dijaki pri učnih urah podjetništva vstopijo v svet podjetništva. Namen igre je torej dijakom podati občutek resničnega delovanja podjetja, kjer se soočijo s številnimi izzivi podjetništva. Dijaki imajo že pridobljeno znanje podjetništva, igra pa predstavlja osnovo, da si pridobijo dodatna znanja, izkušnje ter občutek pravega poslovanja podjetja, saj menim, da se dijaki skozi igro lahko ogromno naučijo in ponovijo učno snov. Igra hkrati predstavlja učinkovit način učenja učne snovi, prinaša dobro podjetniško klimo med dijaki in realno sliko poslovanja podjetja.

LITERATURA IN VIRI

- [1] L. Umek, I. Mrak Merhar, M. Mikac in Ž. Marčeta, *Zgodovina in razvoj pedagogike in andragogike igre*. Ljubljana: Salve, 2013.
- [2] A. Tomić, *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2002.
- [3] M. Senica, »Če otrok živi ...«, v *Da sije sonce: didaktične igre za razvoj otrokovih kompetenc na področju preprečevanja zasvojenosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2009, str. 13-16.
- [4] L. Bognar, *Igra pri pouku na začetku šolanja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1987.
- [5] I. Mrak Merhar, L. umek, J. Jemec in P. Repnik, *Didaktične igre in druge dinamične metode*. Ljubljana: Salve, 2013.
- [6] D. Palčič in N. Vrčon Tratar. (2017). *Ekonomika podjetja* [Online]. Ljubljana: Projekt UnisVET. Dosegljivo: <https://www.seps.si/wp-content/uploads/2017/11/EKONOMIKA-PODJETJA-2017.pdf>. [15. 5. 2022].

»MOŽGANE NA PAŠO«: Z MISELNIMI PREMORI DO USPEŠNEJŠEGA UČENJA

POVZETEK

Miselni premor je strukturirana, namerna prekinitev procesa učenja, ki učencu pomaga, da si odpočije možgane, jih 'resetira' oz. ponastavi z zmanjšano oziroma drugačno kognitivno dejavnostjo, najsi bo to z vajami za sproščanje, gibalnimi vajami ali vajami za pozornost. Vse to v nadaljevanju učenja po koncu premora pripomore k večji pozornosti, boljši osredotočenosti, učinkovitejšim kognitivnim procesom (hitrejšo usvajanje in razumevanje snovi), boljšemu pomnjenju učne snovi in posledično k boljši učni uspešnosti. Miselni premori pripomorejo tudi k povečanju motivacije za učenje in šolsko delo, izboljšajo vedenje v razredu, krepijo socialne veščine med učenci in odnose med učiteljem in učenci. Vaje lahko uporabimo v razredu, na individualnih urah ali pa jih učenec kasneje izvaja sam v domačem okolju. Raven zahtevnosti je mogoče prilagoditi starosti in zrelosti učencev ter njihovim individualnim potrebam. Miselni premori se izkazujejo za učinkovito orodje pri delu z učenci s posebnimi potrebami, kar je še posebej prišlo do izraza v času korona krize in šolanja na daljavo. Tako v prispevku predstavimo tudi primer učenca s posebnimi potrebami in opišemo način izvajanja in koristnost miselnih premorov v okviru dodatne strokovne pomoči.

KLJUČNE BESEDE: miselni premori, učinkovito učenje, učenci s posebnimi potrebami.

BRAIN BREAKS AS AN AID FOR SUCCESSFUL LEARNING

ABSTRACT

Brain break is a structured and deliberate intermission in the learning process, that aids student's mental recovery and 'resets' brains due to either changing or decreasing cognitive activity, with use of relaxation exercises, physical exercises or exercises for attention. This contributes to better attention and focus and more efficient cognitive processes (faster assimilation and understanding of the learning material) and better retention of the material when learning resumes after the brain break. Brain breaks also help increase motivation for learning, improve classroom behavior, strengthen social skills among students and improve teacher-student relationships. Such exercises can be used in classroom, in individual lessons or at home by students themselves. Level of their difficulty can be adjusted to the age, maturity and individual needs of the students. Brain breaks are proving to be an effective tool when working with students with special needs. This was especially evident during the Corona crisis and distance learning. The article also includes a case study of a special needs student and a description of how to implement brain breaks and of their usefulness in the context of additional teaching support.

KEYWORDS: brain breaks, successful learning, children with special needs.

1. UVOD

Marsikje še kroži že zdavnaj ovržena trditev, da uporabljamo le desetino naših možganov. To seveda ne drži. Naši celotni možgani so neprestano dejavni, tudi med spanjem: spremljajo in uravnavajo samodejne telesne funkcije, obdelujejo zaznave, tvorijo spomine, razmišljajo, načrtujejo in vodijo naše vedenje. Ko morajo možgani predelati preveč dražljajev oziroma vzdrževati visoko raven dejavnosti brez premora - pri denimo daljši neprekinjeni kognitivni dejavnosti, kot je učenje - seveda pride do mentalne izčrpanosti. Ta se ne odraža le v občutku utrujenosti, ampak vodi k nižji kognitivni učinkovitosti (megla v glavi), slabši motivaciji in razdražljivosti oziroma slabšemu obvladovanju čustev, napetosti. Napetost ni nujno le posledica dolgotrajnosti in intenzivnosti miselnih naporov, temveč je lahko znak občutka neuspešnosti pri učenju ali pa izvira iz neugodnih zunanjih dejavnikov, ki niso v neposredni povezavi z učnim procesom - učenec je denimo tesnoben zaradi spora s prijateljem (Bryson, Siegel, 2018). Vsekakor pa prevelika stopnja napetosti (frustracija, strah, stres, bolečina) blokira zapomnitev novega pa tudi priključuje že naučenega, saj zavira tvorbo in delovanje neurotransmiterjev. Nasprotno pa sproščenost, igrivost, radovednost in primerna stopnja pozitivne napetosti spodbujajo delovanje spomina (Marentič Požarnik, 2018).

Že pred epidemijo covid-19 je veliko učiteljev tožilo o pomanjkanju motivacije med učenci, o naveličanosti in odporu do učenja in o tem, da se učijo le še pred pod prisilo oziroma za ocene (Marentič Požarnik, 2018). Dve leti trajajoča epidemija pa je te težave le še poglobila, ter na površje dvignila še mnoge druge, kot na primer čustvene stiske, izogibanje šolanju, upad učne kondicije, itd. Zato se mi danes zdi še toliko bolj pomembno, da iščemo načine, kako približati in ponovno osmisлити učenje učencem, kako v njih zbuditi zanimanje, radovednost, čudenje, kako graditi na kakovostnih in pristnih odnosih, ki jim bodo pomagali razvijati in krepiti socialne in čustvene veščine ter pozitiven pogled na sebe in svet. Eden izmed načinov, kako lahko to dosežemo, je, da v šolski vsakdan, pa tudi v družinski, uvedemo miselne premore, preko katerih se otroci na igriv in zabaven način učijo zavedanja in sproščanja svojega telesa in uma ter izboljšajo kakovost in raven učenja.

2. »MOŽGANE NA PAŠO«

Miselni premor (uveljavljen tuj izraz, ki se uporablja tudi pri nas, je 'brain break') je prekinitev dejavnosti, ki jo v določenem trenutku opravljamo oziroma se nanjo osredotočamo (v šoli je to običajno učna dejavnost), z drugo, kratko in enostavno dejavnostjo. Naloga miselnih premorov je, da nas osvežijo, napolnijo z energijo, pomirijo in sprostijo ter izboljšajo pozornost, s tem ko preusmerijo delovanje možganov na drugo aktivnost oziroma področje. Ko se namreč osredotočamo na določeno stvar, gre večina energije v del možganov, ki je odgovoren za pozornost in kritično razmišljanje (Khan, 2021).

Miselne premore tvorijo vaje, ki se osredotočajo na telesno dejavnost, sproščanje in pozornost - odvisno od potrebe posameznega otroka v danem trenutku. Uporabljamo jih lahko v razredu oziroma pri delu s skupino, pri individualnem delu z otroci ali v domačem okolju. Miselni premori so običajno kratki (trajajo od 3 do 5 minut, lahko tudi dlje, če to dopušča situacija) in

vnaprej načrtovani - ob jasni strukturi učne ure učenec ve, kaj bomo počeli in se tega veseli, hkrati se lažje osredotoča na druge dejavnosti.

3. DODANA VREDNOST V ČASU KORONE

Miselne premore sem v večji meri začela uporabljati v času šolanja na daljavo, ko se je pri učencih pokazala izrazita potreba po fizični aktivnosti, pojavile pa so se tudi težave s pozornostjo, občutki tesnobe in anksioznosti. Ker so učenci pri pouku na daljavo pri šolski uri težje vzdrževali pozornost, sta bila potrebna jasna struktura ure (v času šolanja na daljavo sem za učence pripravila tedenski urnik vaj) in menjavanje različnih aktivnosti, ki so se osredotočale na pozornost, sproščanje in telesno dejavnost. Tudi po vrnitvi v šolske klopi je bila uporaba miselnih premorov potrebna, saj se je pri mnogih otrocih zaradi čustvenih stisk in stresa vsled učnih obveznosti in socialne anksioznosti še povečala potreba po sistematičnih aktivnostih, ki se osredotočajo na krepitev duševnega zdravja.

4. NEVROZKANOST ZA MISELNIMI PREMORI

Za miselne aktivnosti je odgovorna prefrontalna skorja, del čelnega režnja v prednjem delu možganov. Ta deluje kot nekakšen dirigent, ki vodi in usmerja celoten orkester, da deluje ubrano, saj določa in usklajuje delovanje drugih predelov možganov. Skrbi za usmerjanje pozornosti, načrtovanje, organiziranje, izražanje osebnosti, sprejemanje odločitev, motivacijo, uravnavanje vedenja (Siegel, 2013).

Vemo, da se vsak učenec uči drugače in z drugačnim ritmom, a ne glede na njihovo starost, zrelost in raven učenja, jim je skupna potreba po miselnih premorih. Da bi učenec lahko čim bolj uresničil svoj potencial in usvojil nove podatke, morajo možgani podatke iz senzoričnih receptorjev (to so specializirane celice, ki se odzovejo na fizične in kemične dražljaje; vse, kar učenec vidi, sliši, tipa, vonja ali okuša) obdelati in poslati tja, kjer se tvori spomin (Terada, 2018).

Ko so učenci preobremenjeni z novimi podatki, se ti ne vtisnejo v spomin. Namesto tega so 'ustavljeni' in znanje se ne shrani pravilno. Novi podatki ne dosežejo prefrontalne skorje, ker amigdala (možganska struktura med spodnjim in zgornjim delom možganov, ki je del limbičnega sistema in jo imenujemo tudi čustveni del možganov) deluje s polno zmogljivostjo in ne zmore več ustrezno podpirati procesov pomnjenja, pri katerih sicer igra pomembno vlogo. Takrat so miselni premori nujni, saj nevrottransmitterjem (živčni prenašalci, ki po nevronih prenašajo signale iz enega dela telesa v drugega) oziroma možganom omogočajo počitek. Ker imamo omejeno število nevrottransmitterjev, je pomembno, da lahko en del možganov počiva, medtem ko je drug del dejaven. S tem zagotovimo, da določenega dela možganov ne preobremenimo in se lahko novi podatki vtisnejo v spomin (Willis, 2016).

Na miselne premore lahko gledamo kot na namerne prekinitve učnega procesa, ki možganom nudijo počitek; so preusmeritev toka 'prometa' podatkov, da ti lažje pridejo na svoj cilj. Miselni premori omogočajo učencem preklapljanje med različnimi možganskimi omrežji, s čimer se trenutno nedelujoče poti odpočijejo, kar kasneje pomaga pri lažjem zadrževanju podatkov v

spominu. Z drugimi besedami so miselni premori vaje, katerih namen je umiriti um. Takšni premori dokazano izboljšajo miselne procese in spodbujajo učenje v vseh njegovih oblikah (Tapp, 2020).

5. KORISTI MISELNIH PREMOROV

Šolski vsakdan od učencev zahteva, da se ves čas nadzorujejo (svoje misli in čustva), da opravljajo svoje obveznosti in naloge, se osredotočajo in sodelujejo. To od njih terja veliko samoregulacije, ki pa ni samoumevna. Samouravnavanje se nanaša na zmožnost učinkovitega uravnavanja lastnih misli, čustev in vedenj v raznolikih situacijah, tj. učinkovito spoprijemanje s stresom, samomotivacijo in samodisciplino ter nadzor impulzov. Obsega tudi zmožnost postavljanja osebnih in učnih ciljev ter delovanja v smeri njihovega doseganja (Tacol, Lekić, 2019). Z miselnimi premori otroku pomagamo krepiti sposobnost samouravnavanja in samozavedanja.

Kratki miselni premori osvežijo učenčeve miselne procese in dovolijo možganom, da se odpočijejo in sprostijo. Med temi premori se možgani usmerijo stran od učenja, pomnjenja in reševanja problemov. Prav tako ti premori omogočajo učencem, da uravnavajo svoja čustva in se pripravijo za naslednji val učenja. Nekateri raziskovalci trdijo, da miselni premori zagotavljajo dragocen čas za duševni počitek in ponovni zagon miselnih procesov, kar spodbuja učenčevo splošno produktivnost in ustvarjalnost. Redni miselni premori pri učenju pomagajo učencu utrditi naučeno snov, sočasno pa nove možganske povezave učvrstijo vse naučene pojme in pomagajo ohraniti novo pridobljeno znanje v spominu (Terada, 2018).

Številne študije potrjujejo koristi miselnih premorov za učenje. Redni miselni premori, enakomerno porazdeljeni skozi ves šolski dan, izboljšujejo kognitivno delovanje učencev in njihovo zmožnost vzdrževanja osredotočenosti na učni proces. Čeprav miselni premori v učilnici vzamejo le malo časa, pa se njihove koristi vsled povečane učenčeve vključenosti v učni proces in boljšega kognitivnega delovanja posledično odražajo tudi v znatnem izboljšanju učne uspešnosti. Prav tako se je pokazalo, da miselni premori pripomorejo k povečanju motivacije za učenje in šolsko delo. Miselni premori pozitivno vplivajo na vzdrževanje primerne telesne teže oziroma indeksa telesne teže učencev, ter izboljšajo vedenje v razredu in zmanjšajo število vedenjskih prekrškov (Khan, 2021).

Kratek zabavni in družabni premor med poukom lahko tudi pomaga krepiti odnose med učiteljem in učenci. Ko učenci napredujejo iz nižjih v višje razrede, načeloma postajajo njihovi odnosi z učitelji manj tesni in sproščeni, kar še zlasti velja za manj motivirane učence. Raziskave kažejo, da imajo učenci pozitivnejšo predstavo o svojih učiteljih, kadar so bolj vključeni v svoje družabno okolje (Khan, 2021). Miselni premori tako predstavljajo eno izmed možnosti, kako učence obvarovati pred nižjo motivacijo in občutki izločenosti, ki jih nekateri izmed njih občutijo.

6. PRAKTIČNI NAPOTKI ZA IZVEDBO

Da bi bili miselni premori karseda učinkoviti, moramo najprej ugotoviti, kdaj jih otrok potrebuje. Miselni premori včasih poživijo, dvignejo raven energijo, zbudijo. Spet drugič

pomirijo, sprostijo, prizemljijo, vrnejo v dani trenutek, zato jih prilagodimo trenutnim potrebam otroka. Oblikovati moramo jasen urnik in ga predstaviti učencu, da ve, kaj lahko pričakuje. Pomembno je, da naredimo odmor preden nastopi utrujenost oziroma ko vidimo, da več ne moremo delati zbrano. Raziskave kažejo, da pozornost začne upadati med 10 do 30 minut po začetku pouka. Seveda se otroci pri tem med sabo razlikujejo, zato se je potrebno prilagoditi posamezniku. Mlajši otroci, tisti, ki imajo tudi sicer težave s pozornostjo, ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami potrebujejo več tovrstnih premorov (Tapp, 2020).

Starost in zrelost otroka ne določata le količine, ampak seveda tudi vrsto miselnega premora. Prav tako izbiro določa aktivnost oziroma učna snov, ki jo izvajamo določeno uro. Priporočljivo je imeti seznam dejavnosti za miselne premore, da jih imamo vedno na izbiro in se lahko sproti prilagajamo situaciji in potrebam otroka. Sama sem si v ta namen izdelala kartice za miselne premore, ki pokrivajo naslednja področja: vaje za telo, vaje za možgane in vaje za sproščanje. Pri delu z razredom pa lahko naredimo urnik, kolo sreče oz. premorov (ko ga zavrtimo, izberemo določeno vajo) ali pa vaje napišemo na listke, jih denemo v škatlo ali steklen kozarec in jih potem žrebamo.

Kot velja za vse ostale aktivnosti, tudi miselni premori potrebujejo čas. Učenci jih morajo spoznati in sprejeti. Zato je pomembno, da pred izvajanjem podamo jasna in razumljiva navodila in da vaje izvajamo skupaj. Pred prvim izvajanjem miselnih premorov te otroku predstavimo, jim povemo, da gre za premor od miselnih dejavnosti in kakšen je njegov namen. Razložimo jim, da je za miselne aktivnosti odgovoren del možganov, ki se imenuje prefrontalna skorja, in jim ga ponazorimo tako, da na čelo položimo dlan, ter na kratko predstavimo njeno vlogo. Razložimo jim tudi, da naši možgani potrebujejo premore, da lahko uspešno in učinkovito delujejo. Pogovorimo se tudi o tem, kako na sebi prepoznamo, da smo utrujeni in nezbrani.

Začeti aktivnost običajno ni težava, jo je pa včasih težava končati, zato je pri izvedbi miselnih premorov priporočljiva uporaba štoparice oziroma spletnih časovnikov. Skupaj z učenci določimo znak, ki bo označeval konec aktivnosti, kot denimo, da trikrat zaporedoma ploskemo, predvajamo glasbo, ki oznanja konec, trikrat pozvonimo z zvončkom, itd. Če otrok točno ve, koliko časa bo trajala aktivnost, se bo tudi lažje vrnil k oziroma nadaljeval s prejšnjo učno aktivnostjo in ne bo slabe volje. Če so zgodbi, da imajo otroci težave z umirjanjem, lahko predvajamo sproščujočo glasbo ali pa skupaj naredimo kratke dihalne vaje. Po končanem premoru otroka povprašamo o njegovih vtisih in občutjih. Na podlagi odziva lahko vaje po potrebi naslednjič spremenimo, jih dopolnimo ali nadgradimo (Dell, 2014).

6.1 KRATEK OPIS VAJ

Miselne premore, ki jih uporabljam pri svojem delu z učenci s posebnimi potrebami, se osredotočajo na tri področja: telo, možgane in sproščanje. V nadaljevanju bom na kratko predstavila posamezna področja in pri vsakem opisala eno vajo.

Vaje za telo, ki jih počnemo v sklopu miselnih premorov, sicer ne izpolnjujejo dnevnih potreb po telesni dejavnosti, kljub temu pa spodbujajo učinkovitost samih miselnih premorov. Gibanje tudi zagotovi boljšo oskrbo možganov s kisikom. Pri vaji Barve učenci stojijo in imajo okoli sebe dovolj prostora za gibanje. Pokažemo jim štiri karte, vsaka je drugačne barve (lahko tudi

uporabimo karte Enka): modra, rdeča, rumena, zelena. Učencem razložimo, da vsaka barva pomeni drugo aktivnost. Pri modri skočimo kar se da visoko, pri rdeči naredimo počep, pri rumeni se zavrtimo, pri zeleni krožimo z rokami. Karto dvignemo visoko v zrak, učenci pa izvajajo aktivnost, ki velja za to karto, dokler ne rečemo stop (Dell, 2014).

Pri vajah za možgane gre za zaporedje preprostih in lahkotnih gibov, ki spodbujajo učne spretnosti in izboljšujejo pozornost. Primer take vaje je denimo simetrično risanje. Vajo izvajamo po zraku ali na različne podlage, kot so papir, pesek, tabla. Lahko rišemo navidezno z rokami (tudi s komolci ali leže s stopali), ali uporabimo različne pripomočke (flomastre, barvice, kredo). Na začetku z obema rokama hkrati ččkamo nepravilne oblike. Nato lahko simetrično rišemo dejanske oblike (geometrijski liki, srce, drevo, obraz). Vrat in oči so sproščeni. Poudarek je na usklajenem delovanju leve in desne roke in ne na izdelku (Dennison, 2007).

Skozi vaje sproščanja se otroci učijo razumevanja in obvladovanja svojih čustev, spoprijemanja s stresom, krepitvi samopodobe in koncentracije. Pomagajo jim, da se lažje spoprimejo s šolskim zahtevami in raznolikimi skrbmi (Pfajfar v Boričević Maršanić, 2020). Učence moramo sistematično učiti tehnik sproščanja ter jih spodbujati, da bodo redno vadili in izvajali v vsakdanjem življenju (Tacol, Lekić, 2019). Poskusimo lahko z vajo, ki se osredotoča na dihanje in sproščanje napetosti v vratu in ramenih: Zapri oči. Nekajkrat globoko vdihni in izdihni. Sprosti ramena in spusti glavo naprej. Počasi jo kotali sem ter tja in se pri tem osredotoči na vdih in izdih. Nato glavo zravnaj. Z brado riši majhne kroge ali ležeče osmice. Enako ponovi z nosom. Pozoren bodi na napetosti v vratu, ramenih. Med izvajanjem vaje, lahko z roko nežno pritiskaš na napeta mesta (Dennison, 2007).

7. MISELNI PREMORI V OKVIRU DODATNE STROKOVNE POMOČI

Dodatna strokovna pomoč je namenjena učencem, ki so z odločbo o usmeritvi opredeljeni kot učenci s posebnimi potrebami. V letošnjem šolskem letu je po podatkih Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport povprečni delež učencev s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redno osnovno šolo in potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo na državni ravni, znašal slabih osem odstotkov. Na naši šoli je ta odstotek nekoliko višji, in sicer 13,5%. Podobno kot na državni ravni, tudi na naši šoli prevladujejo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in učenci z več motnjami (dolgotrajno bolni otroci, otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, itd.).

Pod oznako učenci s posebnimi potrebami spada najrazličnejši spekter otrok, z različnimi primanjkljaji, ovirami in motnjami, ki se v času šolanja srečujejo z zelo različnimi težavami, zato je pomembno, da pri delu z njimi uporabljamo individualiziran pristop, ki nagovarja specifiko otroka, saj se tudi pri učencih z enako opredelitvijo te težave kažejo na drugačen način, zato je zelo pomembno, da smo pri svojem delu fleksibilni in iščemo različne načine in pristope, ki posameznemu učencu pomagajo pri premagovanju njegovih ovir, primanjkljajev in motenj. Miselni premori so se pri mojem delu izkazali za uspešen pristop pri nagovarjanju najrazličnejših težav, s katerimi se srečujejo učenci (npr. težave s pozornostjo, učne težave,

čustvene stiske, socialne veščine), kar je še posebej prišlo do izraza v času korona krize in šolanja na daljavo. V nadaljevanju bom opisala primer enega izmed mojih učencev, ki je miselne premore zelo dobro sprejel in predstavila način izvajanja in koristnost miselnih premorov v okviru dodatne strokovne pomoči.

Učenec obiskuje 5. razred in je opredeljen kot dolgotrajno bolan otrok (pod to oznako so opredeljeni tudi otroci, ki imajo motnje pozornosti) in otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Pri šolskem delu ima največ težav s pozornostjo in koncentracijo, posledično je tudi motivacija za delo nizka. Jasno izraža, da v šolo ne prihaja rad. Pri pouku je večinoma neaktiven, nezbran, vsebini ne sledi. Pri delu potrebuje veliko učiteljeve spodbude in motivacije, a tudi to pogosto ne zaleže, saj večkrat ni pripravljen za delo. Ima šibkejši besedni zaklad, težave ima tudi na področju branja in bralnega razumevanja, zato je pri nalogah besednega tipa njegova vztrajnost in pripravljenost za delo zelo nizka. Težave ima z oblikovanjem samostojnega zapisa in pri nalogah, kjer mora izraziti svoje mnenje ali oblikovati daljše odgovore. Pri matematiki sicer ni večjih težav, ga pa pri delu ovirata nenatančnost in površno prebrana navodila. Pri računanju si še vedno pomaga s prsti. Njegovo močno področje je angleščina. Težave ima tudi z izražanjem čustev in na področju socialnih veščin. Na individualne ure sicer zelo rad prihaja. Potrebuje veliko dinamičnega dela, menjavanje aktivnosti, jasno strukturo ure, učenje skozi igro in v gibanju, veliko spodbud in potrpežljivosti. Miselne premore sem v najine ure uvedla že med šolanjem na daljavo, še bolj strukturirano pa v začetku letošnjega šolskega leta, saj so se težave s pozornostjo, sledenjem pouku in opravljanjem šolskih obveznosti le še poglobile. V sklopu ure običajno opraviva vsaj dva miselna premora, ki sta osredotočena na gibanje in pozornost ali sproščanje. Na začetku ure se skupaj pogovoriva, kako bo najina ura ta dan potekala in to po točkah napiševa na list ali tablo. Učenec si tudi sam izbere, kako bova zaključila z uro (običajno izbere igro ali poslušanje glasbe). Učencu natančna struktura ure pomaga, da se lažje osredotoči na drugo delo, hkrati pa se urniku vedno znova vračava, ko učenec ne želi več sodelovati, se zapre vase, ni več motiviran. Miselni premori mu običajno pomagajo, da lahko nadaljuje z aktivnostmi, ki sva jih prej počela.

Ker miselni premori pozitivno učinkujejo na učenčevo pozornost, motivacijo in delovno učinkovitost, sva jih skupaj z njegovo razredničarko uvedli tudi v razredu. Tako si tudi v razredu vsaj enkrat na dan vzamejo čas za miselni premor, kar se je izkazalo za uspešno. Gre namreč za zelo nemiren razred, kjer ima kar nekaj učencev težave s pozornostjo, motivacijo za delo in učno kondicijo, prisotna pa je tudi vedenjska problematika. Otroci so miselne premore dobro sprejeli, moj učenec pa pri tem občasno prevzame tudi aktivno vlogo (nastopanje pred drugimi mu drugače predstavlja velik izziv), saj, ob pomoči učiteljice, svojim sošolcem predstavi določeno vajo, ki jo dobro pozna že iz najinih ur.

8. SKLEP

Miselni premori, ki jih strukturirano vključimo v šolski vsakdan in učni proces dokazano pripomorejo k večji pozornosti, boljši osredotočenosti, učinkovitejšim kognitivnim procesom in boljšemu pomnjenju učne snovi. Dejstvo je, da marsikateremu učencu 45 minut pouka pri posameznem predmetu predstavlja velik izziv. Ne samo, da morajo ta čas sedeti pri miru,

ampak morajo biti ob tem tudi zbrani, slediti pouku in še aktivno sodelovati. To ni težava le pri mlajših otrocih, ampak tudi na predmetni stopnji, zato bi bilo smiselno razmišljati o vpeljavi miselnih premorov v učni proces na vseh ravneh šolanja in k temu spodbujati učitelje.

Miselni premori se izkazujejo tudi za učinkovit pristop pri delu z učenci s posebnimi potrebami, še posebno z učenci z motnjami pozornosti in čustveno-vedenjskimi motnjami ter učenci, ki imajo bralno-napisovalne težave in težave pri pomnjenju in priklicu. Učenec, ki sem ga predstavila v prispevku, bo naslednje leto obiskoval šesti razred, kar bo zanj velika sprememba (novi učitelji, novi predmeti). Glede na njegove specifike bo ta prehod zanj, njegove starše in učitelje velik izziv. Zato nameravam v začetku šolskega leta, ko učiteljskemu zboru predstavimo nove učence s posebnimi potrebami, predstaviti tudi učinkovitost uporabe miselnih premorov pri delu s tem učencem in jih spodbujati pri uporabi le-teh.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Boričević Maršanić, V. (2020). *Čuječnost: Kratke vaje za otroke*. Pridobljeno s <https://www.zd-kranj.si/?subpageid=301>
- [2] Bryson, T., Siegel, D. (2018). *Celostni razvoj otroških možganov*. Domžale: Družinski in terapevtski center Pogled.
- [3] Dell, S. Dell, M. (2014). *Active play, active learning - Brain breaks guide*. Pridobljeno s <https://sph.uth.edu/content/uploads/2014/06/APAL-Brain-Breaks-Guide.pdf>
- [4] Dennison, Paul E. (2007). *Telovadba za možgane: 26 vaj za boljši učni uspeh*. Ljubljana: Rokus Klett.
- [5] Khan, S. (2021). *What Are Brain Breaks? Why Is It Necessary For Students?* Pridobljeno s <https://edtechreview.in/trends-insights/insights/5041-what-are-brain-breaks-why-is-it-necessary-for-students>
- [6] Marentič Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka: Od poučevanja k učenju*. Ljubljana: DZS.
- [7] *Podatki v zvezi z učenci s posebnimi potrebami v osnovnih šolah s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo*. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/Statistike-in-analize/Tabela_ucenci_s_posebnimi_potrebami.pdf
- [8] Siegel, D. (2013). *Vihar v glavi*. Domžale: Družinski in terapevtski center Pogled.
- [9] Tacol, A., Lekić, K., Sedlar Kobe, N., Roškar, S. (2019). *Zorenje skozi To sem jaz*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- [10] Tapp, F. (2020). *Kids Need Brain Breaks — And So Do Adults*. Pridobljeno s <https://www.brainfacts.org/thinking-sensing-and-behaving/learning-and-memory/2020/kids-need-brain-breaks-010920>
- [11] Terada, Y. (2018). *Research-Tested Benefits of Breaks*. Pridobljeno s <https://www.edutopia.org/article/research-tested-benefits-breaks>
- [12] Willis, J. (2016). *Using Brain Breaks to Restore Students' Focus*. Pridobljeno s <https://www.edutopia.org/article/brain-breaks-restore-student-focus-judy-willis>

VERTIKALNO SODELOVANJE IN UČENJE O DEMOKRACIJI

POVZETEK

Medgeneracijsko povezovanje je izrednega pomena. S pomočjo njega se razvija celotna družba. Učitelji se tega pomena še kako zavedamo, zato v pouk med šolskim letom večkrat vključujemo vertikalno sodelovanje. V prispevku je predstavljeno sodelovanje in učenje o demokraciji med prvim in osmim razredom. Namen in glavni cilj prispevka je dokazati, da se lahko mlajši učenci učijo od starejših in obratno. Ob takšnem načinu poučevanja učenci usvojijo veliko znanja in znajo o določeni temi povedati veliko več. Ugotavljamo, da si učenci želijo več vertikalnega povezovanja. S takšnim načinom se namreč urijo v sodelovanju, v pomenu učenja učencu in v potrpežljivosti. Vse te komponente kažejo na to, da so pri takšnem načinu učenja učenci povedali in izvedeli veliko več o učni snovi, kot če bi jih spraševal in poučeval zgolj učitelj. Vertikalno sodelovanje z elementi formativnega spremljanja bomo prav zaradi vseh teh kompetenc vključevali v pouk še naprej, saj si želimo, da bodo naši zanamci demokratično osveščeni in aktivni. Vsekakor se je pokazal pomen in uspeh vertikalnega sodelovanja pri uresničevanju ciljev. V prihodnje bomo več časa namenili tudi predpripravi na takšen način dela, saj se moramo zavedati učenčevega predznanja in pripravljenosti. Ugotavljamo namreč, da je tako vertikalno sodelovanje kot tudi formativno spremljanje nekaj, kar potrebuje postopnost in prav temu bomo v prihodnje namenili še več časa.

KLJUČNE BESEDE: vertikalno sodelovanje, formativno spremljanje, demokracija.

VERTICAL COOPERATION AND LEARNING ABOUT DEMOCRACY

ABSTRACT

Intergenerational integration is extremely important. With its help, the whole society develops. Teachers are well aware of this importance, so we often include vertical cooperation into the lessons during the school year. The paper presents cooperation and learning about democracy between the first and the eighth grade. The purpose and main goal of the paper is to prove that younger students can learn from older ones and vice versa. With this way of teaching, students acquire a lot of knowledge and know much more about a certain topic. We note that students want more vertical integration. In this way, they are trained in cooperation, in the meaning of teaching a student and in patience. All these components indicate that in this way of learning, students talked and learned a lot more about the subject matter than if they were questioned and taught by the teacher alone. Due to all these competencies, we will continue to include vertical cooperation with elements of formative assessment in the lessons, as we want our descendants to be democratically aware and active. The achievement of goals has certainly been demonstrated through the importance and success of vertical cooperation. In the future, we will also spend more time and the same way of work for the preliminary preparation, as we need to be aware of the student's prior knowledge and readiness. Namely, we find that both vertical cooperation and formative assessment is something that needs gradualness, and we will devote even more time to this in the future.

KEYWORDS: vertical cooperation, formative assessment, democracy.

1. UVOD

Že skoraj dve in pol tisočletji je stara misel, ki se pripisuje grškemu filozofu Diogenu iz Sinope in pravi, da vsaka država temelji na izobraževanju svoje mladine. Ta trditev še kako drži na naš pogled izobraževanja. V prispevku bo predstavljeno vertikalno sodelovanje in učenje o demokraciji med prvim in osmim razredom in kako lahko tako učenci kot učitelji pripomoremo k večjemu medgeneracijskemu sodelovanju, ki pozitivno vpliva na celotno družbo.

2. TEORETIČNA IZHODIŠČA

Formativno spremljanje učencem omogoča soustvarjanje učnega procesa (namen učenja, kriteriji uspešnosti, osebni cilji, zastavljanje vprašanj, samovrednotenje, vrstniško in medvrstniško vrednotenje), kar vodi k aktivnejši vlogi učencev ter h kakovostnemu in trajnejšemu znanju. Učenci svoje delo vrednotijo in so deležni kakovostnih povratnih informacij tako s strani učitelja kot s strani sošolcev z namenom izboljšanja učenja ter izboljšanja dosežkov. Zato je ves čas vertikalnega sodelovanja in učenja o demokraciji bilo vodilo formativno spremljanje. Izdelki so učni dokaz, ki jih učenci praviloma hranijo v svojem portfelju. Dokazi o učenju niso vrednoteni z delnimi ocenami, plusi ali minusi, ampak izključno s kvalitativnimi povratnimi informacijami, ki so zapisane na izdelkih ali podane v ustni obliki, pri čemer ima odnos med učiteljem in učencem pomemben motivacijski učinek. Pri delu so bili v ospredju naslednji cilji. Učenec:

- razume, kaj je demokracija in kdo ima pravico do demokratičnega odločanja,
- opiše dva vidika volilne pravice (pravico voliti in pravico kandidirati na volitvah),
- prepozna soodvisnost pojmov: demokracija, država, politika,
- na primerih pojasni razliko med demokratičnostjo in nedemokratičnostjo,
- opiše značilnosti aktivnega državljanja,
- opiše primer konkretne državljanske akcije,
- opredeli nekatere vrste državljanskih akcij,
- razloži, zakaj je aktivno državljanstvo pomembno in zakaj le udeležba na volitvah ni dovolj,
- spozna, da ima vsak človek pravice in dolžnosti ter opiše razlike med pravicami in dolžnostmi,
- spozna pomen dane obljube,
- razume, da je treba upoštevati tudi lastne interese in potrebe ter interese in potrebe drugih,
- ve, da morajo biti vsem (ne glede na razlike) dani pogoji, da živimo človeka vredno življenje.

Prav tako pa se pri takem načinu dela ne sme pozabiti na proceduralne cilje, kot so sodelovanje, argumentiranje, reševanje različnih nalog, problemov in medvrstniško sodelovanje. Učitelji smo prepričani, da lahko s svojim vzgledom in z vnašanjem vertikalnega sodelovanja pozitivno vplivamo na to, da se učenci urijo v sodelovanju, v pomenu učenja učencu in v potrpežljivosti. Prav tako smo prepričani, da se pri takem delu pokaže pomen in uspeh vertikalnega sodelovanja pri uresničevanju ciljev.

Nekatere praktične vsebine v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju pri spoznavanju okolja smo tako vključili v učenje o demokraciji ob sodelovanju z osmošolci. Prepričani smo, da več kot bomo vertikalno sodelovanje vključevali v pouk, bolj se bo pokazal pomen in uspeh tega sodelovanja, saj so učenci povedali, da si želijo več takšnega načina dela.

A. Učenje o demokraciji

Začelo se je ob pripravljanju proslave ob dnevu samostojnosti in enotnosti. Ugotavljamo, da učenci premalo poznajo svojo lastno zgodovino in da premalo učimo v smeri, da bi naši učenci postali aktivni državljani in da bi se ob tem zavedali pomena demokracije in demokratičnega odločanja. V osmem razredu je pri predmetu domovinska in državljanska kultura in etika cel sklop z naslovom Demokracija od blizu namenjen poznavanju demokratičnega sistema. V prvem razredu pa je nekaj ur namenjenih pri predmetu spoznavanja okolja v tematskem sklopu Odnosi.



Slika 1: Učenje o demokraciji.

B. Vertikalno sodelovanje

Na podlagi napisanih ugotovitev smo se odločili za vertikalno sodelovanje med prvim in osmim razredom. Pri tem je bil naš glavni cilj sodelovanje med obema razredoma. Tak način sodelovanja se nam je zdel odlično izhodišče za učenje in prikazovanje pomena sodelovanja. Zelo pomembno se nam namreč zdi, da se lahko tudi mlajši učenci učijo od starejših in seveda obratno. S tem načinom dela se je pokazalo, da se starejši učenci lahko veliko naučijo od mlajših. Besede starejših učencev, ki pravijo, da si nikoli niso mislili, da jih bodo mlajši učenci poslušali in da si upajo pomisliti, da bi nekoč postali učitelji, povedo veliko. Tudi besede mlajših, ki si želijo, da bi jih vedno učili starejši, le potrjujejo, da je vertikalno sodelovanje pomemben del učnega procesa, s katerim je potrebno nadaljevati.

C. Igra vlog, izkustveno učenje

Učenci prvih razredov besede demokracija še ne poznajo, zato jim jo je učiteljica predmeta domovinska in državljanska kultura in etika predstavila s pomočjo igre vlog. Povratne informacije učencev so bile navdihujoče, saj so povedali, da je demokracija zelo v redu, da si lahko pripravijo rojstni dan, kot si ga želijo sami in da se o demokraciji radi učijo.

Nato so igro vlog med seboj odigrali osmošolci in prvošolci. Mlajši so dobilo nalogo, da starejšim predstavijo demokracijo, kot si jo predstavljajo oni. So pa pred to igro vlog dobili nalogo, da jo predstavijo doma staršem, bratom, sestram.



Slika 2: Igra vlog.



Slika 3: Igra vlog.

D. Učenje starejših

Osmošolci so po igri vlog postali učitelji in prvošolcem razlagali demokracijo, kot si jo predstavljajo oni in kot so se o njej učili. Izredno zanimivo je bilo prebrati izstopne lističe, iz katerih je razvidno, da si učenci vsekakor želijo več takšnega dela in da so neizmerno uživali v sodelovanju med razredoma. Med samim poučevanjem so povedali veliko več, kot če bi jih spraševal učitelj, bili so veliko bolj sproščeni in svoje delo so vzeli zelo resno.

E. Vrednotenje prikazanega

Po v naprej postavljenih kriterijih so starejši učenci vrednotili mlajše. Bili so neverjetno realni, potrpežljivi, natančni in ponosni, da imajo tako pomembno vlogo. Prav tako ponosni so bili mlajši učenci, da so dobili tako dobre ocene in pohvale. Pozitivno pa so sprejeli tudi kritike, saj so navajeni prejemati povratne informacije, kjer se pokaže pozitivnost strategije formativnega spremljanja.

F. Dokazi

Vsak razred je dobil nalogo, da pripravi dokaze o tem, kako razumejo in si predstavljajo demokracijo. Glavni poudarek je bil na učenju za aktivno državljanstvo, saj se nam zdi še kako pomembno, da bodo že prvošolci razmišljali odprto, demokratično in da se bodo zavedali pomena aktivnega državljanja.

Prvi razred je dobil nalogo priprave rojstnodnevne zabave po načelih demokratičnega odločanja. Tam, kjer smo se učitelji postavili v vlogo nedemokratičnih staršev, so to takoj zaznali. Pri delu so izredno uživali in pripravili odlične dokaze. Osmi razred pa je osnoval svojo lastno državo, ki je morala temeljiti na demokratičnih načelih. Uporabiti so morali vse pridobljeno znanje o demokraciji. Nastale so odlične državne tvorbe, v katerih, smo se strinjali vsi, bi z veseljem živeli.



Slika 4: Rojstni dan v živo.

KAMAJAŽA

JEZIK:

GRB:

DRŽAVLJANE POVEZUJEJO PLESI OB OGNJU VSAKI VEČER IN MOLITVE.

HIMNA V PREVODU:

HIMNA:
ŽIVIMO VSI V DRŽAVI, KI LEPA JE ZELO.
ZMAGALI SMO MI KAMAJAŽANI IN NA TO PONOSNI SMO.

USTAVA:

1. KAMAJAŽA JE DEMOKRATIČNA DRŽAVA
3. DRŽAVNI SIMBOLI SO DRŽAVA, HIMNA IN GRB
3. DO SVOJEGA 18 LETA KAMAJAŽAN NE SME ŽIVET V DRUGI DRŽAVI
4. NA OTOKU SO VOJNE IN PREPIR PREPOVEDAN, SAI SE NA OTOKU ŽIVI V SOŽITJU
5. KER SMO ZELO NAPREDNA DRŽAVA, VOLILNA PRAVICA VELJA ZA VSE PREBIVALCE STAREJŠE OD 16. LET

ZEMLEVID:

PREBIVALCI SO KAMAJAŽANI. V DRŽAVI JE 2300 PREBIVALCEV. IMAJO ENEGA PREDSEDNIKA PO IMENJU PROPEPEP APLPTTPMPAPNPMP OZ. JOZE ALTMANN. KAMAJAŽA JE DEMOKRATIČNA DRŽAVA. JE NIŽNSKA DRŽAVA. Z ENIM VULKANOM, KI JE AKTIVEN IN ZARADI RADOVITNE PRISTI, TAM ŽIVI VELIKO LUDI. IMA DVE REKI. GLAVNO MESTO JE JAMAKAŽA.

ZASTAVA:

Slika 5: Kamajaža.

BOŽIKOVA DEŽELA

DRŽAVA JE DEMOKRATIČNA
LEŽI NA PLANETU BOŽIK
NA PLANETU JE 100 MALIH LESIN HIŠIC V KATERIH ŽIVUJO GOBLINI NJIHOV PRIJAZEN GOSPODAR JE BOŽIČEK
SAM NA PLANETU JE SAMO GOZD TER SNEG, DEŽELICO ZDRUŽUJE ŽELJA PO POMAGANJU
NJIHOVI SIMBOLI SO HIMNA:
ŽIVELA JE VEDNO IN ŽIVELA ŠE BO ZDAJ,
DA KODER SONCE HODI VESELE BO PRIŠLO,
DA ZVIBODEN BO VSEK V BOŽIČNI DEŽELI.
ZASTAVA TER GRB



Slika 6: Božikova dežela.

3. SKLEP

Z vpeljevanjem medgeneracijskega sodelovanja in formativnega spremljanja, postanejo učenci med seboj še bolj povezani in se razvijajo kot družba. Pri takšnem načinu dela se je ponovno pokazal pomen in uspeh vertikalnega sodelovanja ter pomen formativnega spremljanja. Skozi drugačen način poučevanja, ki vključuje veliko sodelovalnega učenja, je mogoče uresničiti cilje. Kot učitelji moramo biti ponosni na to, da lahko učencem približamo tak način dela in jih s tem vzpodbujamo, da bodo medgeneracijsko sodelovali tudi v bodoče.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Holcer Brunauer, A. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- [2] Peršolja, M. (2019). *Formativno spremljanje v praksi*. Ljubljana.
- [3] Formativno spremljanje (b.d.). Pridobljeno s <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/formativno-spremljanje-2/> 9. 5. 2022

DIGITALNA TEHNOLOGIJA KOT MOTIVACIJA ZA UČENJE

POVZETEK

Digitalna tehnologija se danes s pridom uporablja v šolah, pomembno vlogo pa ima tudi digitalna pismenost, saj učence pripravi na nova delovna mesta in močno vpliva na motivacijo za učenje. Danes pa šolanje v prostorih šole ni več edina možnost. Zaradi virusa COVID-19 in šolanja na daljavo smo iskali različne načine, s katerimi bi motivirali učence za delo in učenje. Največkrat smo bili učitelji prepuščeni sami sebi in svojemu digitalnemu znanju. Programi, kot so Kahoot!, Genially, ThingLink, Canva, Wordwall, Bamboozle in drugi, so v učencih spodbudili zanimanje za učno snov, da so uspešno in redno reševali naloge ter se učili. Sobe pobega in kvizi so učencem ponudili izzive, ki so jih motivirali k samostojnemu raziskovanju tako na daljavo kot v živo, hkrati pa jim je takšen način omogočil takojšen vpogled v rezultate njihovega dela. Z različnimi programi lahko v živo in na daljavo spodbujamo tudi njihov pozitiven odnos do dela in do sošolcev ter jih motiviramo za sodelovanje v parih in skupinah. ClassDojo je spletno orodje, s katerim smo predvsem v živo spodbujali učence k pozitivnemu odnosu do dela in k dobrim medsebojnim odnosom. Pokazalo se je, da je delo z digitalnimi orodji učencem blizu in dobro motivacijsko sredstvo za učenje. Splet pa nam ponuja še ogromno drugih možnosti, s katerimi lahko popestrimo delo v razredu ali na daljavo. Če bodo torej učenci videli povezavo med digitalnim orodjem in vsebinami, ki so pomembne za njihovo življenje, bodo bolj motivirani za vseživljenjsko učenje.

KLJUČNE BESEDE: digitalna tehnologija, digitalna pismenost, učenje na daljavo, odnosi, motivacija.

DIGITAL TECHNOLOGY AS A MOTIVATION FOR LEARNING

ABSTRACT

Digital technology is being used successfully in schools today, and digital literacy also plays an important role, as it prepares students for new jobs and has a strong impact on motivation to learn. Today, however, schooling on school premises is no longer the only option. Because of the COVID-19 virus and distance learning, we were looking for different ways to motivate students to work and learn. Most of the time, we were left to ourselves and our digital knowledge. Programs such as Kahoot!, Genially, ThingLink, Canva, Wordwall, Bamboozle and others have stimulated students' interest in the subject matter and they have successfully and regularly solved tasks and learned. Escape rooms and quizzes offered students challenges that motivated them to explore independently both remotely and live, while at the same time giving them immediate insight into the results of their work. With various programs, both live and remotely, we can also encourage their positive attitude towards work and classmates and motivate them to participate in pairs and groups. ClassDojo is an online tool with which we encouraged students to have a positive attitude toward work and good interpersonal relationships, especially in live. Working with digital tools has proven to be close to students and a good motivating tool for learning. The web offers us many other options that can be used to diversify work in the classroom or remotely. Therefore, if students see the connection between digital tools and content that is important to their lives, they will be more motivated for lifelong learning.

KEYWORDS: digital technology, digital literacy, distance learning, relationships, motivation.

1. UVOD

Tehnologija je vsako orodje – taborni ogenj, knjiga, teleskop – ki pomaga razvijati človeške sposobnosti. Digitalna tehnologija pa je lahko katerokoli orodje, ki vključuje uporabo računalniške moči, kot so kalkulator, mobilni telefon, tablica, prenosnik in drugo, in zagotovo vpliva na motivacijo, ki jo Dönyei in Ushioda definirata kot nekaj, kar človeka spodbudi k neki aktivnosti, da vanjo vложи trud in vztraja v akciji. [1]

Digitalna tehnologija sama po sebi ni motivacijsko sredstvo za delo pri učencih. Ali bo učence motivirala k učenju, je odvisno od tega, kako se uporablja. Učenci predvsem telefone in tablice uporabljajo za zabavo, igranje igrice in povezovanje na družbenih omrežjih. Ko pa gre za rabo pri učenju, so manj spretni. Zato je zelo pomembno, da je uporaba tehnologije podprta tudi znotraj šole in po možnosti vključena v učni načrt. Pomembno je, da se digitalna pismenost pri otrocih razvija iz razreda v razred, ker bodo učenci vsako leto bolj samostojni in bolj pisмени. Pri tem pa je seveda ključnega pomena tudi učiteljev odnos do tovrstne tehnologije in njegova usposobljenost. Pomembno je, da ima šola izdelan digitalni načrt, ki vključuje digitalno izobraževanje učiteljev in učencev. Le tako lahko osmislimo uporabo digitalnih pripomočkov pri pouku in motiviramo učence za delo.

2. DIGITALNA TEHNOLOGIJA V UČNEM PROCESU

Sem učiteljica razrednega pouka z opravljenim izobraževanjem za zgodnje poučevanje angleščine in knjižničarka. Vsa ta področja mi omogočajo sodelovanje z različnimi učitelji, starostno različnimi skupinami otrok in na različnih področjih. Kot učiteljici mi večkrat predstavljajo izzive vedenjske težave, neredno opravljanje domačih nalog in odnosi v razredu. Kot knjižničarka želim učence spodbuditi k branju in reševanju spletnih knjižnih ugank. V času dela na daljavo pa sem želela, da bi učenci čim bolj redno in uspešno sledili šolskemu delu preko zooma ali individualno.

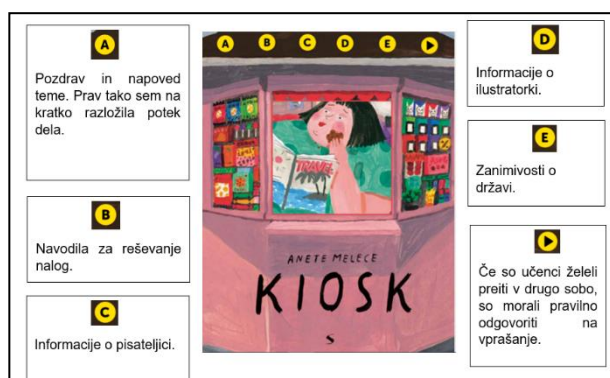
Vsi ti problemi so postali izzivi, ki sem se jih lotila kar sama. V službi rada uporabljam digitalno tehnologijo, snemam, montiram posnetke in v pouk velikokrat vključim aktivnosti s tablicami in računalniki. Na spletu sem tako našla veliko aplikacij, ki so mi omogočile motiviranje učencev za delo, za boljše odnose, za pozitivno vodenje in izpeljavo aktivnosti, tako na daljavo kot v živo. Ob prebiranju različnih člankov pa sem najprej morala dojeti, zakaj je pravilno vključevanje tehnologije v učni proces sploh tako zelo pomembna. Kaj naj sploh omogoča? [2]

A. FLEKSIBILNO UČENJE

To učenje učencem omogoča, da se učijo, ko se lahko, ko se hočejo in ko to potrebujejo. Učno snov je torej potrebno osmisliti, saj bodo učenci motivirani le, če bodo videli povezavo učne snovi z vsakdanjim življenjem. Tovrstno učenje je bilo najbolj opazno v času pandemije, ko je učenje potekalo na daljavo. Učenci so si lahko večinoma sami organizirali dan in izbirali, kdaj se bodo učili. Ko so fizično prisotni v šoli, je to nekoliko težje. Lahko pa si čas razporedijo doma.

V času dela na daljavo sem učencem predvsem domače naloge pripravljala s pomočjo različnih aplikacij, saj sem želela, da bi bila le-ta za učence zabavna, hkrati pa tudi poučna. Moj cilj je bil tudi, da bi jo naredilo čim več učencev, saj bi s tem ponovili obravnavano učno snov. Pri tem sem uporabljala aplikacije, kot so Kahoot, Genially, Wordwall in Worksheet. Učence sem skozi sobe pobega, kvize in interaktivne vaje popeljala skozi učno snov ali jim popestrila domačo nalogo.

ThingLink nam pomaga ustvariti interaktivno vsebino za spodbujanje sodelovanja učencev. Aplikacija omogoča, da slike opremimo z besedili, videi, glasbo, dodatnimi slikami. Pri učencih spodbuja ustvarjalnost, saj lahko zgodbo povedo na drugačen način in jo delijo na spletu. [3] Sama sem izdelala **sobe pobega**, s katerimi sem četrtošolcem predstavila zgodbo Kiosk. Vsaka soba ima svoj namen, med njimi pa lahko potuješ le, če ugotoviš pravičen odgovor na zastavljeno vprašanje. Pokazalo se je, da je bil takšen način učencem blizu in zanimiv, saj so nalogo rešili večkrat.



Slika 1: Prva soba pobega (predstavitve pisateljice in države).



Slika 2: Druga soba pobega (pravljica in bralno razumevanje).



Slika 3: Tretja soba pobega (poustvarjanje).

B. SITUACIJSKO UČENJE

Digitalna tehnologija omogoča situacijsko učenje, ki lahko poteka kjerkoli, tudi v okoljih izven učilnice. Delo na daljavo, od doma, je bilo za učitelje še posebej velik izziv. Snemali smo se in oblikovali posnetke, ki so učencem pomagali pri usvajanju učne snovi. Sama sem največkrat posnetke oblikovala v Canvi ali oblikovala učne ure s pomočjo aplikacije Genially.

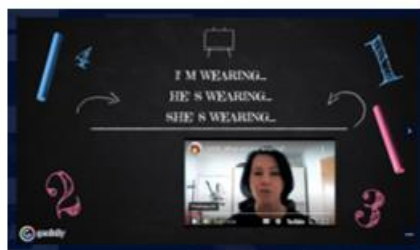
Canva je orodje, ki omogoča enostavno pripravo predstavitev, plakatov, učnih listov ... Vsebuje številne vnaprej pripravljene predloge in motive, ki jih je lahko sestavimo v atraktiven design. Ponuja nam tudi številne slike in animacije, ki jih lahko poljubno vstavljamo, in je zelo enostavna za uporabo. [4]

Učenci so radi spremljali animacije, s katerimi sem podprla učno snov.



Slika 4: Primer posnete ure na daljavo pri likovni umetnosti.

Genially uporabljamo kot spletno orodje, kjer lahko ustvarimo osupljive predstavitve, interaktivne slike, igre, kvize, sobe pobega ... Obogatimo jih lahko z animacijami in interaktivnimi učinki. Sama sem pri delu na daljavo največkrat posegala po igrah, kvizih in sobah pobega. Na razpolago imamo že oblikovane kvize, sobe pobega in samo spreminjamo podatke, lahko pa jih oblikujemo tudi sami. Učencem 3. razreda sem pri angleščini pripravila interaktivno učno uro, ki je vsebovala posnetek z razlago učne snovi. Učenci so ob posnetku morali ponavljati za mano in odgovarjati na moja vprašanja. Takoj so dobili povratno informacijo in pravilne odgovore. Nato so poslušali pesmico in reševali interaktivne naloge. Na koncu so morali razmisliti še o tem, kako dobro jim je šlo delo in se samooceniti. Predstavitev je vsebovala tudi domačo nalogo, ki je bila 100 % opravljena. Po vrnitvi v šolo sem ugotovila, da so učenci to snov v veliki večini usvojili, domačo nalogo pa prav vsi pravilno opravili. Povedali so, da jim je bil takšen način dela zelo zanimiv in blizu ter da si želijo še kaj podobnega.



Pozdrav, napoved teme



Interaktivno kazalo.



Podajanje učne snovi.



Sproščanje s pesmico.



Interaktivne vaje.



Samoocenjevanje.

Slika 5: Primer posnete ure pri angleščini v 3. razredu.

C. PERSONALIZIRANO UČENJE

Učitelj lahko sledi vsakemu učencu posebej ter upošteva njegove interese, potrebe, sposobnosti. Navodila lahko pripravimo preko spletnih lekcij, programov, tako da mora znati učitelj uporabljati virtualne programe. [5]

Učenci četrtilih razredov so lahko za domače branje izbirali knjige iz zbirke Pozor, pravljice! Na razpolago so imeli deset različnih knjig. Izbrali so eno, glede na to, kateri naslovi, teme so jim bile blizu. Pripravila sem deset Google kvizov kot sobe pobega, tako da so učenci lahko reševali naloge glede na svoj izbor. Vsi kvizi so bili na razpolago vsem učencem, ne glede na to, katero knjigo so prebrali. Zato je kar nekaj učencev poseglo še po drugih knjigah, saj so želeli rešiti še več kvizov.

Personalizirano učenje se mi zdi zelo pomembno pri delu z nadarjenimi. V moji skupini je bilo petnajst učencev, ki so imeli zelo različne interese in želje. Ustvarjanje animacij je odlična aktivnost, kjer so učenci lahko res ustvarjalni. Zato sem jim delo s škatlovniki in tablicami enostavno prepustila. Sam postopek izdelave animacije sem razložila pred začetkom dela. Ker pa ta skupina učencev sodeluje z mano že tretje leto in so navajeni na delo s tablicami in različnimi aplikacijami, so hitro dojeli postopek izdelave. Želela sem, da sledijo svojim željam, interesom in ustvarijo animacijo. Animacije so bile zelo raznolike in ustvarjalne, učenci pa maksimalno motivirani za delo, saj niso hoteli zaključiti s projektom. Nad končnimi izdelki so bili izredno zadovoljni in so tudi pohvalili animacije svojih sošolcev.



Sliki 6 in 7: Izdelovanje animacije v programu Openshot s pomočjo škatlovnika.

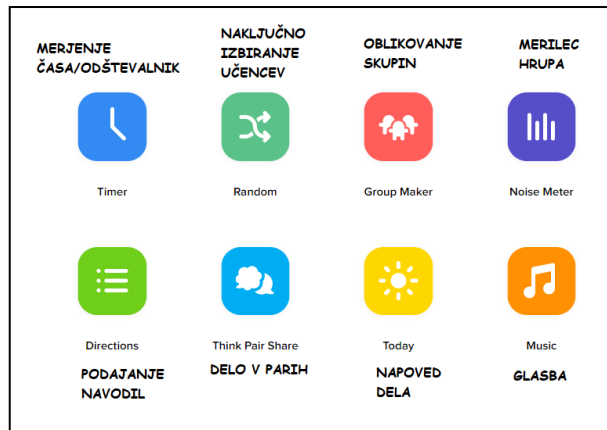
D. SOCIALNO UČENJE

Učenci imajo priložnost, da se preko spletnih skupnosti vključijo v družbeno vseživljenjsko učenje oziroma da komunicirajo preko različnih digitalnih kanalov. Ob tem občutijo pripadnost neki skupini, kar vpliva na njihovo samopodobo in samozavest.



Sliki 8 in 9: Pogovor z učenci iz Britanske mednarodne šole v Ljubljani preko ZOOM-a.

Učitelji lahko s pomočjo digitalne tehnologije spodbujajo sodelovalno učenje znotraj učilnice ali pa izven nje. Med brskanjem po spletu sem spoznala aplikacijo **ClassDojo**. Gre za digitalno platformo, ki povezuje učitelje, učence in starše v fizični učilnici in zunaj nje z uporabo vira fotografij in videoposnetkov ter sporočil. Prav tako učiteljem omogoča izmenjavo delovnih in učnih idej, v razredu pa ponuja veliko uporabnih orodij.

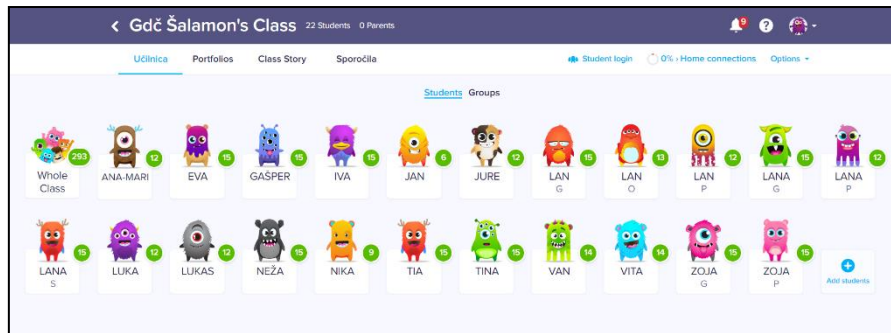


Slika 10: Nekaj dejavnosti, ki nam jih ponuja ClassDojo.

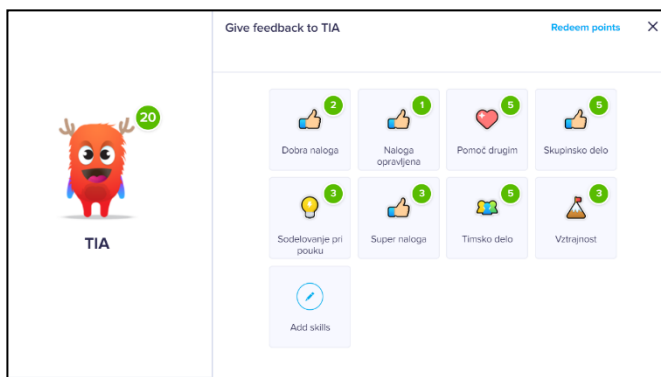
Sama sem se te platforme lotila z namenom, da popestrim pouk in izboljšam medsebojne odnose v razredu in učence motiviram za sprotno delo in delo v skupinah.

Redno sem pri pouku uporabljala odštevalnik, oblikovalec skupin in naključno izbiranje učencev za sodelovanje. Učencem sem vse vedno projicirala na platno, tako da so vedno videli čas ali pa nestrpnost čakali, kdo bo izbran. Večkrat sem jim na začetku ure pokazala aktivnosti, ki so nas čakale ali začela oziroma končala s kakšno mislijo. Učenci so se veselili mojih ur.

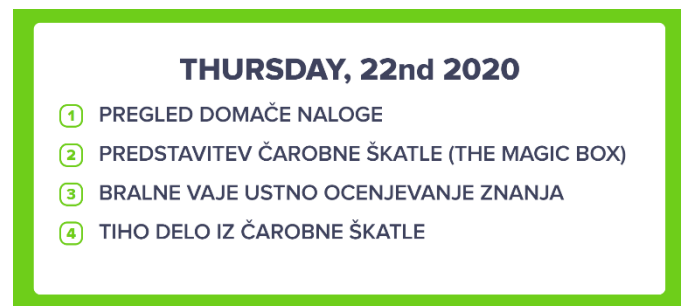
ClassDojo pa nam omogoča tudi sprotno spremljanje otrokovega dela in dela celotnega razreda. Oblikovati je možno kriterije ocenjevanja in po želji tudi točkovanje le-teh. Potem ko sem oblikovala učilnico in vanjo vnesla vsakega učenca posebej, smo skupaj pri prvih urah določili kriterije in način točkovanja. Zelo pomembno je, da učenci sodelujejo pri načrtovanju in sami predlagajo kriterije, saj jih potem bolj dosledno upoštevajo. Vzamejo jih za svoje. Določili smo tudi točke za vsak kriterij, saj je vsak učenec zbral točke zase, vsi skupaj pa za razred. Določeno število točk je bilo nagrajeno z nagradami, ki smo jih določili skupaj. Na koncu vsake ure ali pa ob koncu tedna smo pregledali kriterije in skupaj dodelili točke. Pri tem so sodelovali prav vsi učenci. Če pa se je kaj posebnega zgodilo že med uro ali med tednom, pa smo točke dali že takrat. Ko je učenec zbral na primer deset točk, si je lahko izbral, s kom bo sedel. Ko je dosegel dvajset točk, je bil lahko učiteljev pomočnik. Ko so kot razred zbrali sto točk, so se lahko posedli po svojih željah. Ko so zbrali dvesto točk, je pouk potekal v računalniški učilnici. Pazila sem, da nagrade niso bile materialne, ampak takšne, da so spodbujale učence k druženju in boljšim pozitivnim odnosom. Pokazalo se je, da je ta metoda zelo učinkovita, saj so se začeli spodbujati k pozitivnemu obnašanju, k rednemu opravljanju nalog in ostalega dela. Klima v razredu je generalno postala boljša, učenci pa bolj delovni in odgovorni do svojega dela.



Slika 11: Oblikovan razred z učenci in točkami.



Slika 12: Kriteriji točkovanja.



Slika 13: Predstavitve aktivnosti na začetku ure.

E. POVROTNE INFORMACIJE

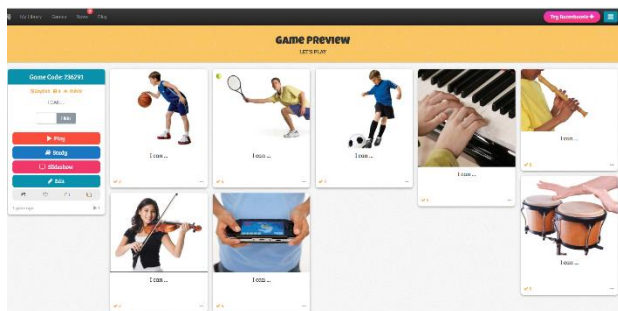
Digitalna tehnologija učencem omogoča takojšen vpogled v njihove rezultate. Le tako lahko spremljajo svoj napredek oziroma takoj prepoznajo težave. Na drugi strani pa ima učitelj nadzor nad njihovim delom in prav tako spremlja njihov napredek. Učencem lahko v čim krajšem času svetuje in pomaga ter jih vodi naprej.

Kahoot! je preprosto in učinkovito motivacijsko orodje, ki upošteva načela »game-based learning«. [6] Največkrat sem ga uporabljala za popestritev domačih nalog in utrjevanja snovi. Po zaključku sem pridobila tudi vse povratne informacije o uspešnosti učencev pri kvizu in o tem nato govorila pri uri na daljavo.

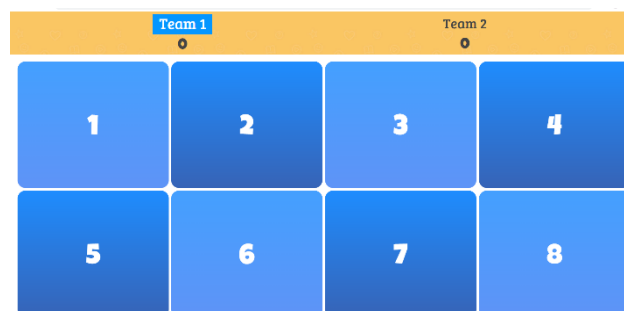
Live Worksheet je orodje, s katerim spremenimo učni list v PDF obliki v interaktivni učni list. Ponuja različne možnosti nalog, kot so povleci, poveži, poslušaj, hkrati pa učencem ponudi tudi preverjanje njihovih odgovorov. Učitelj je o reševanju in rezultatih obveščen po elektronski pošti. To orodje sem s pridom največkrat uporabljala pri angleščini za utrjevanje znanja, preverjanje znanja in domače naloge.

Bamboozle je spletno orodje za oblikovanje kviza, ki smo ga največkrat igrali pri uri na daljavo kot utrjevanje snovi, preverjanje predznanja ali za minuto za zdravje, kjer so učenci naredili vaje, ki so se pokazale v okencih. Večkrat ga uporabim tudi za utrjevanje snovi ali za uvod v

uro pri rednem pouku. Tudi tukaj se učencem takoj pokažejo pravilne rešitve in lahko preverijo svoje delo.



Slika 14: Primer vprašanj v kvizu Bamboozle.



Slika 15: Primer začetka kviza.

Wordwall je spletno orodje, ki nam ponuja veliko različnih interaktivnih dejavnosti. Zelo motivacijsko je vrtljivo kolo, ki sem ga pri urah na daljavo uporabila za ponovitev obravnavanih besed, pojmov ali pa za tvorjenje povedi. Kvize pa so takrat imeli učenci največkrat za utrjevanje doma, saj so pravilne rešitve podane sproti ob reševanju.

3. SKLEP

V današnjih časih je učence zelo težko motivirati za delo. Večinoma vsi imajo svoje telefone in lahko do informacij pridejo vsak trenutek. Doma imajo tablice ali računalnike, zato jim uporaba le-teh ni neznana. Vendar pa je vključevanje digitalne tehnologije v pouk povsem nekaj drugega kot brskanje po družabnih omrežjih ali poslušanje glasbe na YouTubeu. Sama večkrat posežem po računalniku in tablici, montiram posnetke, izdelujem animacije, kvize, interaktivne naloge in to znanje prenašam tudi na učence. Ni pomembno, ali so to tretje-, četrto- ali šestošolci. Kadar je uporaba digitalne tehnologije smiselno vključena v pouk in po možnosti še povezana z vsakdanjim življenjem, le-ta odlično motivira učence za delo. Splet nam danes ponuja ogromno različnih aplikacij, ki so v osnovi brezplačne in dostopne vsem. Učenci lahko z njimi ustvarjajo naloge drug za drugega in se na tak način učijo, utrjujejo znanje in povezujejo med seboj. Različne aplikacije nam omogočajo spremljanje učenčevega dela. Učitelj lahko takoj posreduje pohvalo učencu ali pa nasvet za izboljšave. Prav tako se lahko na določenih platformah povežejo učitelji, starši in učenci in komunicirajo na tak način ter skupaj spremljajo učenčev napredek. Pri vseh teh aktivnostih pa se je pokazalo, da ima digitalna tehnologija največji motivacijski učinek na učenje takrat, ko učenci sodelujejo pri načrtovanju dela bodisi z računalniki, tablicami ali telefonu. Takrat imajo občutek, da so slišani in da so njihove ideje pomembne. Njihova samopodoba raste, prav tako pa tudi volja do učenja.

Splet nam pušča odprta vrata in nas vabi k raziskovanju novih, še bolj zanimivih in uporabnih programov. Raziskovanje bo bolj zanimivo in uspešno, če bomo skozi ta vrata stopili skupaj z učenci in starši.

LITERATURA IN VIRI

- [1] H. Reinders, G. Dudeney, and M. Lamb, »Lessons Learned« in Using technology to motivate learners [PDF], Oxford: Oxford University Press, 2022, str. 6-8.
- [2] H. Reinders, G. Dudeney, and M. Lamb, »Potential benefits of technology for motivation« in Using technology to motivate learners [PDF], Oxford: Oxford University Press, 2022, str. 9-12.
- [3] ThingLink. Pogosta vprašanja Akademske ustanove – K12 in visoko šolstvo. (2021) [Online]. Dosegljivo: <https://support.thinglink.com/hc/en-us/articles/360024937833-FAQ-Academic-Institutions-K12-Higher-Education>. [14. 2. 2022]
- [4] Avsec, L. Že poznate orodje za oblikovanje – Canva?. (15. 01. 2014). Domenca. [Online]. Dosegljivo: <https://www.domenca.com/blog/2014/01/15/ze-poznate-orodje-za-oblikovanje-canva/>. [14. 2. 2022]
- [5] Makovec, N. Ali so spremembe v poučevanju sploh pomembne?. (6. 12. 2018). Rokusova centrifuga. [Online]. Dosegljivo: <https://rokusova-centrifuga.si/2018/12/06/ali-so-spremembe-v-poucevanju-sploh-potrebne/>. [14. 2. 2022]

INKLUZIJA UČENCEV ROMOV V PRVEM RAZREDU OSNOVNE ŠOLE

POVZETEK

Romski učenci imajo z uvajanjem v prvi razred osnovne šole pogosto kar precej težav. Njihova navezanost na družino in slaba socializiranost do vstopa v šolo jim vse skupaj še otežuje. Pogosto so zaradi tega v razred slabo sprejeti, težko se vključijo v igro s sošolci in se spoprijateljijo. V letošnjem šolskem letu smo želeli to izboljšati. Predvidevali smo, da bo boljše poznavanje romskega življenja ostalim učencem pomagalo k boljšemu razumevanju težav, ki jih imajo učenci Romi pri uvajanju v šolski prostor, v razred kot skupino in tudi pri samem učenju, predvsem opismenjevanju. S tem prispevkom želimo pozitivno izkušnjo predstaviti širšemu šolskemu prostoru in učiteljem približati načine za boljšo vključitev učencev Romov. Preko različnih dejavnosti smo učencem predstavili romski jezik, njihovo kulturo in običaje. Dejavnosti smo sprti prilagajali zanimanju učencev in njihovem sodelovanju pri posamezni dejavnosti. Pozitivni rezultati so se v razredu začeli hitro pojavljati. Sošolci romskemu učencu večkrat pomagajo pri šolskem delu in ga pogosteje vključijo in povabijo k igri. Šolo obiskuje bolj redno. Pred izvedbo projekta je učenec povprečno manjkal enkrat na teden, v mesecu maju je do sedaj brez odsotnosti. Njegovo znanje je zelo napredovalo. Ob pomoči druge učiteljice v razredu učenec sledi pouku in ne potrebuje prilagoditev v učnem procesu. To nam je dalo zagon in potrditev za delo v prihodnje. Dejavnosti bi bilo v prihodnje dobro izvajati že od začetka šolskega leta in jih še obogatiti (slovar romskih besed, pisanje knjižice, učenje kakšno romskih pesmi,...).

KLJUČNE BESEDE: učenci Romi, inkluzija, romski jezik, romska kultura, dejavnosti.

INCLUSION OF ROMA STUDENTS TO THE 1ST GRADE OF PRIMARY SCHOOL

ABSTRACT

The Roma students encounter many problems when entering the 1st grade of primary school. Their attachment to the family and a low level of socialisation makes it even more difficult. These are the reasons for them not being accepted by their classmates, for having difficulties while playing with them and making friends. We have decided to try to make the situation better this school year. We have assumed that a better understanding of Romani life could help other students with understanding the difficulties of Roma students with integration and also their learning difficulties, especially those involving developing literacy. With this article we would like to share our positive experience with other schools and show the teachers some ways of how to improve the inclusion of the Roma students. We used different activities to show the students the Romani language, their culture, customs and traditions. The activities were adjusted to the interest and engagement of the students regularly. The positive results were seen very quickly. We have noticed a better attitude toward the Roma student from our class. The other students helped him and played with him more often. The Roma student has started to attend school more regularly. Before the activities, the student was usually absent once a week, however in May he has never missed a day. His knowledge has improved. With the help of the second teacher he is able to follow the lessons and does not need special adjustments. This proves that these types of activities are a way of helping the Roma students with inclusion and it also gives us the motivation to continue with this type of work. In the future, the activities should be done from the beginning of the school year and should involve different types for example writing a Romani dictionary and a short booklet or learning a Romani song.

KEYWORDS: Roma students; inclusion; Romani language; Romani culture; activities.

1. UVOD

Učitelji na osnovnih šolah v dolnjski regiji se vsakodnevno srečujemo s težavami vključevanja učencev Romov v oddelke- tako na področju znanja, kot vzgoje in socializacije. Učenci Romi so pogosto v oddelke slabo sprejeti, kar še dodatno otežuje njihov proces izobraževanja. S projektom, ki smo ga izvedli v oddelku, smo želeli učencem v razredu približati romsko kulturo, jezik in običaje in s tem povečati in izboljšati razumevanje in poznavanje drugačnosti učencev Romov. Menili smo, da bo to bistveno pripomoglo k izboljšanju razredne klime in odnosov v samem razredu. Pričakovali smo izboljšanje sodelovanja romskih učencev z ostalimi učenci. V učencih smo želeli prebuditi socialni čut, občutek za sočloveka in za medsebojno pomoč, ki je v šolskem prostoru še kako pomembna.

2. OPREDELITEV POJMA INKLUZIJA

V strokovni literaturi so uporabljeni različni izrazi za vključevanje otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v redne šolske ustanove. Pred letom 2000 so številni avtorji navajali, da sta izraza inkluzija in integracija sinonima, danes pa poudarjajo številne razlike v pomen (Kavlaker 2008, str. 10-11).

Pojem integracija se velikokrat pojavlja v povezavi z otroki s posebnimi potrebami. Zakon o osnovni šoli (1996) pravi, da so otroci s posebnimi potrebami otroci z različnimi primanjkljaji, ovirami ali motnjami in nadarjeni učenci. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) ureja postopke usmerjanja otrok, ki so bili prepoznani kot otroci s posebnimi potrebami na komisiji za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami in določa načine in oblike vzgoje in izobraževanja zanje (Zakon o osnovni šoli, 1996).

V šolski prostor pa pogosto vstopajo tudi otroci, ki niso uvrščeni med otroke s posebnimi potrebami, pa kljub temu potrebujejo dodatno in posebno pomoč za uspešno vključevanje v redno šolanje. Sem spadajo učenci s težavami v socialni integraciji, tisti, ki prihajajo iz socialno depriviligiranih območij, učenci priseljencev, beguncev... Ti so v razredu v slabšem položaju zaradi splošnega neznanja, zaradi slabše kulturne podpore v družini in okolju, neznanja jezika, pomanjkanja učnih in delovnih navad, druženja zgolj s sebi enakimi in splošnih drugačnih vrednot. Z izrazom inkluzija lahko imenujemo načelo, ki predstavlja pomoč pri vključevanju vseh učencev v uspešno učenje in poučevanje. Lahko pa jo opredelimo tudi kot prizadevanje, ki temelji na upoštevanje drugačnosti otrok in posveča skrb vsakemu, ki ima težave pri učenju in poučevanju (Medveš 2003, str. 279).

V inkluzivni šoli ima vsak priložnost, da je v razredu skupaj z vrstniki in da je uspešen v skladu s svojimi zmožnostmi. Takšen način dela pa terja prilagoditve, tako pri učiteljih, kot pri ostalih učencih v razredu. Potrebno je iskati možnosti, ki bodo posamezniku omogočile uspešno vključevanje v pouk, namesto poudarjanja njegovih primanjkljajev (Kavlaker 2008, str. 13).

Vrstniki, ki se šolajo z učenci s posebnimi potrebami, se veliko bolje naučijo strpnosti in medsebojne pomoči. Bolje razumejo in tudi spoštujejo različnost. Učitelj pa mora na začetku

posvečati posebno pozornost socialnim veččinam in vključevanju, saj je le to bistveno za nadaljnje uspešno poučevanje (Kavlaker 2008, str. 14-15).

O vključevanju Romov v izobraževanje govori Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji (2004), ki pa omenja le integracijo, inkluzije pa ne. Ta poudarja tudi, da je pri vključevanju romskih otrok v osnovno šolo pomembno, da se ne uporablja metod in oblik, ki bi vodile v segregacijo. Ugotavljajo, da je vključevanje bolj učinkovito, če se romskih učencev ne združuje v homogene skupine (Strategija vzgoje...2004).

Na naši osnovni šoli se učence Rome razporedi v različne oddelke posameznega razreda. Tudi po naših izkušnjah je to najbolj efektiven način vključevanja. Večinoma, sta v oddelkih vsaj 2 učenca Roma, kar se je tudi izkazalo za dobro. Prisotnost vsaj še enega romskega učenca v oddelku jim namreč predstavlja tisto »varnost«, ki jo, sploh v prvih mesecih vključitve v šolo, zelo potrebujejo. Po drugi strani pa jim prisotnosti ostalih učencev predstavlja izziv za njihove socialne veščine, znanje in sporazumevanje.

3. POLOŽAJ ROMOV V SLOVENIJI

Romsko skupnost pogosto povezujemo s pojmom diskriminacija in predsodki. Predsodki so stališča, ki so utemeljena na osnovi pripadnosti posameznika določeni skupnosti. Ta stališča niso preverjena in so pogosto podkrepjena z močnimi negativnimi, sovražnimi občutki in čustvi (Nastran Ule 1994, str. 101–115).

Velikokrat se ti predsodki oblikujejo v zgodnjem otroštvu, ko otroci pod vplivom svojih staršev ali podobnih avtoritet, ponotranjijo pretirano splošene sodbe o svoji okolici (Nastran Ule 2000, str. 174).

Te sodbe pa učenci prinesejo s seboj v šolski prostor, kjer so v učnem procesu neposredno povezani z otroci, ki so drugačni od njih, naj si bo to po jeziku, kulturi, rasi, narodnosti... Zato menimo, da bi prav ozaveščanje in spoznavanje osnovnih značilnosti romske kulture in tudi izzivov, s katerimi se soočajo romski učenci, pripomoglo k drugačnemu pogledu na to skupnost in na njihovo delo v oddelku.

Tudi Bačlija (2008) namreč pravi, da posamezniki, ki nimajo neposrednega stika z Romi, pogosto podležejo različnim predsodkom in to predvsem zaradi pomanjkanja relevantnih informacij. Vključevanje romskih otrok v vzgojno-izobraževalni sistem pa lahko prispeva k boljšemu informiranju Neromov o Romih, njihovi kulturi, prav tako pa ustvarja pogoje za razvoj multikulturnega okolja, kar je mogoče doseči le, če so odpravljene temeljne ovire, ki onemogočajo enak dostop do izobraževanja (Bačlija 2008, str. 139).

4. SPOZNAVANJE ROMSKEGA ŽIVLJENJA

Kot smo do sedaj spoznali, k diskriminiranju in predsodkom do romske skupnosti veliko pripomore nepoznavanje njihove kulture, načina življenja in okoliščin v katerih živijo. Zato smo mnenja, da bi informiranje učencev o zgoraj omenjenem, pripomoglo k splošni boljši klimi v razredu. V sklopu različnih predmetov smo se odločili pripraviti 3 zanimive dejavnosti, preko katerih bi učencem približali romsko kulturo. Želeli smo si, da bi bili učenci bolj razumevajoči in strpni do svojih sošolcev Romov in da bi jim bili v večjo pomoč

pri privajanju na šolo in tudi pri učenju. Omenjeno temo se lahko umesti v tematski sklop »skupnost« pri spoznanju okolja, ki zajema cilj: učenci vedo, da v Sloveniji živijo Slovenci in pripadniki drugih narodov. Dejavnosti pa smo vključili tudi v pouk športa, slovenščine in glasbene umetnosti. S projektom smo začeli na svetovni dan Romov, 8. 4. 2022.

A. SPOZNAVANJE ROMSKEGA JEZIKA

Učenci se v 1. razredu osnovne šole začnejo opismenjevati. Opismenjevanje zajema 4 sklope in sicer poslušanje, govorjenje, pisanje in branje. S poslušanjem in govorjenjem se učenci srečujejo že pred vstopom v šolo, v šoli pa oboje še nadgrajujejo in znanje obojega poglobljajo. Romski učenci se predvsem na tem področju srečujejo s prvimi preprekami, saj je za večino njih materni jezik romščina. Tudi to je ena izmed okoliščin, ki učencem Romom še otežuje vstop v šolo in zaradi česar se šole bojijo. Opismenjevanje se nadaljuje s slušnim razločevanjem in razčlenjevanjem besed, sledi spoznavanje črk in vzporedno branje prvih besed. Večini učencev Romov vsi ti procesi predstavljajo stisko. Učitelji v šoli se trudimo individualizirati proces opismenjevanja in ga prilagoditi njihovim zmožnostim. S strani ostalih učencev pa so učenci Romi zelo malokrat deležni razumevanja, podpore in pomoči. Da bi to izboljšali, smo se odločili, da skupaj z učenci Romi predstavimo romski jezik ostalim učencem. Romski pomočnik, ki je zaposlen na naši šoli nam je pomagal pripraviti kartice s sličicami in zapisom v slovenščini in romščini. Kartice smo pripravili na način igre spomin, da bi se jo učenci lahko igrali tudi v prostem času.

Dejavnost smo začeli tako, da smo učencem pokazali kartice in jim povedali, da dve kartici sestavljata par. Vsakemu učencu smo dali eno kartico in njihova naloga je bila, da poiščejo svoj par. Učenci so se usedli po parih in predstavili svoji besedi. Pred dejavnostjo jim nismo povedali kakšne besede so na karticah, saj smo želeli, da opazujejo in dobro poslušajo izraze in razmišljajo o pomenu, izvoru in drugačnosti teh besed. Kar hitro so ugotovili, da so besede v tujem jeziku, vse do konca pa niso ugotovili, da je to romski jezik. Menimo, da si namreč niso predstavljali, da se romščina po eni strani tako razlikuje (nekatero besede) in po drugi strani sploh ne razlikuje (nekatero besede) od slovenščine. Opazili so, da so torej v romščini nekatere besede enake kot v slovenščini (banana-banana), druge pa so popolnoma drugačne (deklica-čijori). V nadaljevanju smo učencem razložili kaj je materni jezik in tudi kaj je drugi jezik, oziroma jezik okolja. Za romske otroke je materni jezik romščina in drugi jezik slovenščina. Ko ti otroci vstopijo v šolo, v večini primerov šele začnejo proces učenja slovenščine in zato je predvsem opismenjevanje za njih precej bolj zahtevno, kot za ostalo otroke, ki jim slovenščina predstavlja materni jezik. Učence je dejavnost zelo pritegnila. Sodelovali so v pogovoru, veliko spraševali in pripovedovali o svojih izkušnjah, mnenjih. Romski učenec je bil med dejavnostjo videti vesel in zadovoljen, ni pa se želel pretirano izpostavljati, saj je že po naravi malce bolj zadržan. Menimo, da je učencem ta dejavnost pomagala pri boljšemu spoznavanju položaja učencev Romov v razredu in, da se bo sčasoma tudi njihov odnos do njih spremenil. Ena izmed takojšnjih sprememb, ki smo jih opazili je bilo večje zanimanje za Rome, njihovo kulturo in način življenja.



Sliki 1 in 2: Učenci so iskali pare romskih in slovenskih besed.

B. SPOZNAVANJE ROMSKE KULTURE

Romska kultura se prenaša po ustnem izročilu in nima pisnih spomenikov, kar otežuje spoznavanje njihove kulture. To se utegne spremeniti, če nam bo uspelo bolje izobraziti in opismeniti romskih učencev. Temeljne značilnosti ohranjanja njihove kulture so pripadnost družini, ohranjanje romskega jezika, plesa in glasbe (Hrženjak, 2002).

Romi izvirajo iz Indije in so se skozi zgodovino naseljevali v različnih smereh in v različnih obdobjih. Naseljeni so po celem svetu. Zaradi prilagajanja okolju, so morali stalno spreminjati svoje navade in običaje. Prva značilnost njihove kulture je velika pripadnost družini. Za njih je značilno, da skupaj živijo kar tri generacije. Družina se skupaj naseljuje, potuje in pogosto njeni člani sodelujejo tudi skupaj v poslu in enotno nastopajo v razmerju do drugih romskih skupin (prav tam).

Romi nimajo svoje religije. Nimajo svojega boga, svečeništva ali kulta. Tako sprejemajo religijo skupnosti, v kateri se zadržujejo, ker se tako želijo izogniti religioznim preganjanjem in si pridobiti naklonjenost prebivalstva (prav tam).

Najpomembnejši in najštevilnejši običaji romskih skupnosti se vežejo na rojstvo, poroko in smrt. Nosečnice imajo med Romi posebno pozornost in skrb cele skupnosti. Poroke se še danes pogosto sklepajo z nakupom neveste. Cena neveste je visoka, plačati pa jo mora ženinov oče (prav tam).

Glasba in ples sta bistvo romske kulture in sta očarali ves svet. Rome so v 18. in 19. stoletju vabili na dvore, kjer so delovali in ustvarjali tudi številni klasični glasbeniki. Tako je romska glasba pomembno vplivala tudi nanje in se kazala v njihovem delu. Poznavalci pravijo, da so vplivi romske glasbe opazni zlasti v delih Beethovna, Schuberta, Brahmsa, Rahmaninova, Bartoka, še posebej pa v glasbi Liszta in Haydna (prav tam).

Način, kako približati in predstaviti romsko kulturo prvošolcem je bil pravi izziv. Odločili smo se, da o zgoraj omenjenih temah spregovorimo s pomočjo slikovnega in video gradiva. Pri vodenju pogovora nam je pomagal romski učenec, ki je teoretično podlago podprl s konkretnimi primeri. Povedal je, da živijo v hiši z babico, da verujejo v Boga, oziroma predvsem v devico Marijo, ter da imajo zelo radi ples in glasbo. Pogledali smo si dva videoposnetka. V prvem smo spoznali romsko zastavo in njen pomen in jo tudi pobarvali. S pomočjo drugega smo se učili zaplesati lažji romski ples.



Slika 3: Učenci so pobarvali romske zastave.



Slika 4: Učenci so zaplesali romski ples.

C. POSLUŠANJE ROMSKE PRAVLJICE V ROMŠČINI IN SLOVENŠČINI

Za zadnji izziv smo se odločili, da v razred povabimo šolskega romskega pomočnika. V šolski knjižnici smo dobro založeni z romskimi pravljicami, ki so v prevedene v slovenščino in izbrali sem kratko zgodbo Spomlad-Pomlad. Romski pomočnik je zgodbo prebral v romščini, učenci so jo pozorno poslušali in poskušali poiskati besede, ki jih razumejo in tudi vsebino zgodbe. Kasneje smo zgodbo prebrali v slovenščini in ugotovili so, da so nekaj besed razumeli, vendar vsebine pravljice niso mogli ugotoviti.

Romski jezik jih je zelo pritegnil in hitro so izkoristili prisotnost romskega pomočnika in ga vprašali po različnih besedah v romskem jeziku. Romski pomočnik jim je z veseljem ustregel in tako smo spoznavali romske besede celo šolsko uro. Ko je romski pomočnik odšel, so z zanimanjem spraševali o njegovi narodnosti in se podatku, da je Rom, precej začudili. To začudenje pa je bilo pozitivno, saj so videli, da ni v skladu s predsodki, ki jih imajo o Romih.

5. SKLEP

Z dejavnostmi, ki smo jih izvedli za boljše razumevanje in spoznavanje romske kulture med učenci, smo bili zelo zadovoljni. Učence je tema nadpovprečno pritegnila. Ogromno so spraševali ter pripovedovali svoje izkušnje in opažanja. Z zanimanjem so se učili romski ples in pobarvali romsko zastavo. Romski učenec, ki redno obiskuje pouk je pri dejavnostih lepo sodeloval in bil precej ponosen in vesel, da se pogovarjamo o njegovi kulturi in jeziku. Sošolci so ga tudi po dejavnostih spraševali po besedah v romščini in on jim je z veseljem odgovarjal.

Na področju odnosov v razredu smo s pomočjo dejavnosti absolutno naredili korak naprej. Učenci so omilili svoje predsodke do Romov. Bolje razumejo od kje izvirajo učne težave njihovega sošolca Roma in mu večkrat tudi pomagajo, razložijo navodila in posodijo učne pripomočke. Tudi odnosi med igro so se izboljšali. Romskega učenca večkrat povabijo k sebi, z njim delijo igrače in so bolj prijazni do njega. Šolo je učenec začel obiskovati bolj redno. Pred izvedbo projekta je učenec povprečno manjkal enkrat na teden, v mesecu maju je do sedaj brez odsotnosti. Boljše počutje v razredu je k temu zagotovo pripomoglo. Njegovo znanje je posledično zelo napredovalo. Ob dodatni pomoči druge učiteljice v razredu, učenec sledi pouku in ne potrebuje prilagoditev v učnem procesu.

Uporabljene aktivnosti bomo zagotovo uporabili tudi v prihodnosti. Pri prihodnji izvedbi bomo to izvedli bolj na začetku šolskega leta. Ne takoj na začetku, saj se takrat skupina še oblikuje in učenci se med seboj šele spoznavajo, ampak nekje v mesecu oktobru ali novembru. Zagotovo bomo prihodnjic dejavnosti še obogatili in prilagodili razredu in starosti otrok. V višjih razredih bi lahko naredili slovar romskih besed, napisali knjižico, se učili kakšno romsko pesem,... Glede na to da je bila to naša prva izvedba pa smo z rezultati, ki jih vidimo v razredu zelo zadovoljni.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Bačlija, I. (2008). Romski pomočniki v slovenskem osnovnošolskem sistemu: prednosti in pomanjkljivosti izredne učne pomoči romskim učencem. *Šolsko polje*, letnik XIX, št. 5/6, str. 121-142.
- [2] Brezar, S. (2010). Šošoro ka le hine kanora tiknona = Zajček Kratkouhec, kratke zgodbe o ljudeh in živalih. Črnomelj: Kulturno romsko društvo Vešoro.
- [3] Hrženjak, M. (2002). Zgodovinski, kulturni in družbeni vidik vključevanja romskih otrok v slovenske vrtce. *Socialna pedagogika*, 6(1), 81-93.
- [4] Infodrom: svetovni dan Romov (2013). <https://www.youtube.com/watch?v=UfpFXYYHadg> (Pridobljeno 20. 4. 2022)
- [5] Infodrom: Tina pleše Romske plese (2013). <https://www.youtube.com/watch?v=baTdeIsBuME> (Pridobljeno 20. 4. 2022)
- [6] Kavkler, M. in drugi (2008). Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- [7] Medveš, Z. (2003). Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli: sklepi strokovnega posveta. *Sodobna pedagogika*, 54, posebna izdaja, str. 278-286.
- [8] Nastran Ule, M. (1994). Temelji socialne psihologije. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- [9] Nastran Ule, M. (2000). Temelji socialne psihologije. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- [10] Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji. (2004). <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Razvoj-solstva/Strategije-Romi/Strategijavzgoje-in-izobrazevanja-Romov-v-Republiki-Sloveniji-dopolnitev-2011.pdf> (pridobljeno: 5. 4. 2021)
- [11] Zakon o osnovni šoli. (1996). <http://www.uradni-list.si/1/content?id=74775&part=&highlight=zakon+o+osnovni+C5%A1oli> (pridobljeno: 5. 4. 2021)

RAZVOJ PROTOKOLA VERIŽNE REAKCIJE S POLIMERAZO ZA POMNOŽEVANJE BAKTERIJSKEGA GENA 16S RDNA

POVZETEK

V okviru učnega načrta biologije za splošno gimnazijo dijaki na teoretičnem nivoju spoznavajo molekularne metode in zlasti metodo verižne reakcije s polimerazo za pomnoževanje DNA. Med pandemijo koronavirusa je moralo veliko dijakov opraviti test z verižno reakcijo s polimerazo, da bi ugotovili, ali so okuženi. To je samo po sebi povečalo zanimanje med dijaki za to kako deluje test in kako so bili obdelani njim odvzeti vzorci brisov. Da bi potešili njihovo radovednost, smo organizirali praktično delavnico, ki je zainteresiranim dijakom omogočila, da razvijejo lasten PCR protokol in ga preizkusijo v šolskem laboratoriju. Praktična uporaba znanja je študentom omogočila, da ne le spoznajo metodo verižne reakcije s polimerazo, ampak tudi prvič izkusijo proces iskanja informacij po znanstveni literaturi, uporabijo bioinformatična orodja, kot je BLAST NCBI in na koncu spoznajo pomembnost pravilnega ravnanja z laboratorijsko opremo.

KLJUČNE BESEDE: verižna reakcija s polimerazo, laboratorijska oprema, bioinformatična orodja.

DEVELOPING A POLYMERASE CHAIN REACTION PROTOCOL FOR AMPLIFYING BACTERIAL 16S RDNA GENE

ABSTRACT

As part of biology curriculum, students learn about molecular methods and in particular the Polymerase Chain Reaction method for DNA amplification which is taught on a theoretical basis. During the Coronavirus pandemics, a lot of students had to take a Polymerase Chain Reaction test to see if they are infected. That by itself increased the interest of how the test works and how their swab samples were processed. To satisfy their curiosity we organized a practical workshop to enable the interested student to develop their own Polymerase Chain Reaction protocol and test it in the school lab. The practical application of their knowledge enabled the students not only to learn about the method but also to experience for the first time the process of searching the information through scientific papers, to use bioinformatic tools like BLAST NCBI and finally to learn about the importance of correct handling of laboratory equipment.

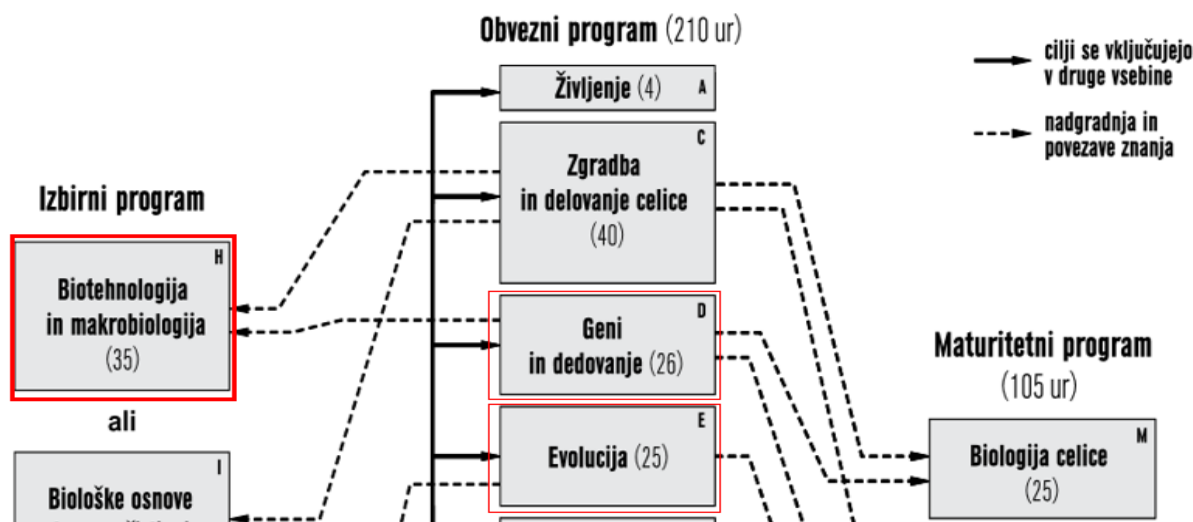
KEYWORDS: Polymerase Chain Reaction (PCR), laboratory equipment, bioinformatic tools.

1. UVOD

V preteklih letih je večini prebivalstva in tudi dijakom, v kontekstu testiranja na prisotnost okužbe s koronavirusom SARS-CoV-2 (COVID-19), postal domač izraz test PCR. Zaradi relevantnosti in življenjskosti tematike, so dijaki izkazali veliko zanimanje in željo po boljšem razumevanju tega testa. Da bi potešili njihovo radovednost, smo organizirali praktično delavnico, ki je zainteresiranim dijakom omogočila, da razvijejo lasten PCR protokol in ga preizkusijo v šolskem laboratoriju. Praktična uporaba znanja je študentom omogočila, da ne le spoznajo metodo verižne reakcije s polimerazo, ampak tudi prvič izkusijo proces iskanja informacij po znanstveni literaturi, uporabijo bioinformatična orodja, kot na primer BLAST in NEB Tm Calculator, in na koncu spoznajo pomembnost pravilnega ravnanja z laboratorijsko opremo.

2. UMEŠČENOST METODE PCR ZNOTRAJ UČNEGA NAČRTA BIOLOGIJE V SPLOŠNI GIMNAZIJI

Biotehnološke vsebine so del učnega načrta za biologijo v splošni gimnaziji (Vilhar idr., 2008). Poudarek na poznavanju molekularnih metod za pomnoževanje genov – metoda PCR je sicer v izbirnem programu, ki je namenjen dijakom, ki bodo opravljali maturo iz biologije (sklop H, Biotehnologija in makrobiologija), a je poznavanje metode PCR pomembno tudi za boljše razumevanje nekaterih vsebin osnovnega programa (sklop D, Geni in dedovanje; sklop E, evolucija; sklop B, raziskovanje in poskusi) (slika 1).



Slika 1: Izsek iz učnega načrta za splošno gimnazijo, ki prikazuje umeščenost biotehnoloških vsebin znotraj učnega načrta (Vilhar idr., 2008).

B raziskovanje in poskusi (najmanj 20 odstotkov skupnega obsega ur).

Dijakinje/dijaki:

- razumejo pristope k raziskovalnemu delu v biologiji (mikroskopiranje, biokemijske raziskave, fiziološke raziskave, terensko delo, uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) pri meritvah in prikazu rezultatov raziskav);
- znajo izbrati in uporabiti ustrezna orodja in tehnologijo za izvedbo raziskave ter za zbiranje, analizo in prikaz podatkov.

D Geni in dedovanje (26 ur).

Dijakinje/dijaki:

- na podlagi poznavanja genske tehnologije razumejo pomen biološkega znanja za aktivno državljanstvo.

E evolucija (25 ur).

Dijakinje/dijaki:

- spoznajo in uporabijo nekatere metode in kriterije za razvrščanje organizmov v sisteme in določevanje vrst organizmov.

H biotehnologija in mikrobiologija (35 ur).

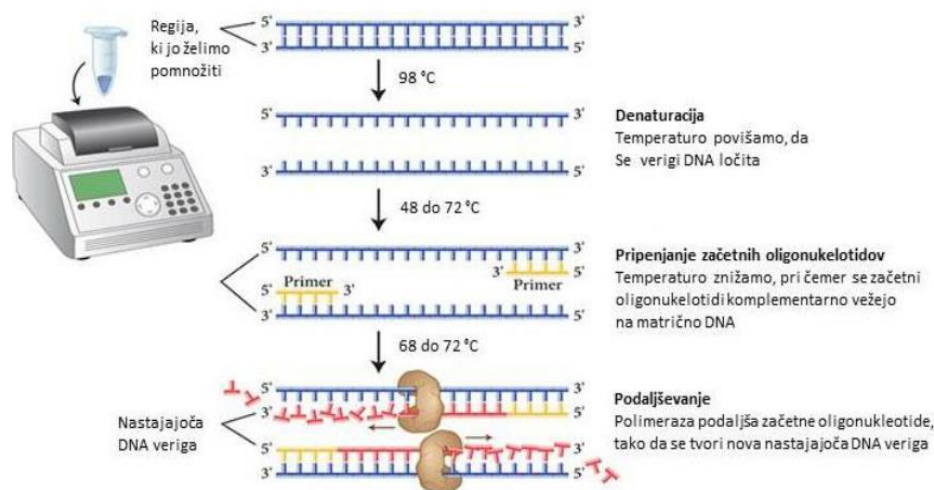
Dijakinje/dijaki:

- spoznajo, da sta glavna koraka genskega inženirstva izolacija in pomnožitev želenega gena ter njegov prenos v novo celico z uporaba vektorja – virusa ali plazmida (Vilhar idr., 2008).

Ker imamo na II. gimnaziji Maribor potrebno opremo za izvedbo metode PCR, smo vse dijake, ki so izrazili željo, da bi boljše spoznali metodo PCR, povabili k biološki delavnici, saj je metoda je predolga in prezahtevna, da bi jo izvajali vsi dijaki pri rednem pouku. Dijaki so dobili teoretična navodila za izvedbo metode (v nadaljevanju).

3. VERIŽNA REAKCIJA S POLIMERAZO (PCR)

Verižna reakcija s polimerazo, znana tudi pod angleško kratico PCR (Polymerase Chain Reaction), je metoda, ki omogoča kopiranje odsekov DNA s pomočjo encima DNA-polimeraze (Slika 2). Lahko rečemo, da s to metodo kloniramo DNA, ne da bi za to potrebovali žive celice, to pa pred odkritjem PCR praktično ni bilo mogoče. Kopiranje odsekov DNA poteka tako, da uporabimo dve kratki molekuli DNA, ki sta komplementarni začetnemu in končnemu delu segmenta, ki ga želimo kopirati, dodamo encim, raztopino soli in deoksiribonukleotide (gradnike DNA). Reakcija poteka verižno; to pomeni, da jo večkrat ponovimo. Pri vsaki ponovitvi se število kopij pomnoženega odseka podvoji; tako lahko po 20 ponovitvah reakcije dobimo iz 1 kopije DNA teoretično več kot 1 milijon kopij. Temperatura reakcije se mora kontrolirano spreminjati. Za vezavo kratkih molekul DNA (začetnih oligonukleotidov) na matrico, ki jo želimo pomnoževati, je namreč nujno, da je matrica v enoverižni obliki, to pa dosežemo tako, da DNA za kratek čas segrejemo na 92 °C ali več (to stopnjo imenujemo denaturacija DNA). Da pride do prileganja začetnih oligonukleotidov na matrico je treba temperaturo spet znižati (na 50 - 65 °C) (pripenjanje začetnih oligonukleotidov), nato pa spet prilagoditi pogojem, ki so optimalni za delovanje DNA polimeraze – 72 °C (polimerizacija). PCR izvajamo v natančnih termostatih, ki jih je mogoče programirati. Določimo lahko temperature, trajanje inkubiranja, število ponovitev ciklov in podobno (Repnik in Potočnik, 2013; Klug idr., 2012).



Slika 2: Shematski prikaz reakcije PCR (Repnik in Potočnik, 2013).

Za PCR reakcijo potrebujemo naslednje reagente:

- vzorčno DNA,
- mononukleotide (dNTP),
- $MgCl_2$ (nekateri pufrji ga že vsebujejo),
- 10 kratni pufer za reakcijo,
- začetni oligonukleotid (primer) 1,
- začetni oligonukleotid (primer) 2,
- DNA polimerazo.

Da bo PCR reakcija uspešna in da bomo dobili produkte iz katerih bo razviden zelen rezultat, moramo izbrati optimalne količine vsakega od reagentov. Najpogosteje delamo 10 μL reakcije, kar pomeni, da je končen skupen volumen reakcijske mešanice 10 μL .

Količine potrebne vzorčne DNA, dNTP, pufrja (z $MgCl_2$) in encima polimeraze so enake za vsako klasično PCR reakcijo, med tem ko moramo optimalno količino obeh začetnih oligonukleotidov določiti eksperimentalno, saj se le ta razlikuje glede na par začetnih oligonukleotidov.

Količino določenega reagenta potrebnega v neki reakciji izrazimo s koncentracijo – količino snovi v volumski enoti:

- masna koncentracija za DNA: g/L (oz. g/mL, $\mu g/\mu L$, ng/ μL),
- molarna koncentracija za začetne oligonukleotide, dNTP-je, $MgCl_2$: mol/L = M (oz. mmol/L = mM, $\mu mol/ml = \mu M$),
- koncentracija encimov: U/L (U/ μL) (Repnik in Potočnik, 2013).

4. KONCENTRACIJA DNA

Eksperimente, kot so različne oblike PCR reakcije izvajamo večinoma tako, da uporabimo 50 ng vzorčne DNA. Po izolaciji DNA vzorcem izmerimo koncentracijo s spektrofotometrično metodo in sicer tako, da izmerimo absorbanco pri valovni dolžini 260 nm. Vse vzorce je

najbolje razredčiti z vodo na isto koncentracijo – najpogosteje na 25 ng/μL, ter nato v eksperimentih uporabljati 2 μL tako razredčene DNA (Repnik in Potočnik, 2013).

5. PUFER, dNTP IN DNA POLIMERAZA

Pufer v reakcijski mešanici vzdržuje ustrezen pH v katerem encim polimeraza optimalno deluje. Nekaterim pufrom je dodan tudi MgCl₂. dNTP-ji oz. mononukleotidi morajo biti prisotni, da se iz njih zgradijo nove verige oz. produkt. Zadostna koncentracija za klasičen PCR je 200 μM za vsak posamezen nukleotid (ATP, CTP, GTP, TTP). Za lažje delo si navadno pripravimo koncentrirano mešanico vseh štirih dNTP-jev, ki vsebuje 10 mM vsakega dNTP, in jo uporabljamo za pripravo reakcijske mešanice.

Koncentracija encimov je vedno podana v enotah (U) na enoto volumna. Količina polimeraze, ki zadošča za uspešno PCR reakcijo s končnim volumnom reakcijske mešanice 10 μL je 0,5 U, oz. ustrezno večja v kolikor delamo z večjim volumnom, kar pomeni 0,05 U/μL (Repnik in Potočnik, 2013).

6. PRIPRAVA REAKCIJSKE ZMESI ZA METODO PCR

Dijaki so po tem, ko so se podrobno seznanili s teoretičnimi osnovami metode PCR (zgoraj), dobili nalogo, pripraviti ustrezno mešanico za PCR (tabela 1). Dobili so založne raztopine reagentov z znanimi koncentracijami in potrebne končne delovne raztopine reagentov kot so navedene v tabeli 1. Izračunati so morali potrebne volumne založnih raztopin, da so dobili dovolj reakcijske zmesi za dva vzorca s končnim volumnom 20 μL. Preden so dijaki reakcijski zmesi dodali začetne oligonukleotide, so morali preveriti, če so ti specifični za pomnoževanje 16S rDNA gena bakterije *E. coli*. Napoteni so bili na orodje BLAST NCBI (Madden, 2002), sami pa so se morali naučiti uporabljati to orodje. Ko so preverili primernost začetnih oligonukleotidov in z BLAST-om ugotovili 100% ujemanje med sekvencami začetnih oligonukleotidov in genom za 16S rDNA bakterije *E. coli*, katere izolirano DNA so uporabili kot vzorčno DNA, so lahko nadaljevali z delom.

Tabela 1: Priprava reakcijske zmesi za reakcijo PCR.

| Koncentracije založnih raztopin | Končne delovne koncentracije raztopin | Število vzorcev | |
|---|--|-----------------|-------------|
| | | 1X | 2X |
| H ₂ O za PCR | H ₂ O za PCR | 11,0 µL | 22,0 µL |
| pufer (10 krat koncentriran) | pufer (1 krat koncentriran) | 2,5 µL | 5,0 µL |
| MgCl ₂ (25 mM) | MgCl ₂ (1,88 mM) | 1,5 µL | 3,0 µL |
| dNTP (10 mM) | dNTP (0,25 mM) | 0,5 µL | 1,0 µL |
| začetni oligonukleotid 1 (10 µM) 27F-AGAGTTTGGATCCTGGCTCAG | začetni oligonukleotid 1 (0,5 µM) 27F-AGAGTTTGGATCCTGGCTCAG | 1,0 µL | 2,0 µL |
| začetni oligonukleotid 2 (10 µM) 1429R-GGTTACCTTGTTACGACTT | začetni oligonukleotid 2 (0,5 µM) 1429R-GGTTACCTTGTTACGACTT | 1,0 µL | 2,0 µL |
| TAQ polimeraza (5U/µl) | TAQ polimeraza (0,0625 U/µl) | 0,5 µL | 1,0 µL |
| Matrična DNA (vzorec) | DNA izolirana iz bakterije <i>E. coli</i> (25 ng/µL) ali H ₂ O za PCR (negativna kontrola) | 2 µL | 2 µL |
| Končni volumen | | 1x 20 µL | 2x 20 µL |

Postopek pipetiranja reakcijske zmesi v mikrocentrifugirke in dodajanja DNA:

1. pripravljeno reakcijsko zmes premešaj na namiznem mešalu,
2. premešano reakcijsko zmes odpipetiraj v dve mikrocentrifugirki (v vsako odpipetiraj 18 µL),
3. eni reakcijski zmesi dodaj 2 µL DNA (25 ng/µL), drugi reakcijski zmesi dodaj 2 µL H₂O,
4. mikrocentrifugirki dobro zapri s pokrovčkom in vloži v termociklizator (aparatus za PCR).

Preden so dijaki zagnali termociklizator, so morali določiti primerno temperaturo prileganja za začetne oligonukleotide, ki so jih uporabljali. To so naredili s pomočjo prosto dostopnega orodja NEB Tm Calculator (New England Biolabs, 2019). Ker je teh orodij na spletu kar nekaj, so se morali znajti in sami poiskati in se naučiti uporabljati izbrano orodje. Po analizi so določili temperaturo prileganja pri 47 °C. Vsi ostali parametri programa PCR so bili taki, kot so podani v tabeli 2. Ko so določili temperaturo prileganja, smo skupaj v obliki demonstracije in razlagi pomena vsakega od parametrov, vnesli v termociklizator.

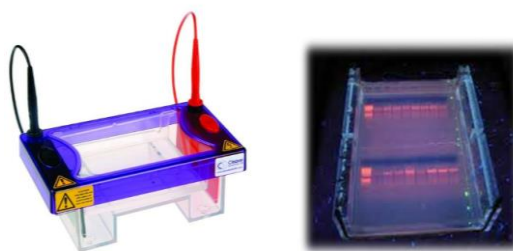
Tabela 2: Program PCR za pomnoževanje gena za 16S rDNA.

| Korak | Temperatura (°C) | Čas | Število ciklov |
|--------------------------------------|------------------|--------|----------------|
| Začetna denaturacija DNA | 95 | 5 min | 1 |
| Denaturacija DNA | 94 | 30 s | 30 |
| Prileganje začetnih oligonukleotidov | ? (47) | 30 s | 30 |
| Sinteza DNA | 72 | 40 s | 30 |
| Končna sinteza DNA | 72 | 10 min | 1 |
| Zadrži | 4 | ∞ | 1 |

Po končani reakciji (reakcija traja približno 1,5 ure) so dijaki vzeli vzorce iz aparata in produkte shрани v zmrzovalniku do naslednjč, ko so jih nanegli na agarozni gel in preverili uspešnost reakcije PCR.

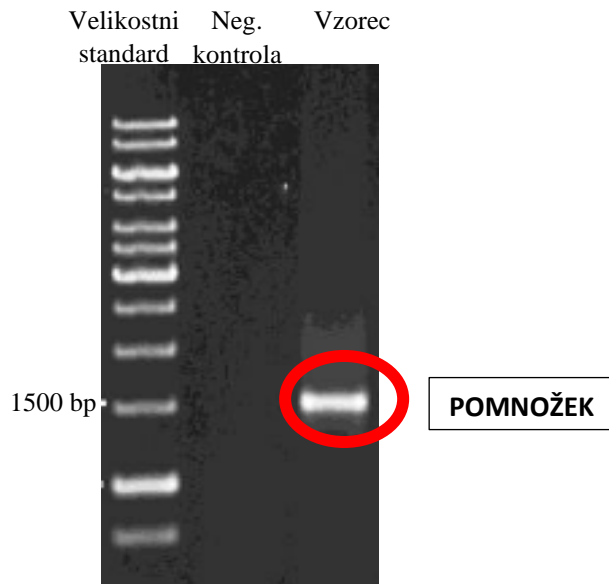
7. ANALIZA POMNOŽKOV PCR Z GELSKO ELEKTROFOREZO

Gelska elektroforeza (Slika 3) poteka v agaroznem ali pa poliakrilamidnem gelu, v pufru, ki omogoča stabilen pH in električno prevodnost. DNA je v elektroforetskem pufru negativno nabita in potuje proti pozitivni elektrodi. Velikokrat je namen elektroforeze je preveriti, če je reakcija PCR uspela ali ne. Običajno poleg pomnožka PCR ali odsekov DNA dodamo še velikostni marker, da lahko ocenimo velikost nastalih pridelkov PCR in s tem preverimo pravilnost nastalih pomnožkov. Večje molekule DNA so namreč težje in potujejo počasneje v primerjavi z manjšimi (Repnik in Potočnik, 2013; Klug idr., 2012).



Slika 3: Detekcija DNA na agaroznem gelu (Repnik in Potočnik, 2013).

Elektroforezo smo izvedli kot demonstracijo, pri čemer so dijaki na gel nanegli svoje PCR pomnožke, nadaljnje postopke pa so opazovali zaradi potencialnih nevarnosti električnega toka in rakotvorne kemikalije, etidijevega bromida. Za elektroforezo smo uporabili 1% agarozni gel (1 g agaroze /100 ml TBE (TRIS-borova kislina-EDTA pufer). Zmes agaroze in TBE pufra smo raztopili v mikrovalovni pečici in vlili v nosilec kot je na zgornji sliki (slika 3). Nato smo v še tekoč gel vstavili glavniček, in počakali, da se je gel strdil. Po odstranitvi glavnička so dijaki v jamice v gelu nanegli 10 μ L pomnožka PCR, pomešanega s 5 μ L nanašalnega pufra (0,25 % ksilen/cianol, 40 % saharoza). Po nanosu smo elektroforetsko banjico priklopili na napetost 150 za približno 30 min. Po končani elektroforezi smo gel potopili v raztopino etidijevega bromida in gel poslikali pod UV svetlobo, kjer so dijaki lahko videli uspeh svojega dela, saj so uspeli sestaviti in izvesti metodo pomnoževanja gena 16S rDNA bakterije *E. coli* (slika 4).



Slika 4: Slika pomnožka gena 16S rDNA bakterije *E. coli* (bp – baznih parov).

8. SKLEP

Po izvedeni vaji smo se z dijaki pogovarjali o metodi PCR, njihovem razumevanju uporabnosti metode za nadaljnje analize, kot je sekvenciranje in iskanje mutacij, ugotavljanje identitete organizmov (določanje vrste bakterij v tem primeru), sorodnosti organizmov, prisotnost nekega patogenega organizma (kot na primer virusa SARS-CoV-2 v nosni sluznici) itd.. Dijaki so med pogovorom ugotovili, da metoda PCR lahko da že končni odgovor na znanstveno vprašanje (Ali je nek gen prisoten ali ne), še pogosteje pa je pomnožitev nekega odseka DNA šele prvi korak za podrobnejšo analizo nukleotidnih zaporedij. Odziv dijakov je bil izjemno pozitiven, saj so priznali, da so šele z izvedbo metode dojeli bistvo in uporabnost metode in občutili razliko med znanjem, ki ga pridobijo iz učbenika ali med teoretično razlago, in znanjem, ki so ga pridobili med praktično izvedbo metode.

LITERATURA IN VIRI

- [1] W. S. Klug, M. R. Cummings, C. A. Spencer and M. A. Palladino, »Essentials of Genetics,« 8. ed., Pearson, 2013.
- [2] T. Madden, »The BLAST Sequence Analysis Tool, « 2002 Oct 9 [Updated 2003 Aug 13]. In: McEntyre J, Ostell J, editors. The NCBI Handbook [Internet]. Bethesda (MD): National Center for Biotechnology Information (US); 2002-. Chapter 16. Available from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK21097/>
- [3] New England Biolabs, 2019. NEB Tm Calculator. [online] Tmcalculator.neb.com. Available at: <<https://tmcalculator.neb.com/#!/main>> [Accessed 13 June 2022].
- [4] K. Repnik in U. Potočnik, »Genomika v biomedicinski tehnologiji«, »Navodila za laboratorijske vaje«, Fakulteta za Kemijo in kemijsko tehnologijo, Univerza v Mariboru, 2013/2014.
- [5] Vilhar, B., Zupančič, G.; Vičar, M.; Sojar, A.; Devetak, B.; Gilvert Berdnik, D. in sod. (2008). Učni načrt. Biologija: gimnazija: splošna gimnazija. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

MODELI COACHINGA ZA BOLJ UČINKOVIT IN USPEŠEN RAZVOJ UČENCEV

POVZETEK

Coaching je ena od metod, ki je v izobraževalnem prostoru že delujoča, mlada in široka veda (Van Kessel, 2010). V Sloveniji ima kratko zgodovino, pojavljati se je začel desetletje nazaj predvsem, kot sredstvo za solidarno pomoč nečesa ali pri uvajanju najrazličnejših sprememb zaposlenih, ne pojavlja pa se, kadar gre za učence. Opredeljuje se, kot mešanica konceptov in metod razvojnega procesa, značilnosti coachinga pa se razlikujejo glede na model, ki jih v nadaljevanju tudi obravnavamo. Na začetku, v prvem poglavju bomo obravnavali GROW model coachinga, pri čemer je bistvena realna postavitev ciljev posameznika, učenca. GROW model dopolnjujemo z SOS modelom pri čemer je bistveno izločanje vplivov zunanega okolja in usmerjanje učenca v močna področja. Na koncu dodamo še PVM in CES model kot dopolnitev z njegovimi vrednotami. Zaključimo z ključnim NARATIVNIM MODELOM, pri čemer je bistveno povezovanje celote v zgodbo. V drugem poglavju bomo strnili modele v celoto, v smislu vključevanja najpomembnejših elementov (cilji, močna področja, vizija, poslanstvo, učinkovitost in uspešnost) pri tem. Poglavje sklenemo z lastnim modelom in primerom. Cilji članka je praktična uporaba modelov na podlagi primera, prikaz razvojnega procesa učencev na sodobnejši način, učinkovit in uspešnejši šolski proces. Namen članka je, da na podlagi poglobljene predstavitve modelov dobimo razvojno orodje coachinga za učinkovitost in uspešnost učenčevega razvoja (učnega, športnega in drugo). V tej smeri želimo tudi podrobnejšo obravnavo, pri čemer bo potrebno natančnejše povezovanje in poglobljeno obravnavane teorije managementa, coachinga in izobraževalnega prostora ter na osnovi različnih raziskav in člankov domačih in tujih avtorjev razširiti teoretični koncept. Iz navedenih razlogov želimo še posebno pozornost posvetiti prenosu teorije v prakso. Uresničevanje coaching procesa v izobraževalnih institucijah je lahko zelo pomemben del razvoja posameznika. Doprinese lahko k večji uspešnosti in učinkovitosti posameznika, posledično podjetja in tako lahko sledi potrebam gospodarstva in hitremu razvoju tehnologij.

KLJUČNE BESEDE: coaching, izobraževalni prostor, modeli, učinkovitost, uspešnost.

COACHING MODELS FOR MORE EFFICIENT AND SUCCESSFUL STUDENT DEVELOPMENT

ABSTRACT

Coaching is a method that is already active, young and broad science in the educational space (Van Kessel, 2010). It has a short history in Slovenia, starting a decade ago mainly as a means of solidarity assistance, as the introduction of various changes of employees. It does not appear, however, when it comes to students. It is defined as a mixture of concepts and methods of the development process. The characteristics of coaching vary according to the models. At the beginning, in the first chapter, we will discuss the GROW model of coaching, where the realistic setting of student goals is essential. The GROW model is complemented by the SOS model, where it is essential to eliminate the influences of the external environment and directions to strong areas. Finally, we add the PVM and CES and conclude with a NARRATIVE MODEL, where the connection to the story is essential. In the second chapter, we will summarize the models as a whole, with the the most important elements (goals, strengths, vision, mission, efficiency and success). We conclude the chapter with our own model and example. The goals of the article are the practical applicability of the models, the presentation of the development process of students in a more modern way, and efficient and successful school process. The purpose of the article is to develop a coaching tool for the effectiveness and efficiency student development (learning, sports and others). We want a more detailed discussion. More precise integration of management theory, coaching and educational space will be needed. Based on various researches and articles of domestic and foreign authors also expand the

theoretical concept. For these reasons, we want to pay special attention to the transfer of theory into practice. Implementing the coaching process in educational institutions can be a very important part of an individual's development. It can contribute to greater performance and efficiency of the individual, the needs of the economy and the development of technologies.

KEYWORDS: coaching, educational space, models, efficiency, successful.

1. UVOD

Beseda »coach« je pojmovana kot instruktor, trener (Šemrl & Potočnik, 2012), neodvisen človek, ki razvija posameznikove potencialne brez potrebe zunanje okolje (Gallway, 2001; Kessel, 2010) na podlagi najrazličnejših vprašanj. V primerjavi z drugimi metodami je coaching, kot proces ena učinkovitejših razvojnih orodij povsod po svetu (Cornett in Knight, 2009 in drugi) tudi v izobraževalnem prostoru (Kadir, 2019). Pojavlja se na različnih področjih; kot karierni razvoj zaposlenih (Cornett & Knight, 2009; idr.), kot oblike strategij poučevanja (Cunningham & Roberts, 2012), kot oblike kvalitetne medsebojne komunikacije (Devine, 2013; idr.), kot neposredno razvojno orodje osebnega razvoja posameznika (Russo, 2004; Richard, 2003).

Van Kessel (2010) navaja, da je za coaching značilno, da gre za individualizirano usmerjeno aktivnost, usmerjeno k rezultatu, k rešitvam v sedanost in prihodnost na podlagi vprašanj. Prav te značilnosti konstruirajo različne modele, katerih namen in cilj je podpora posamezniku, da postane učinkovit in uspešen (Cran, 2007; Sperry, 2004; Štemberger, 2013 in drugi). V nadaljevanju opišemo različne možne modele, ki se pojavljajo v coachingu in za katere menimo, da lahko pripomorejo k uspešnosti učencev.

1.2 MODEL GROW IN DRUGI VKLJUČUJOČI MODELI V PROCES COACHINGA

Coaching kot učinkovito orodje ima številne procesne modele, nekatere stične točke; usmeritev v sedanost in prihodnost, usmerjenost k cilju, v medsebojno sodelovanje (Van Kessel, 2010) po drugi strani pa so si modeli različni in se med seboj dopolnjujejo z različnimi strategijami (Cukjati, 2009) pri čemer nam bo slednje za izhodišče.

Pri preučevanju različne literature ugotavljamo, da je modelov coachinga veliko, opisali in natančno poglobili bomo predvsem bazični, temeljni model GROW, ki je najprimernejši za proces boljše uspešnosti posameznika, učenca. Pri tem bomo omenjen model nadgradili z večjimi drugimi modeli z vidika širše uporabnosti razvojnega procesa (model GROW, SOS model, PVM in CES model ter NARATIVNI model). Naš končni model bo nastal iz temeljnega GROW modela in ostalih vključujočih modelov. V nadaljevanju natančno opišemo GROW model.

MODEL GROW

Modeli coachinga so najprej nastali v športu, prvič so omenjeni v knjigi Notranja igra tenisa, ameriškega teniškega trenerja Timothyja Gallweya, pri čemer je njegova filozofija treninga temeljila na procesih notranje igre (Van Kessel, 2010). Glede na omenjeno je nastal model GROW, namenjen predvsem večji učinkovitosti športnikov in uspešnosti organizacij (Gallwey, 2009). Model GROW je razvil pionir coachinga; Sir John Whitmore in je eden najbolj znanih trenerskih modelov, pogosto tudi uporabljen v izobraževalnem prostoru z razloga zagotavljanja preprosti in učinkoviti uporabe. V nadaljevanju predstavljamo model (Whitmore, 2017) in ga natančno opišemo:

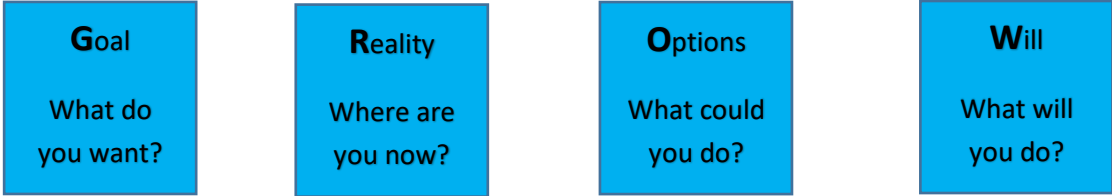
- **G** (»ang. **Goal** setting for the session as well as the short and long term«);
»what do you want?«,
- **R** (»ang. **Reality** checking to explore the current situation.«);
»what are you now?«
- **O** (ang. **Obtion** and altrenative strategies or courses of action);
»what could you do?«
- **W** (ang. **What** is to be done, **When**, by **Whom**, and the **Will** to do it);
»what will you do?«

Slika 1: GROW MODEL (povzeto po Whitemore, 2017).

Na začetku se (ang.»**Goal**« fazi) natančno določi cilje, kaj želi učenec doseči (učni, vedenjski, športni in drugi). Vsi cilji morajo izražati jasnost, merljivost, rešljivost, osredotočenost na sedanjost in prihodnost. Sedanjost ciljev se manifestira v realne končne cilje (ang.»The big What?«). Prihodnost ciljev pa v cilje, ki si jih učenec želi v prihodnje oziroma je to njegova vizija v prihodnosti (ang.»The big Why«).

Po postavitvi ciljev sledi druga faza (ang.»**Real**«), kjer se ugotavlja trenutno (objektivno) stanje posameznika, učenca (ocene, športni rezultati, vedenjski odkloni in drugo) glede na postavljene cilje. V tretji fazi (ang.»**Obtion**«) se glede na nastalo situacijo postavijo alternativne možne strategije, najboljše možne odločitve in rešitve. Sledi zadnja (ang.»**Will**«) faza, izbor najboljše rešitve ter akcijsko usmeritev.

Ključ do postavitve omenjenih faz v procesu coachinga pa je postavljanje različnih vprašanj (kaj želim, kje sem trenutno, kaj lahko naredim, kaj bom naredil), kot kaže Slika2 (Whitemore, 2017):



Slika 2: VPRAŠANJA GROW MODELA (povzeto po Whitemore, 2017).

Cilji morajo biti realni, usmerjeni v prednosti in priložnosti pri čemer s postavljenimi strategijami te cilje uresničujemo. Pri tem razvijamo lastne strategije, oblikujemo nove strategije in prepoznamo napačno izbrane strategije, pri čemer kakor pravi Pučko (1999) je nujno potrebna raziskovalni proces, v našem primeru metoda coachinga. Model se torej ukvarja s spreminjanjem in razvijanjem ciljev, pri čemer posameznik (učenec) spreminja svojo realnost (Drake, 2012) z namenom povečanja učinkovitosti in uspešnosti delovanja, ki se meri v obliki doseganja ciljev (McDermott in Jago, 2001; Danijel, 2003, Rozman in Kovač; 2012).

Tudi raziskave so pokazale, da ustrezno postavljenimi cilji povzročijo zadovoljstvo in motiviranost (Way, Johnson, 2005) posledično pa učinkovitost in uspešnost (Dimovski idr., 2003), kar je tudi namen opisanega GROW modela. Gre torej za osnovni, bazični, sodobnejši pristop, ki zagotavlja razvojni proces posameznika, učenca na drugi strani pa pripomore k razvoju organizacije same.

SOS MODEL

SOS model (Brockbank, 2006) je osredotočen na klientovo preteklost in prihodnost, predvsem primeren, kadar gre za spremembe (nove, krizne situacije). Po Mojžes (2012) je SOS model coaching procesa zanima predvsem posameznikova predstava o samem sebi (njegova moč, motivacija, njegove omejitve pri tem in podobno), kako na njega vpliva zunanje okolje (prijatelji, sodelavci, vodja, družina in podobno) ter opolnomočenje klienta (njegovi padci, vzponi, obnašanje, njegova drža, motivacija in podobno). V procesu gre predvsem za iskanje in razvijanje močnih življenjska področij in posledično doseganje ciljev po naslednjih nivojih:

- **S** (ang. **S**ituation); trenutna situacija določene zadeve.
- **O** (ang. **O**thers); vpliv zunanjega okolja na trenutno situacijo klienta.
- **S** (ang. **S**elf); govor klienta samega in usmerjanje v močna področja.

Model je usmerjen predvsem v to, da se posameznik samo aktualizira, osredotoči na prednosti in situacije in najde svoje potenciale v vsaki situaciji. Najpomembnejše pri tem je, da se posameznik nauči izločiti vpliv zunanjega okolja, se ga usmerja v močna področja in reševanje ovir.

Na koncu procesa se uporabi še PVM in CES model, kjer se postavi ključne elemente procesa (poslanstvo, vizija), usmerjenost posameznika v učinkovitost in uspešnost ter oblikovanje zgodbe kot zaključek (NARATIVNI model).

PVM MODEL na podlagi treh nivojev:

- **P** (ang. **P**otencial); zavedanje svojih potencialov.
- **V** (ang. **V**alues); spoznavanje svojih vrednot.
- **M** (ang. **M**ission); spoznavanje in vrednotenje svojega poslanstva, vizije.

CES MODEL enako kot prejšnji model, na podlagi treh nivojev:

- **C** (ang. **C**reativity), ustvarjalnost.
- **E** (ang. **E**fficiency); učinkovitost.
- **S** (ang. **S**uccess); uspeh.

NARATIVNI MODEL

Osrednja prva narativnega coachinga je zgodba (odvisno od predhodne teme z ostalimi opisanimi modeli; o sebi, o dogodkih iz življenja in o svetu) pri čemer vsakič druga zgodba postane temelj razvoja. Drake (2009) navaja, da preko pripovedovanja zgodb pride do različnih sprememb (identitete, vedenja).

Ker se nam modeli vključujejo v celoto kot strateška celota z vsemi možnimi strateškimi elementi v nadaljevanju to opišemo.

POVEZOVANJE MODELOV V CELOTO IN PRIMER

Interpretirali smo proces coachinga z vidika različnih modelov in vključevanje teh v osnovni, bazični model. Dobili smo celoto ki nam kaže, da so pri tem pomembni različni elementi, ki se vključujejo; cilji, usmerjenost v močna področja, ustvarjalnost, ter najpomembnejša učinkovitost, uspešnost pri čemer je najpomembnejše orodje pri tem, to je coaching. Za primer smo vzeli učenca, ki njegovo najmočnejše področje zanima, ne mara, v resnici sovraži. Na primeru lahko vidimo, kako se skozi coaching proces lahko razvije zelo uspešna in učinkovita zgodba;

FAZA 1:

- **Kaj želim (What do you want).**

»Nič nočem postati. Nimam pojma. Še najmanj športnik. Ne bom treniral, beda. Ne znam nič od športa. Še najmanj me zanima šport. Na živce mi gredo adrenalinski športi; free ride smučanje je za tiste, ki ne znajo smučati. Free ride kolesarjenje je za dolgocajtne kolesarje. Tudi skate je za nesposobneže.

»Mislim, da bo treba shujšati.«

»Želim trenirati vaje za moč vsak dan.«

»Želim it na tekmovanje.«

- **Kje sem trenutno (Where are you now?).**

«Trenutno sem učenec šole prilagojenega programa. Več ali manj mi je bedno, večinoma dolgcajt. Veliko se družim s prijatelji po centru mesta, na železniški postaji, ob reki. Šport mi gre na živce, šola pa še bolj.

»Trenutno sem debel.«

»Ne morem tam nič narediti, nobene sklece ne naredim.«

»Mišica.«

- **Kaj lahko naredim (What could you do?).**

»Nič, sej vse znam, obvladam.«Nič.«

»Vprašam koga o tem.«

»Veliko treniram.«

»Telo bo še bolj mišičast.«

- **Kaj bom naredil (What will you do?).**
 - »Nič«
 - »Vprašam lahko fante na streetworkout-u, kakšne vaje delajo, kolikokrat na teden.«
 - »Hodil bom vsak dan na streetworkout., dogovoril se bom z fanti tam«
 - »Z fanti tam treniram.«

FAZA 2:

- **S (ang. Situation); trenutna situacija določene zadeve.**
 - »Prepričan sem, da je potrebno žaliti in vse zanikati.«
 - »Grem z vami na streetworkout.«
 - »Grem trenirat.«
 - »Treniram na polno.«
- **O (ang. Others); vpliv zunanjega okolja na trenutno situacijo klienta.**
 - »Najboljše je na ulici, drugo je brez veze.«
 - »Tam so same mišice.«
 - »Fantje, ki trenirajo tam so mi zelo všeč.«
 - »Zdej sem jim že podoben.«
- **S (ang. Self); govor klienta samega in usmerjanje v močna področja.**
 - »Ne bom športnik, ne bom treniral, nisem dober.«
 - »Ja bom postal še postaven, potem bom dober športnik.«
 - »Isti bom, kot oni.«
 - »Med počitnicami bom hodil tudi na bazen.«

FAZA 3:

- **C (ang. creativity), ustvarjalnost.**
 - »Nič«
 - »Narisal bom vaje za moč.«
 - »Googlam, gledam filme o tem.«
 - »Vaje predstavljam sošolcem.«
- **E (ang. Efficiency); učinkovitost.**
 - »Nič.«
 - »Razmišljam, da bom močan.«
 - »Tudi doma bom delal vaje, da bom tam boljši.«
 - »Vmes počivam.«
- **S (ang. Success); uspeh.**
 - »To je uspeh.«
 - »Dogovoriva se za dan, da greva na streetworkout.«
 - »Uživam tam.«

»Grem tudi tekmovat.

ZGODBA

ZGODBA1: Učenec v fazi zanikanja neglede na to, da je šport njegovo najmočnejše področja. Šport ne mara, dejansko se mu zdi brez vezen, razloga za odpor ni zaznati. Močna želja je druženje s prijatelji po centru mesta, na železniški postaji, ob reki. Idej, kaj bi lahko še počel nima. Niti noče o tem slišati.

ZGODBA2: Učenec med različnimi pogovori pove, da je predebel. Želi v okolici nekoga, ki bi mu svetoval glede prevelike telesne teže, tudi prehrane. Usmeri se v streetworkout, kjer želi nekoga vprašati, koliko trenirajo in kaj trenirajo. Odloči se, da gre tja, kjer bo lahko postal močan, mišičast. Dobi idejo, da bi lahko poiskal vaje na spletu in jih narisal. Dogovori se za datum treninga.

ZGODBA3: Želi v proces treniranja, zavedati se začne se da bo potrebno delati vaje in se odloči, da bo treniral vsak dan. Všeč so mu fantje, ki tam trenirajo, z njimi se identificira. Ugotovi, da bo lahko shujšal, da bo potrebno v trening vključiti tudi tek, hojo in druge vzdržljivostne športe. Z fanti se dogovori, da bo z njimi treniral. Gleda o tem filme, spletne strani. Odloči se, da bo tudi doma delal vaje, da bo boljši. Odloči se da bo tam užival.

ZGODBA4: Postaja krepak, vaje po določenem času dela z lahkoto. Opazi mišični tonus. Identifikacija z ostalimi fanti je popolna. Izbere tudi blavanje za dopolnitev treninga. Zgodbe s treninga razlaga sošolcem, in nekatere navdušuje da bi se mu pridružili na treningih. Odloči se, da gre tudi na tekmovanje.

SKLEPNE UGOTOVITVE

Kot je razvidno iz literature je področje coachinga razmeroma široka veda, modelov je ogromno, izbrali smo tiste, ki se dopolnjujejo med seboj, tiste ki nam lahko doprinesejo pri procesu razvoja učenca. V bistvu smo ustvarili iz vseh modelov nov model, ki bi ga lahko poimenovali model za učinkovitost in uspešnost posameznika (v našem primeru učenca) pri čemer smo mnenja, da gre pri tem za sodobnejši, novejši pristop.

Namreč stari recepti uspešnosti ne delujejo več, klasični pristopi ne delujejo več. Predvsem nam 21. stoletje ponuja veliko priložnosti, da razmišljamo o prednostih in priložnostih, o razvoju, o dobrih ponudbah, o zanimivostih;

Ugotovitev1: Usmerjanje posameznika mora potekati na podlagi višjih struktur možganov.

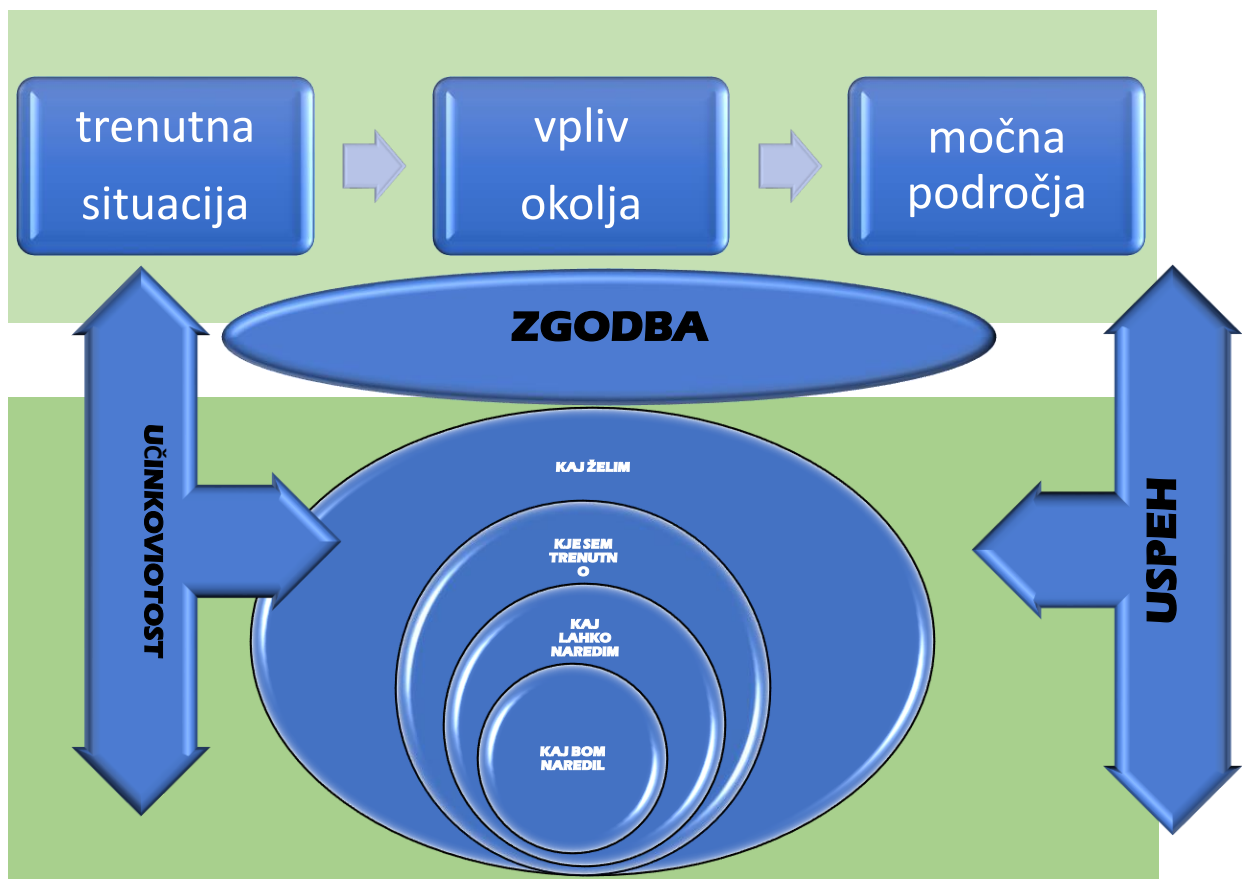
Ugotovitev2: Pomembna je večplastnost, izhajamo iz trenutne situacije, vpliva okolja in močnih področij.

Ugotovitev3: Razvijamo posameznika v smeri želja, sposobnosti in zavedanja sebe pri tem.

Ugotovitev4: Pomembna sta učinkovitost in uspešnosti posameznika.

Ugotovitev5: Učinkovitost in uspešnost mora postati dodana vrednost.

Ugotovitev6: Bistvo procesa je zgodba.



Slika4: Model učinkovitosti, uspešnosti.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Alexander, G. (2006). Behavioural coaching—the GROW model. *Excellence in coaching: The industry guide*, 61-72.
- [2] Allison, S., in Harbour, M. (2009). *The coaching toolkit: A practical guide for your school*. Los Angeles: SAGE Publication.
- [3] Brockbank, A. (2006). *Facilitating reflective learning through mentoring and coaching*. Kogan Page Publishers.
- [4] Brockbank, A. in McGill, I. (2006). *Facilitating reflective learning through mentoring and coaching*. London: Kogan Page.
- [5] Cornett, J., in Knight, J. (2009). Research on coaching. *Coaching: Approaches and perspectives*, 192-216.
- [6] Crane, T. G. (2007). *The heart of coaching*. San Diego. FTA press.
- [7] Cross, N. (1995). Coaching effectiveness in hockey: A Scottish perspective. *Scottish Journal of Physical Education*, 23, 27-39.
- [8] Cukjati, B. (2009). Osebni coaching. *HRM. Junij*, 12-16.
- [9] Cunningham, J., in Roberts, P. (2012). *Coaching excellence: Best Practices in Business Coaching* (Vol. 1). LID Editorial
- [10] Čeč, F., & Rozina, R. (2006). *S coachingom do večjih poslovnih in osebnih dosežkov*. Regionalni center za razvoj.
- [11] Črnetič, M. (1997). *Poglavja iz socializacije organizacij*, Založba Moderna organizacija Kranj.
- [12] Danijel, P. (1999). Strateško upravljanje. *Ljubljana: Ekonomska fakulteta*, 399.
- [13] Devine, M., Meyers, R., in Houssemand, C. (2013). How can coaching make a positive impact within educational settings?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1382-1389.
- [14] Dimovski, V., Penger, S., in Žnidaršič, J. (2003). *Sodobni management*. Ekonomska fakulteta.
- [15] Drake, D. B. (2012). Narrative Coaching - Narrative Design Labs. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- [16] Dongjiao, Z. (2015). *School culture improvement* (Vol. 7). River Publishers.
- [17] Felzer, B. (2008). *Model coachinga za doseganje učinkovitosti zaposlenih: specialistično delo*. Univerza v Mariboru, Ekonomsko-poslovna fakulteta.
- [18] Gallwey, W. T. (2009). *The inner game of golf*. Random House.
- [19] Hall, T., Otazo, L., in Hollenback, P. (1999). *Behind close doors: What really happens in executive coaching* Organizational Dynamics.

- [20] Jackson, P. Z., & McKergow, M. (2007). *The solutions focus: The simple way to positive change* (2nd ed.). London: Nicholas Brealey International
- [21] Jarvis, J. (2006). *The rise and rise of coaching. Coaching at Work*.
- [22] Kadir, A. K., Karuppanan, G., Rahman, M. A., in Kumarasamy, M. M. (2021). The Effects Of Coaching And Mentoring On Metacognition Knowledge Among Malay Language Teachers In Sabah, Malaysia. *American International Journal Of Education And Linguistics Research*, 4(1), 18-30.
- [23] Laval, C., Rotar, K., Kodelja, Z., & Šimenc, M. (2005). *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Krtina.
- [24] Likar, B., Fatur, P. (2004). *Inovativnost v šoli: od ustvarjalnega poučevanja do inovativnosti in podjetnosti*. Ljubljana: Inštitut za inovativnost in tehnologijo
- [25] Maslow, Abraham, and R. Frager. "Motivation and Personality (book)." (1987).
- [26] Mojzeš, M. (2012). *Managerji-coachi svojim zaposlenim* (Doctoral dissertation, Univerza v Mariboru, Ekonomsko-poslovna fakulteta).
- [27] McDermott, I., in Jago, W. (2012). *The coaching bible: The essential handbook*. Hachette UK.
- [28] McDermott, I. in Jago, W. (2001). *The NLP Coach: A Comprehensive Guide to Personal Well-Being & Professional Success*. London: Judy Piatkus Publishers.
- [29] Morrison, M. (2015). *History of coaching: A true insight into coaching*. Retrieved December, 1.
- [30] Passmore, J. (2010). Integrative coaching. V J. Passmore (ur.), *Excellence in Coaching: The Industry Guide*. Kogan Page, 152-172.
- [31] Pučko, D. (1999). *Strateško upravljanje*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- [32] Pučko, D. (2003). *Strateško upravljanje*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- [33] Rozman, R., Kovač, J., in Koletnik, F. (1995). Management. *Gospodarski vestnik*, 2(3), str. 316
- [34] Russo, A. (2004) "School-based coaching." *Harvard Education Letter* 20.4 : 1-4.
- [35] Stockers, P. (2008). *Doing my job. Coaching at work*.
- [36] Sperry, L. (2004). *Executive coaching: The essential guide for mental health professionals*. Routledge.
- [37] Van Kessel, L. (2010). Koučing, področje dela poklicnih supervizorjev. V: A. Kobolt (ur.) *Supervizija in koučing*. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta. Zavod RS za šolstvo. Ljubljana.
- [38] Vukasovič, T. (2012). Trženje. *Koper: Založba Univerze na Primorskem*.
- [39] Whitmore, J. (2017). *Coaching for performance*. London: Nicholas Brealey Publishing.

USTVARJALNE DELAVNICE ZA OTROKE IN STARŠE V SODELOVANJU S KRAJEVNO SKUPNOSTJO IN ŠOLO

POVZETEK

Podružnična osnovna šola Trje že mnogo let uspešno sodeluje in se povezuje s krajem in Krajevno skupnostjo Galicija. V zadnjih dveh letih, torej v obdobju pandemije in številnih karanten, je bilo to povezovanje zelo okrnjeno. Ko pa so bili ukrepi, ki so prepovedovali združevanje in zbiranje ljudi, ukinjeni, smo na pobudo predsednice Likovne sekcije Galicija v šoli organizirali brezplačne prostovoljne ustvarjalne delavnice, katerih namen je bil, da se ponovno vzpostavi povezava s starši, otroci, krajem in šolo ter s tem oživi ustvarjalnost posameznika in skupine. Ker imajo velikonočni prazniki v kraju velik pomen, smo se odločili, da prvo ustvarjalno delavnico namenimo izdelovanju velikonočnih dekoracij, povabljeni pa so bili učenci prve triade in njihovi starši. Druga delavnica s poletno tematiko je bila namenjena učencem 4. in 5. razredov. Ustvarjali smo slike iz kamnov in s poljubnimi motivi poslikali vrečke iz blaga. Rezultati, vidni v prečudovitih izdelkih in zadovoljstvu vseh sodelujočih, so nas spodbudili k načrtovanju še več podobnih ustvarjalnih druženj v naslednjem šolskem letu, ki naj bi potekala tudi na prostem v ožji in širši okolici šole. Poleg vidnih rezultatov predstavljajo bogat doprinos v vzgojno-izobraževalnem procesu tudi medgeneracijsko druženje, pogovori, izmenjava različnih izkušenj in sodelovanje ob ustvarjanju.

KLJUČNE BESEDE: krajevna skupnost, sodelovanje, šola, ustvarjalne delavnice, ustvarjalnost.

CREATIVE WORKSHOPS FOR CHILDREN AND PARENTS IN COOPERATION WITH THE LOCAL COMMUNITY AND THE SCHOOL

ABSTRACT

Trje Branch Primary School has been successfully cooperating and connecting with the town and the Galicija Local Community for many years. In the last two years, during the pandemic and numerous quarantines, this integration has been severely curtailed. When the measures prohibiting people from gathering together were abolished, we organised free voluntary creative workshops at the school, at the initiative of the President of the Galicija Art Section, with the aim of reconnecting parents, children, the local area and the school, and thus reviving individual and group creativity. As Easter is a very important holiday in the town, we decided to dedicate the first workshop to making Easter decorations and invited the pupils of the first triad and their parents. The second workshop, with a summer theme, was aimed at 4th and 5th graders. We created pictures with stones and painted cloth bags with motifs of choice. The results, visible in beautiful products and the satisfaction of all barrels. The second workshop, with a summer theme, was aimed at 4th and 5th graders. We created pictures with stones and painted cloth bags with any motifs we wanted. The results, visible in the beautiful products and the satisfaction of all participants, have encouraged us to plan more similar creative gatherings in the next school year, which should take place outdoors. In addition to the visible results, intergenerational socialising, conversations, exchanges of experiences and collaborative creative work make a rich contribution to the educational process.

KEYWORDS: local community, cooperation, school, creative workshops, creativity.

1. UVOD

Podružnična osnovna šola Trje je ena izmed večjih osnovnih šol po številu učencev, saj je to leto v oddelkih od 1. do 5. razreda šolo obiskovalo kar 135 otrok. Tesno je povezana s Krajevno skupnostjo Galicija (v nadaljevanju KS). Vključuje se v vse prireditve in dogodke, ki jih organizira KS. Dvoletno obdobje številnih ukrepov, ki so nam prepovedovali druženje, je zaznamovalo tako posameznika kot družbo tudi na ustvarjalnem področju. Okrnjene so bile mnoge prireditve in dogodki, ki so povezovali kraj in šolo.

Ob počasnem rahljanju ukrepov nas je iz pandemične okorelosti dvignila pobuda predsednice Likovne sekcije Kulturnega društva Galicija Ane Mari Petre Aubreht, da pripravimo kakšno delavnico za otroke in starše in z ustvarjanjem popestrimo monotonost, ki se je naselila v našo družbo. Z učiteljico Silvo Pohole sva se takoj odzvali in se dogovorili o organizaciji, načrtih, možnostih, izvedbi itd. Tako kot mnogi kraji v Sloveniji, je tudi Galicija povezana s številnimi običaji, ki jih spremljajo razne prireditve in dogodki. Med pomembnejšimi so tudi velikonočni prazniki, prav ti pa so povezani z dekoracijo značilno za ta čas, zato smo se odločili, da pripravimo program z velikonočnimi delavnicami, ki so zajemale tri različne ustvarjalnice: izdelovanje butar, oblikovanje izdelkov iz gline in izdelovanje dekoracij iz papirja in kartona.

Večino uporabnega materiala za delavnice je prispevala šola. Del materiala pa so prispevala tudi mnoga podjetja s svojimi t.i. odpadnimi materiali (različni kartoni, barvni papirji in drugi ostanki), ki so za naše ustvarjalnice predstavljale pravo bogastvo. Za nakup gline, vrečk iz blaga, tekstilnih barv in določenega potrošnega materiala je prispevala KS Galicija. Udeležence, prijavljene na delavnice pa smo pozvale, da naravni material, razno zelenje in vejevje za izdelovanje butar, prinesejo s sabo, da bo dovolj materiala za vse.

2. USTVARJALNOST – TEORETIČNA IZHODIŠČA

V iskanju opredelitve pojma ustvarjalnost naletimo na številne avtorje, ki pišejo o tem pojmu. O nobenem psihološkem procesu se ni toliko pisalo in razpravljalo kot o ustvarjalnosti. Čeprav na nek način vsi dobro vemo, kaj je ustvarjalnost, ne najdemo definicije, ki bi zajela vse, kar predstavlja ustvarjalnost. Najstarejše razlage iz obdobja antike govorijo o tem, da je ustvarjalnost nadnaravni dar. V 20. stoletju pa so nastale bolj utemeljene teorije, ki so ustvarjalnost postavila na različna področja človekove dejavnosti. [1]

Ustvarjalnost je pomembna za razvoj posameznika in družbe. Spremlja nas skozi celo življenje od otroštva do odrasle dobe. Zato ima svoje mesto tudi v vzgoji in izobraževanju, učitelji pa smo tisti, ki jo moramo spodbujati pri vsakem učencu in skrbeti tudi za lastno ustvarjalnost. [2]

Ustvarjalnost in domišljija sta pomembni komponenti, na katere bi se človek moral vedno naslanjati, ne glede na svojo starost, kajti ustvarjalni smo prav vsi, razlikujemo pa se po tem, v kolikšni meri to ustvarjalnost razvijemo in izkoristimo v svojem življenju. Z ustvarjalnostjo se bogatimo, polnimo z optimizmom in rastemo. [3]

3. USTVARJALNE DELAVNICE

A. Velikonočne delavnice

Zaradi bližajočih velikonočnih praznikov in s tem povezanimi običaji smo pripravili tri različne delavnice, ki so potekale v podružnični osnovni šoli Trje, v soboto dopoldne, 9. 4. 2022. Zaradi predvidenega večjega zanimanja smo vabila in prijavnice posredovali učencem in staršem prve triade. Prijavilo se je 40 otrok, vseh udeležencev skupaj s starši in drugim spremstvom pa je bilo več kot 60. Udeležence smo razdelile v tri delavnice. V nadaljevanju pa so krožili tako, da se je vsak lahko udeležil vsake delavnice. Navodila, predloge in predstavitve za izdelovanje smo podale mentorice.

Izdelovanje butaric

Butarice so del velikonočne simbolike in njihovo izdelovanje poteka dan ali dva pred praznično nedeljo, da ostane zelenje še sveže. Tako je izbrana sobota pred praznikom bila najbolj primerna za izdelavo tradicionalnih butaric. Poleg materiala, ki smo ga pripravile mentorice, so ga s sabo prinesli tudi starši in otroci. Oblikovanje je potekalo pod mentorstvom Silve Pohole, ki je posredovala nekaj osnovnih navodil za izdelovanje. Udeleženi so imeli veliko izbiro naravnega materiala, ki so ga povezovali v snope po tradicionalnih postopkih (Slika 1). V okviru osnovne oblike si je vsak posameznik okrasil svojo butaro z raznimi dekoracijami iz krep papirja in drugimi okraski. Nastalo je ogromno zanimivih butar, saj si je skoraj vsak udeleženec naredil svojo. Otroci so se ponosno fotografirali s svojo mojstrovino (Slika 2).



Slika 1: Izdelovanje butar.



Slika 2: Mladastvarjalka in njena butarica.

Izdelovanje dekoracij iz papirja in kartona

Velikonočna dekoracija ima posebno mesto v času velikonočnih praznikov, še večjo vrednost pa dodajo ročno oblikovani izdelki. Ki jih izdelamo sami. V delavnici, ki jo je vodila mentorica Eva Bele, smo izdelovali različne oblike zajčkov, piščančkov, venčkov in voščilnice. Nekaj osnovnih postopkov in možnosti oblikovanja je prikazala mentorica, nato pa so starši in otroci ustvarjali po svoji lastni domišljiji. Na mize smo pripravili veliko raznovrstnega materiala (papir, karton, lepenko, trakove ...) in pripomočke (škarje, lepilo, šablone ...) in sodelujoči pa so

se zatopili v delo (Slika 3). Nastali so originalni izdelki, obogateni z mnogimi dodatki in detajli (slika 4).



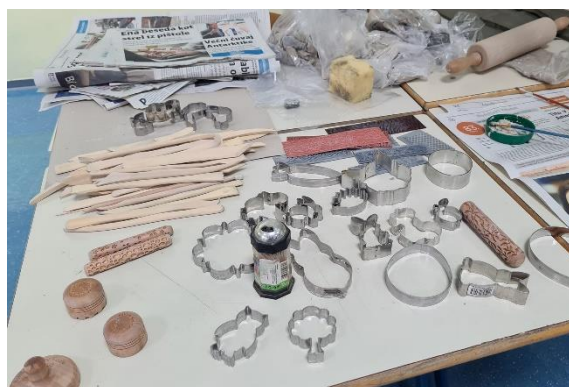
Slika 3: Zatopljeni v delo.



Slika 4: Velikonočni venček in avtorica.

Oblikovanje izdelkov iz gline

Ustvarjanje z glino navdušuje vse generacije. V tej delavnici smo oblikovali velikonočne okraske v obliki jajčk, zajčkov in piščančkov s pomočjo pripomočkov, kot so modelčki za izrezovanje in odtiskovanje reliefnih vzorcev (Slika 5). Kot mentorica sem najprej prikazala postopek in opomnila na nekatere posebnosti pri oblikovanju gline, na katere moramo biti pozorni zaradi nadaljnjega specifičnega tehnološkega procesa: debelina razvaljane gline (Slika 6), luknjica za viseče okraske, postopek dodajanja detajlov in podpis z inicialkami avtorja ter razred, ki ga obiskuje otrok. Slednje je bilo pomembno, zato ker smo glinene izdelke najprej sušili dva dni, nato smo jih dali v keramično peč, kjer so se pekli po posebnem postopku (do 1050 °C) in s tem utrdili. Ker je bilo izdelkov res zelo veliko, bi se lahko zgodilo, da nepodpisani izdelki ne bi 'našli' poti nazaj do svojih ustvarjalcev. Tako pa so po enem tednu vsi prejeli svoje glinene izdelke utrjene z žganjem in jih še pravočasno uporabil za velikonočno dekoracijo.



Slika 5: Pripomočki za oblikovanje gline.



Slika 6: Pomoč pri valjanju gline.

B. Likovna delavnica za učence 4. in 5. razreda

Druga delavnica je potekala 28. 5. 2022 in je bila namenjena učencem 4. in 5. razredov. Sproščujoča poletna tematika z izdelovanjem slik iz kamnov in poslikavo bombažnih vrečk je privabila poleg učencev in staršev tudi mlajše bratce in sestrice, ki so že sodelovali v prejšnjih delavnicah. Tokrat je bila pričakovana manjša udeležba, saj so mnoge družine izkoristile ta čas že za krajši oddih. Skupno število udeležencev je bilo 25 udeležencev, ki so si lahko izbrali svojo delavnico.

Poslikava in dekoracija vrečk iz blaga

Mentorica Silva Pohole je v tej delavnici predstavila postopek in materiale, ki so bili na voljo za poslikavo in dekoracijo vrečk. Večina se je v prvi fazi odločila za poslikavo s tekstilnimi barvami, zato so si najprej pripravili skice (Slika 7), jih prenesli na vrečko, v jo pa položili debelejši karton, da se je v nadaljevanju pri poslikavi preprečilo sprijetje barv z drugo stranjo vrečke. Udeleženci so vrečke poslikali s poljubnimi motivi (Slika 8).



Slika 7: Načrtovanje za poslikavo vrečk.



Sliki 8 in 9: Vrečke poslikane z različnimi motivi.

Izdelovanje slik iz kamnov

Kamni so priljubljen material za raznoliko ustvarjanje. Odločili smo se za delavnico izdelovanja slik iz različnih kamnov (večjih, manjših, obarvanih) s poletno tematiko. Navodila, so temeljila na osnovnih postopkih in možnostih oblikovanja. Vsak je dobil karton velikosti A4 in debeline 3 mm. Po želji so ga lahko pobarvali s temperami ali akrilnimi barvami in si ustvarili barvno osnovo za nadaljevanje. Kamne smo pritrjevali z mekolom, ki ga je bilo tokrat potrebno nanesti v zares debelem sloju. Zanimivo je bilo videti, kako so učenci previdno nanašali lepilo, saj jim v učnem procesu vedno poudarjamo, da naj uporabijo tanek nanos, tokrat pa je bilo navodilo popolnoma nasprotno. Spoznali so, da tanek nanos resnično ne pritrži niti manjših niti večjih kamnov zaradi njihove površine in teže. Lepilo se je hitro posušilo, kamni pa so 'odpadli' iz slike. Vendar to ni predstavljalo težave, saj so hitro z debelim nanosom pritržili kamne, kot so si zamislili. Nekateri so si skicirali motiv na papir ali pa kar na kartonsko osnovo in začeli s postavljanjem kamenčkov. Zelo so uživali tudi najmlajši udeleženci, ki so zavzeto oblikovali

osnovno ploskev z barvami in kamni (Slika 9). Nastale so slike z morskimi motivi (ladjice in ribice) in motivi živali (muca, lev), mladi umetniki pa so se odločili tudi za abstraktne motive (slika 10). Večina je odnesla svoje izdelke previdno domov kar takoj po zaključku delavnice.



Slika 9: Najmlajši med udeleženci.



Slika 10: Izdelki z raznolikimi motivi še v fazi sušenja.

C. SKLEP

Ob zaključku ustvarjalnih delavnic lahko povzamemo, da je medsebojna pomoč in sodelovanje, spodbujanje drug drugega pri ustvarjanju, navdušenje med samim ustvarjanjem in nad svojimi končnimi izdelki, pohvale namenjene drug drugemu za čudovite izdelke in nenazadnje pohvale in čestitke za organizacijo in izvedbo delavnic, kažejo na pomembnost tovrstnih ustvarjalnih delavnic. Odzivi otrok in staršev govorijo dejansko o potrebi po takšnih dogodkih kot tudi o pomembnosti samega ustvarjanja. Otroci so predlagali, da bi lahko bile tovrstne delavnice vsako soboto, kar nakazuje, da so pri procesu ustvarjanja resnično uživali. Tudi začetna teoretična izhodišča o ustvarjalnosti so se s preprostimi in praktičnimi ustvarjalnicami potrdila, zato načrtujemo v naslednjem šolskem letu še več tovrstnih delavnic tudi z različnimi ustvarjalnimi izzivi, ki bodo povezovali lokalno skupnost in šolo, poglobili medgeneracijsko sodelovanje in bodo potekale tudi zunaj šolskega prostora.

Za zaključek navajam sporočilo, ki nam ga je poslala ena izmed sodelujočih mamic, s katerim je izrazila prav vse, kar smo si zadali za cilj: *»Najlepša hvala za današnji kreativni dopoldan. Tako otroci kot starši smo se zelo zabavali in se marsikaj novega naučili. Z otroci ste nas še bolj povezali, že z iskanjem zelenja v naravi, doma, ... Spodbujamo takšne dogodke.«*

LITERATURA IN VIRI

- [1] Pečjak, V. (2006). Psihološka podlaga vizualne umetnosti. Ljubljana: Debora.
- [2] Kožuh, A. (2018). Creativity: Didactic Challenge of a Modern Teacher. *Sodobna pedagogika / Journal of Contemporary Educational Studies*, 2018(3), 156. Pridobljeno s <https://www.sodobna-pedagogika.net/arhiv/nalozil-clanek/?id=1376>**Error! Hyperlink reference not valid.**, pridobljeno dne 12. 6. 2022.
- [3] Keong, Y. K. (2008). Vsi smo ustvarjalni. Dopustite svoji ustvarjalnosti, da zacveti. Varaždin: Katarina Zrinski.

DELO Z NADARJENIMI UČENCI PRI POUKU SLOVENŠČINE V ČASU POUKA NA DALJAVO

POVZETEK

V strokovnem prispevku bomo predstavili delo z nadarjenimi učenci v času pouka na daljavo. Po Zakonu o osnovni šoli so nadarjeni učenci kar učenci s posebnimi potrebami. Šola in učitelji smo jim zato dolžni prilagoditi metode in oblike dela, jih vključevati v delavnice, dodatni pouk, jim pripravljati dodatno in zahtevnejše gradivo. Nadarjeni učenci imajo pogosto osebnostne lastnosti, ki jih ostali učenci nimajo oziroma so pri nadarjenih učencih bolj izrazite. Prav zato smo za nadarjene učence pripravili tedensko po dve dodatni uri pouka slovenščine – besedne igre. Namen teh ur je bil, da bodo učenci tako na govornem kot pisnem področju uporabljali bolj bogato in slikovito besedišče. Dodatnih učnih ur so se redno udeleževali in aktivno sodelovali. Ker smo v tem času pri pouku književnosti obravnavali poezijo, smo se lotili nalog, kjer so doživljali, vrednotili, razumeli pesemska besedila in jih ustvarjali. Pri potrjenih nadarjenih učencih smo ob koncu šolskega leta opazili, da imajo bolj kot ostali razvito logično mišljenje, nenavadno domišljijo, odličen spomin, bogato besedišče, razgledanost, hitro branje, samostojnost, vztrajnost, storilnost in da uživajo v dosežkih. Nastale so čudovite pesmi. Eno smo poslali na literarni natečaj Pavčkove vitice in učenec je bil v svoji starostni skupini izbran s pesmijo Življenje za najboljšo pesem. Vsak učitelj s svojimi učenci vzpostavlja odnos. Da pa je ta odnos uspešen, si moramo biti medsebojno naklonjeni, se velikokrat vživeti v učence in jih razumeti. Prava pot vodi do cilja. Ta pristop, ki smo ga opisali, je možno uporabiti pri vseh predmetih rednega pouka, interesnih dejavnostih, skupinskem delu, različnih tekmovanjih ... Nadgradnjo pa vidimo v tem, da bi strokovna skupina pripravila obsežnejšo raziskavo o delu z nadarjenimi učenci v času pouka na daljavo, da bi predstavili rezultate ter predlagali oblike in dejavnosti dela z nadarjenimi učenci.

KLJUČNE BESEDE: nadarjenost, pouk na daljavo, pouk književnosti, odnos, uspeh.

WORK WITH GIFTED STUDENTS IN TEACHING SLOVENIAN DURING THE COVID-19 DISTANCE EDUCATION PROCESS

ABSTRACT

In this paper, we will present work with gifted students during the COVID-19 distance education process. According to the Primary School Act, gifted students are students with special needs. The school and therefore the teachers are obliged to adapt methods and forms of work, include them in workshops, additional classes, and prepare additional and more demanding material for such students. Gifted students often have personality traits that other students lack. In other words, they are usually more pronounced in gifted students. In order to make talented students use richer and more colourful vocabulary in speaking as well as in writing, we had two additional classes of Slovenian (word games) per week with them. They all regularly attended and actively participated in the classes. Dealing with poetry in our literature lessons at the time, we tackled tasks where they experienced, valued, and comprehended the words of the poems, as well as created some of their own. At the end of the school year, we noticed that our identified gifted students have a more developed logical thinking, unusually vivid imagination, excellent memory, rich vocabulary, wide range of general knowledge, speed reading, independence, perseverance, productivity, and enjoy their own accomplishments. Some wonderful poems were created. One of my student's poem »Life« was submitted to the Pavček Vine literary competition, and later the author won the award for best poem. Every teacher establishes a relationship with their students. However, in order for this relationship to be successful, we need to be mutually supportive, often empathize with students, and understand them. Being as we are, we have managed to find a way to reach out to them. Only the right path leads to success. The approach we have described, can be used in all regular classes, extracurricular activities, group work, or various competitions. We see the upgrade in the fact that the expert group could prepare a more extensive research on working with gifted students during distance education process, to present the results and suggest forms and activities of working with talented students.

KEYWORDS: gift, distance education process, literature classes, attitude, success.

1. NADARJENOST

Nadarjeni učenci po Zakonu o osnovni šoli spadajo v skupino učencev s posebnimi potrebami. Tem učencem v šoli prilagajamo metode in oblike dela in jim omogočimo vključitev v druge oblike individualne in skupinske pomoči.

Elen Winner je v svoji knjigi *Nadarjeni otroci, Miti in resničnosti* (2005), opisala tipične značilnosti, ki veljajo za nadarjene. Za njih je značilno:

- da se razvijejo predčasno (hitreje napredujejo od povprečnih otrok);
- vztrajno delajo po svoje (učijo se samostojno in od odraslih ne iščejo pomoči);
- imajo željo po obvladovanju (ko se učijo, se tako poglobijo v učno snov, da izgubijo občutek za zunanji svet).

In v teh treh značilnostih se nadarjeni učenci razlikujejo od povprečnih otrok, ki so prav tako lahko pridni, motivirani za delo in prav tako lahko dosežejo velike uspehe.

Značilnosti nadarjenih otrok lahko opišemo na treh področjih:

- miselno-spoznavnem (so fleksibilni, originalni, odkrivajo številne rešitve, zelo razvito imajo logično mišljenje, natančno opazujejo, imajo dober spomin, nenavadno domišljivo);
- učno-storilnostnem (imajo bogato besedišče, hitro berejo, so radovedni, široko razgledani, učno so uspešni, vztrajni pri reševanju nalog, uživajo v dosežkih);
- socialno-čustvenem (imajo razvit občutek pravičnosti, so neodvisni in samostojni, vplivajo na druge, imajo smisel za organizacijo).

Pogosto pa pri nadarjenih učencih strokovni delavci opazimo značilnosti, ki jih ovirajo pri uspešnem delu (strah pred ustnim ocenjevanjem znanja, pomanjkanje samozaupanja, nesposobnost sodelovalnega učenja ali delovanja pri skupinskem delu, slaba pozornost, čustvena nezrelost ...).

Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje je leta 1999 sprejel koncept: **NADARJENI – ODKRIVANJE IN DELO Z NADARJENIMI V OSNOVNI ŠOLI**. Po tem konceptu delamo že vsa ta leta tudi na OŠ Grm. Sam koncept poteka v treh stopnjah:

- evidentiranje (učni uspeh, dosežki, učiteljevo mnenje, tekmovanja, hobiji);
- identifikacija (ocena učiteljev, test intelektualnih sposobnosti in test ustvarjalnosti);
- seznanitev staršev in pridobitev njihovega mnenja.

Po seznanitvi staršev, da je njihov otrok nadarjen (to naredi šolska svetovalna služba), sledi delo z nadarjenimi učenci. To delo izhaja iz naslednjih načel:

- poglobljanje temeljnega znanja;
- razvijanje ustvarjalnosti;
- uporaba sodelovalnih oblik učenja;
- upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov;
- upoštevanje individualnosti in odgovornosti;

- skrb za osebni razvoj ...

2. IZHODIŠČA IN CILJI

Prvo izhodišče nam je bila skrb za nadarjene učence. Drugo izhodišče so bila pričakovanja učencev, njihove želje, da bi delali še več, zahtevnejše naloge, po možnosti tudi zabavne.

Cilji so bili organizirati za te učence dodatni dve uri pouka tedensko na daljavo preko ZOOM aplikacije, razvijati njihovo sporazumevalno zmožnost in bogatiti njihovo besedišče.

V Učnem načrtu za slovenščino (2021) je zapisano, da se cilji slovenščine, kot temeljnega splošnoizobraževalnega predmeta, uresničujejo z jezikovnim in književnim poukom v okviru dejavnosti: poslušanja, branja, govorjenja in pisanja.

V drugem VIO, kamor sodijo naši učenci, se poleg branja in pisanja tudi:

- pogovarjajo;
- ob pomoči učitelja sprejemajo in interpretirajo krajša, nezahtevna govornjena in zapisana besedila;
- se poustvarjalno odzivajo nanje;
- govorno nastopajo;
- pišejo krajša besedila ...

Ravno zaradi zgoraj zapisanih dejavnosti smo se odločili učencem približati pouk književnosti na bolj zanimiv, igriv način.

V razredu je bilo kar nekaj nadarjenih učencev, ki so se z veseljem odzvali na ponujene dodatne ure pouka. Ker smo ravno obravnavali poezijo, smo se dogovorili, da bomo določene vsebine iz književnosti, ki smo jih obravnavali pri rednih urah, popestrili z besednimi igrami s poudarkom na pridobivanju besedišča in poustvarjalnem odzivanju na pesemska gradiva.

3. OBRAVNAVA POEZIJE IN NOVE NALOGE

Dodatnih učnih ur so se nadarjeni učenci redno udeleževali in aktivno sodelovali.

Predstavili vam bomo dejavnosti, ki smo jih po obravnavanih pesmih opravili na teh urah.

- a) V pesmi Barbare Gregorič Gorenc Jeza so se odzivali na čustvene sestavine besedila. Odgovarjali so na vprašanja, česa noče deklica v pesmi, ali se je deklica prav odzvala, kaj vse počnejo pridni otroci, naštevati so dejanja tako, da so jih zamenjali z njihovimi nasprotji v pesmi, pripravili so tekmovanje v deklamiranju pesmi ...
- b) V pesmi Miroslava Košute Zaseda za medveda so zaznavali ritem pesmi. V pesmi zaznamuje ritem enakomerno menjavanje poudarjenih in nepoudarjenih zlogov. Poleg tega so ugotovili, da je to likovno oblikovana pesem, zato so se tudi sami lotili te naloge. Zapisali so pesem v obliki srca in drevesa.

- c) V pesmi Toneta Pavčka Kaj vse je tata? in v pesmi Besedovanje so opazovali členjenost pesmi in rimo. Prešteli so kitice, verze, izbranim besedam so poiskali rime. Iz teh besed so poskusili sestaviti preprosto štirivrstično pesem. Pesem Besedovanje so tudi ilustrirali in pripravili razredno razstavo.
- d) V pesmi Jožeta Snoja Veronika gre na ples so povezovali zvok besede in zvočno slikanje s podobami, ki jih je vzbujala pesem. V pesmi so določali število kitic, verzov v posamezni kitici, poiskali rime in napisali čisto kratko zgodbo, kjer so zamenjali vloge s svojimi starši.
- e) V pesmi Mateja Bora Pesem o zvezdi so prepoznavali pomanjševalnice. Poiskali so jih v vsaki kitici, določili število kitic in verzov. Govorno so se poigrali z iskanjem pomanjševalnic. Glavni junakinji Manji so napisali kratko pismo in ji svetovali, kaj naj naredi, da bo lažje zaspala.
- f) V pesmi Saše Vegri Prijatelj so izrazili svoje razumevanje pesmi in ga primerjali z razumevanjem sošolcev. Naslov so povezali z besedilom, poiskali seznam lastnosti, ki jih imajo pravi prijatelji, iskali so rime in ugotovili, da ima pesem samo eno kitico.

Ob vseh zgoraj naštetih dejavnostih pa smo pri vsaki učni uri naredili še dodatne vaje za bogatenje besedišča. Zanimivo, poučno in zabavno smo se poigrali:

- a) z iskanjem sinonimov (fant in pobič, bicikel in kolo, avion in letalo, kompjuter in računalnik ...);
- b) z besedami okrnjenkami (besedi OVČKA smo odvzeli drugo črko in dobili OČKA ...);
- c) z besedami dopolnjevančkami (besede smo dopolnjevali z novo črko ali zlogom KOS – KOST; BERI – BERILO; KOS – KOSILO ...);
- d) z besedami spremenjenkami, ko smo besedam spreminjali posamezne črke (telo – tele, želo, belo, zelo ...);
- e) z besedami združenkami, kjer smo dve besedi združevali v novo besedo (lev + stik = LEVSTIK, pot + iskanje = POTISKANJE, drevo + red = DREVORED ...);
- f) z igro vlog in pantomimo;
- g) z igro asociacij ob poslušanju glasbe;
- h) z igro razrezano zlepi, kjer so razrezane povedi na besede urejali v smiselno poved;
- i) z igro vislice na določeno temo, npr. kultura, šola, dom ...

Ravno v tem času pa smo dobili povabilo k sodelovanju na literarnem natečaju Pavčkove vitice. Namen natečaja je spodbujanje ustvarjalnosti in kreativnosti učencev ter ohranjanje spomina na pesnika Toneta Pavčka.

Učencem smo predstavili pogoje sodelovanja, bili so zainteresirani, da tudi sami kaj ustvarijo na to temo. Lotili smo se dela. Brali smo, se pogovarjali, pisali, poslušali – skratka ustvarjali. Nastale so čudovite pesmi. Eno smo poslali na literarni natečaj Pavčkove vitice in učenec je bil v svoji starostni skupini izbran s pesmijo Življenje za najboljšo pesem.

Vsak učitelj s svojimi učenci vzpostavlja odnos. Da pa je ta odnos uspešen, si moramo biti medsebojno naklonjeni, se velikokrat vživeti v učence in jih razumeti. Prava pot vodi do cilja.

4. SKLEP

In mi smo bili uspešni. Pri potrjenih nadarjenih učencih smo ob koncu šolskega leta opazili, da imajo bolj kot ostali razvito logično mišljenje, nenavadno domišljijo, odličen spomin, bogato besedišče, razgledanost, hitro branje, samostojnost, vztrajnost, storilnost in da uživajo v dosežkih.

Ta pristop, ki smo ga opisali, je možno uporabiti pri vseh predmetih rednega pouka (notranja in fleksibilna diferenciacija), interesnih in dnevnih dejavnosti, skupinskem delu, različnih tekmovanjih, kreativnih delavnicah, raziskovalnih taborih, izbirnih predmetih, seminarskih in raziskovalnih nalogah ...

Nadgradnjo pa vidimo v tem, da bi strokovna skupina pripravila obsežnejšo raziskavo o delu z nadarjenimi učenci v času pouka na daljavo, da bi predstavili rezultate ter predlagali oblike in še druge dejavnosti dela z nadarjenimi učenci.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- [2] Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi. (2006). Ljubljana: Zavod za šolstvo.
- [3] Winner, T. (2005). Darovita djeca. Mitovi i stvarnost. Lekenik: Ostvarenje.
- [4] Kramarič, M. (2000). Komunikacijske igre s poudarkom na bogatenju besedišča, Different d.o.o.
- [5] Radovednih pet. Berilo 4. (2019). Ljubljana: Rokus Klett.
- [6] Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. (2018). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 10. 6. 2022 s spletne strani: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf

PODOBA DRUŽINE V SLOVENSKI LITERATURI V 1. POLOVICI 20. STOLETJA

POVZETEK

V strokovnem prispevku predstavimo podobo družine v slovenskem leposlovju v 1. polovici 20. stoletja, kot jo spoznamo skozi z učnim načrtom predpisana besedila. Namen je, da s pomočjo literarnih besedil spoznamo različne oblike družin, predvsem v tradicionalni družbi. Tema družine, še posebej v ruralnem okolju, je pogosta v slovenski književnosti. Ob besedilih spoznamo oblike družin, odnose v družini, vlogo staršev, konflikte v družini, osamosvajanje otrok, pravice otrok. Spoznamo tudi odnos družbe do posameznih družin, predvsem takrat, kadar družine ne izpolnjujejo pričakovanj družbe. Cilj je, da raziskovalno delo nadgradimo s teorijo o družini, njeni funkciji in s pojmi socializacija, kulturni in socialni kapital. Tako medpredmetno povežemo dva predmeta: slovenščino in sociologijo. Pišemo naloge esejskega tipa, v katerih predstavimo družine, jih primerjamo, ovrednotimo odnose v družinah, aktualiziramo, primerjamo tradicionalno družino s sodobno. Izpostavimo predvsem položaj otrok v tradicionalni družini, ki se najbolj ne sklada s predstavo o otrokovih pravicah. Takšno delo omogoči, da za najstnika pogosto občutljivi temi spregovorimo najprej posredno, s komentarji pa izrazimo pogled na družino. Dosežek takšnega dela je tudi, da ozavestimo, da so tudi literarna besedila dokument določenega prostora in časa ter da jih lahko raziskujemo tudi s sociološkega vidika. Metodo dela, analiza literarnega besedila s sociološkimi pojmi, lahko uporabimo ob različnih literarnih besedilih in ob drugih socioloških temah, kot so identiteta, družbena neenakost.

KLJUČNE BESEDE: oblike družin, funkcija družin, odnosi v družini, pravice otrok, socializacija.

THE IMAGE OF FAMILY IN SLOVENE LITERATURE IN THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY

ABSTRACT

In this professional article we present the image of family which is taught in Slovene literature in the first half of the 20th century and whose topic is integrated in the school curriculum through literary texts. The end goal is to get acquainted with various types of families especially in traditional society by means of literary texts. The family topic-especially the rural one-is often found in Slovene literature. The texts provide types of families, relationships within families, the role of parents, conflicts in families, children's independence, children's rights. We get familiarized with the attitude of society towards different types of families mainly related to the society's attitude where families do not fulfill society's expectations. The aim is to upgrade our research with the theory of what a family is, its function and different terms such as: socialization, cultural and social capital. Slovene and sociology subjects are thus interdisciplinary connected. We write essay assignments in which we present and compare families, evaluate relationships within families, actualize and compare the traditional family with the contemporary one. We concentrate on the situation of children in a traditional family where children's rights do not meet our expectations. The work enables us to speak openly about such a sensitive topic for teenagers. Another achievement of such work is to become aware that literary texts are the document of a certain time and place and as such they can be researched from the sociology aspect, as well. The method of work, the analysis of a literary text with sociological concepts, can be used with various literary texts and other sociological topics, such as identity, social inequality.

KEYWORDS: types of families, family functions, relationships within families, children's rights, socialisation.

UVOD

Značilnosti družine so dijaki 3. letnika spoznavali ob besedilih: Ivan Cankar, Na klancu; Oton Župančič, Duma; Ivan Pregelj, Matkova Tina; Prežihov Voranc, Samorastniki; Miško Kranjec, Režonja na svojem. Na začetku opazovanja besedil smo zastavili opazovalne kriterije. Ti so bili: tipologija družin, funkcija družin, odnos družbe do družin, odnosi znotraj družin in delitev dela, temeljne pravice otrok ter socialni in kulturni kapital. Komentarji, razprave dijakov so temeljili na njihovih izkušnjah in so brez znanstvene podlage.

1. TIPOLOGIJA DRUŽIN

Tipologij družin je veliko. Uporabljali smo tipologijo družin, ki je oblikovana po kriteriju, koliko ljudi živi v družini, in tipologijo, oblikovano na podlagi spola osebe, ki vodi družino.

Jedrna ali nuklearna družina je skupina dveh generacij, sestavljena iz vsaj enega starša in vsaj enega otroka. V Samorastnikih smo opazovali tri družine. Družina Karničnikov je dvostarševska s tremi otroki. V tradicionalni družbi je takšna družina najsprejemljivejša. Meta prihaja iz enostarševske družine. Njena mati je vdova in ima šest otrok. Tudi takšna družina je družbeno sprejemljiva, toda ker je mati zelo revna, je to kriterij, ki tej družini prinaša sramoto. Ko si družino oblikuje Meta, le-ta prehaja med dvostarševsko, materinsko enostarševsko in tudi razširjeno družino. Ta družina je zanimiva, ker oče Metinih otrok, Ožbej, svoje očetovske vloge ne opravlja in nikoli stalno ne zaživi z Meto, temveč živi med Metino kočjo in hišo staršev. Meta na to pristaja, po normi družbe urejene družine si zase sploh ne želi, temveč »zakona z Ožbejem si je zdaj želela le še zaradi soseske, zaradi otrok, ki bi s tem dobili priznanega očeta, da bi vsaj po šegi postali enakovredni ljudje« (Prežihov Voranc, 2006, Izbor slovenske kratke proze 19. in 20. stol., str. 151).

Dijaki ugotavljajo, da je jedrna družina tudi danes prevladujoča oblika, vendar z mnogimi variacijami. Na podlagi lastnih izkušenj menijo, da neporočeni pari ne vzbujajo družbenega zgražanja oz. da otroci niso obremenjeni z nezakonskostjo.

Razširjena družina je sestavljena iz jedrne družine in še drugih sorodnikov (npr. teta, babica ...). Oblikovanje razširjene družine je v besedilu Samorastniki povezano s skrbjo starih staršev za vnuke. Metina mati, Hudabivka, skrbi za vnuke, saj Meta hodi delat. Skrb je namenjena najmlajšim, saj otroci kmalu odhajajo tudi sami delat. V romanu Na klancu je razširjena družina oblikovana takrat, ko je treba poskrbeti za ostarele starše. Tako Francka najprej skrbi za tasta, kasneje pa za svojo onemoglo mater. Tudi v noveli Režonja na svojem se Režonjeva družina iz nuklearne po sinovi poroki spremeni v razširjeno, saj zaživijo v skupnem gospodinjstvu z jasno delitvijo dela.

Dijaki ocenjujejo, da je razširjena družina danes redkejša oblika sobivanja. Še vedno se oblikuje zaradi skrbi za onemogle starše, redkeje zaradi skrbi za majhne otroke. Začasno se oblikuje kot posledica nerešenega stanovanjskega problema. Zanje ni zaželena oblika bivanja.

Patriarhalna družina je družina, v kateri je najpomembnejša družinska osebnost glede na spol moški, in matriarhalna oziroma matrifokalna družina, kjer ima izpostavljeno vlogo ženska.

Patriarhalno oblikovano družino so dijaki opazovali ob družini Karničnikov (Samorastniki). V začetnem delu novele se lepo vidi, da ima glavno besedo v družini gospodar Karničnik in on odmerja delo, kaznuje in poišče sinu ženo. Ko ugotovi, da je dekla Meta zanosila z njegovim sinom, je najprej »položil Ožbeja na kolena in ga pretepel kot petletnega otroka« (Prežihov Voranc, 2006, Izbor slovenske kratke proze 19. in 20. stol., str. 123). Je popolni gospodar ne samo nad sinom, temveč želi biti tudi nad Meto in njenim nadaljnjim življenjem. Ima pravico kaznovati, Meti na dlaneh žge predivo, saj je to kazen, ki so jo v preteklosti gospodarji lahko izvrševali nad prešušnicami v hiši. Metina mati se zaveda krivice, ki se dogaja hčerki, toda na družbeno – patriarhalno ureditev ponižno pristaja. Meta bo iz te krivice kasneje črpala moč. Poleg tega se gospodar otrese vsakršne sramote, ki jo je Meta prinesla hiši zaradi nosečnosti. Za otroka bo plačal, Meta pa mora izginiti iz življenja ne samo Karnic, ampak soseščine, saj ima kot veljak moč, da Meta ne bo dobila službe, Hudabivka pa ne kajže.

Ker je Karničnik neuspešen pri preprečevanju zveze med Meto in Ožbejem, svojo moč še naprej uveljavlja, ob rojstvu drugega vnuka sina pretepe do nezavesti, Meto pa na njegovo željo biča gospoda. Po neuspešnem fizičnem kaznovanju sinu poišče nevesto, vendar do poroke ne pride, saj Ožbej zbeži. Oče mu odvzame prvorojenstvo in sin odide v vojsko.

V Samorastnikih je patriarhalno urejena Karničnikova družina prikazana kot preživela oblika, vendar je vzrok za to v razmerju med bogatimi in revnimi, saj so bogatemu Karničniku pripisane ošabnost, trdovratnost in samoljubnost ter Mete ne sprejema zaradi njene revščine oz. Meta Karničnikove avtoritete ne sprejema, ker jo ocenjuje samo gleda položaja na družbeni lestvici.

Dijaki menijo, da je danes mnogo načinov, kako se oblikuje razmerje moči znotraj družine. Veliko družin temelji na demokratičnih odnosih, kljub temu pa so vsaj ostanki patriarhalne ureditve družine vidni v marsikateri družini. Na to najprej pristanejo žene – matere, otrokom pa je posredovana skozi primarno socializacijo.

2. FUNKCIJA DRUŽINE

Sociolog funkcionalist Talcott Parsons je menil, da družina, predvsem razširjena, v tradicionalni družbi opravlja vse funkcije, ki so pomembne za preživetje. To pomeni, da poskrbi za reprodukcijo, svoje člane socializira, prevzema pa tudi izobrazbeno, ekonomsko in religiozno funkcijo. V 19. stoletju, ko se tradicionalna družba pod vplivom industrijske revolucije spreminja v moderno, se funkcija družine, predvsem jedrne, krči na dve temeljni: to sta primarna socializacija otrok in čustvena stabilnost odraslih. Večina sociologov danes meni, da imajo družine, tudi moderne, različne funkcije. Pomembne so reproduktivna, ekonomska, socializacijska in čustvena funkcija.

Reproduktivna funkcija je povezana s številom otrok in s spolno aktivnostjo odraslih. Za posamezno družbo velja, da obstajajo pričakovanja, kako družina to funkcijo in vse ostale funkcije opravi na za družbo želeni način.

V nobenem od prebranih besedil ni problematizirano število otrok. Problematiziran pa je status nazakonskosti, ki je v tradicionalni družbi nesprejemljiva (položaj Matkove Tine in Mete). Dijaki so se osredotočili na Samorastnike in odnos med Meto in Ožbejem. Njun odnos je družbeno nesprejemljiv, saj izhajata iz različnih družbenih slojev – ona je revna dekla, on prvorojeni sin. Tej zvezi nasprotujeta ne samo Ožbejev oče, temveč tudi širša družba. Nesprejemljivost zveze vodi v stigmatizacijo.

Ekonomska funkcija družine je v besedilih, kjer socialna tema temelji na družbeni lestvici, pomembna tema. Dijaki so opisovali ekonomski položaj Režonjeve družine, ki doživi promocijo (dvig na družbeni lestvici) s pomočjo Režonjeve kraje in kot posledica agrarne reforme, zaradi katere družina dobi zemljo. Toda to odnose v družine ne spremeni nujno na bolje. Režonja zanemari medčloveške odnose, se od žene, ki si začasno poišče ljubimca, in otrok odtuji, zagledan je v zemljo, ki mu prinaša skrbi, toda tudi trajno življenjsko zadovoljstvo. Spremenjeni ekonomski položaj v družini poruši odnos med možem in ženo v romanu Na klancu, saj revščina, še bolj pa izgubljeni ugled (Tonetov vsakoletni slavnostni govor), povzročita možev propad in razpad zakona z njegovim odhodom. Problematizirali smo predvsem povezavo med ekonomskim stanjem družine in odnosi znotraj nje. Aktualizacija pa pokaže, da ekonomsko stanje družine tudi danes močno vpliva na odnose znotraj družine in odnos družine z družbo. Je univerzalen element, saj sooblikuje dinamično odnos v različnih prostorih in časih.

Socializacijska funkcija družine je temeljna, saj primarna socializacija postavi temelje odraslega človeka, z njeno pomočjo ponotranjimo vrednote, norme, običaje in oblikujemo identiteto ... Npr. Meta je v svojo družino vpeljala navado, da so vsako leto na belo nedeljo njeni otroci prihajali k njej. Iz teh obiskov se je razvil nekak »hudabivški shod«. V pesnitvi Duma je oče tisti, ki na otroka prenaša tradicijo – gregorjevo kot pomembno sestavino posameznikove identitete. Vpliv socializacije se v Samorastnikih kaže tudi v tem, da so že odrasli otroci postali materi enaki in s ponavljanjem, da so samorastniki, mati nanje prenese ponos na njihov pankrski položaj. Pravi jim, »ne dajte se teptati od drugih, ne prenašajte ponižno krivic, ali tudi vi ne prizadevajte nikomur, nobenemu bližnjemu kakih krivic« (Prežihov Voranc, 2006, Izbor slovenske kratke proze 19. in 20. stol., str.153). Preko socializacije, ki je tekla v zaradi Mete čustveno stabilnem okolju, otroci odrastejo v samozavestne ljudi.

Dijaki so socializacijo Metinih otrok primerjali s socializacijo Franckinih otrok (Na klancu). Kot primerjalni element so dodali tudi **čustveno funkcijo** družine. Skupno je, da sta v obeh besedilih vzgajali materi, da je oče odsoten in da sta obe požrtvovalni materi, ki svoje otroke neizmerno ljubita. Vendar je Francka, ki je odraščala kot neljubljena hči in sestra, odrasla v mučeniško mater, ki bi si odprla žile, da bi otroci preživeli, manjka pa ji priložnosti, da bi lahko socialni položaj spremenila. Zato njeni otroci kljub neizmerni materinski ljubezni ne odrastejo v močne ljudi, kot Metini, ampak so šibki in vsak po svoje socialno neboljeni.

3. ODNOS DRUŽBE DO DRUŽINE

Za izhodišče smo vzeli temo nezakonskosti. V noveli Matkova Tina, ki se dogaja leta 1714, na Tolminskem, torej v tradicionalni ruralni družbi, Tina še neporočena zanosi s svojim zaročencem Janezom Gradnikom. Poroko prepreči Gradnikova smrt. Tina se znajde v nezavidljivem položaju, saj bo kot nezakonska mati odrinjena skupaj z otrokom – pankrtom na rob družbe. Na to jo opozarja njen oče, ki je jezen na hčer, ki je onesrečila sebe in osramotila ne samo sebe, temveč tudi družino. Po drugi strani pa izkazuje očetovsko ljubezen, saj ga skrbi za njeno zdravje in ugled ter se zaveda, da je Tina pošteno dekle, ki se ji je zgodila nesreča. Ker se Tina zaveda svojega položaja, ga skuša vsaj simbolno popraviti. Odloči se, da bo šla, kljub visoki nosečnosti in očetovemu nasprotovanju, na 36 km dolgo pot v Gorico, da bi se poslovila od zaročenca, ki bo usmrčen. Tako bi družbi dokazala, da njen otrok ni pankrt, saj ima očeta.

Tini se pripiše nemoralnost, ker ni poročena, enako tudi Meti v Samorastniki (ne pa tudi očetoma nezakonskih otrok).

Tudi v Samorastnikih so dijaki opazovali motiv nezakonskosti. Vendar je v tem besedilu ta motiv nadgrajen z motivom revščine. Hudabeli so bili reveži in to je bilo sramotno, zato so na robu družbe. In ko Meta zanosi, Karničnik Meto z žganjem prediva kaznuje kot prešuštnico, toda sramota bi bila pred družbo prikrita s poroko, če Meta ne bi bila revna. Karničnikovo nasprotovanje sinovi zvezi z Meto je ves čas ekonomsko motivirano. Širša družba pa v razmerju med Meto in Ožbejem vidi problem moralne nesprejemljivosti zveze dveh neporočenih. Karničnik pod pretvezo nemoralnosti v Metino kaznovanje povleče tudi gosposko in birič Meto prebiča. Kot moralna avtoriteta je prikazan predvsem duhovnik, ki ima v tradicionalni družbi pomembno vlogo. Kakor najprej kaže neodobranje tudi tako, da Mete po rojstvu tretjega otroka ni hotel kot porodnico po vpeljati v cerkev in je ostala pred cerkvenimi vrati, ob rojstvu četrtega pankrta pokaže jezo na Karničnika. Meni, da je nezakonskih otrok dovolj in da je čas, da se Meta z Ožbejem poroči. Ker Karničnik ne popusti, duhovnik četrtemu otroku da očetovo ime Ožbej.

Meta s svojo pokončnostjo, nepodkupljivostjo in delno tudi s pomočjo duhovnikovega ravnanja doseže spoštovanje okolice. »Prešuštnica ni klonila glave, vlačuga je stala visoko zravnana pred svetom, iz nje je blestel neki nepremagljivi čar lepote, materinstva in moči. Iz gruč, ki so se zbrale, se ja začul škodoželjen smeh, ki pa ni veljal Meti, temveč se je z vso ostrino zarezal v duše karniških žensk« (Prežihov Voranc, 2006, Izbor slovenske kratke proze 19. in 20. stol., str. 148).

Vendar kljub temu, da so in Meta in njeni otroci do neke mere družbeno rehabilitirani, so njeni otroci za zmeraj pankrti, zato ne morejo dedovati po znanem očetu.

Dijaki so bili kritični predvsem do dvojega: družbene zaznamovanosti nezakonskih otrok in nezaznamovanosti očetov nezakonskih otrok. Ocenjujejo, da prvo ne kroji odnosa družbe do nezakonskih otrok danes. Razprava pa je razkrila, da so tudi danes obsojanja bolj deležne ženske kot moški, samo da so se vzroki spremenili (npr. oznaka, da je ženska slaba mati, če se

preveč posveča karieri; nesprejemljivost, če ženska ob razpadu zakona/partnerske zveze zapusti otroke, in mnogo večja družbena toleranca, če to naredi moški ...).

4. ODNOSI ZNOTRAJ DRUŽINE IN DELITEV DELA

Temu odnosov v družini in delitev dela so dijaki raziskovali predvsem ob romanu Na klancu in noveli Režonja na svojem.

V romanu Na klancu so dijaki opazovali delitev dela znotraj družine Toneta Mihova. Po T. Parsonsu ženske v moderni industrijski družbi opravljajo ekspresivno vlogo. To pomeni, da skrbijo za družino, socializirajo otroke in so možu in otrokom čustvena podpora. Moški imajo instrumentalno vlogo, so hranilci družine. Družina Toneta Mihovega živi v trškem okolju in Tone Mihov družino preživlja kot obrtnik (krojač). Žena Francka skrbi za otroke in tasta. Toda ko kot obrtnik propade in družina obuboža ter je prisiljena v selitev na klanec revežev, Tone obupa, se zateče v neaktivno posedanje doma in samopomilovanje. Odnos med njim in ženo se spremeni. Mož ničesar ne naredi, žena začne delati podplačana dela, možu celo daje del prigarane denarja za žganje. Zaradi slabe vesti je osoren in razdražljiv, nemogoč položaj pa razreši tako, da se odloči za odhod od doma. Družino zapusti z obljubo, da si bo poiskal delo in domov pošiljal denar, toda Francka v to ne verjame in za možem se za vedno izgubi sled. Tako postane mati samohranilka trem otrokom na robu družbe v hudi revščini. Zanje si želi boljšega življenja. Otroci že v zgodnjem najstniškem obdobju zapuščajo dom; dva si poiščeta slabo plačano delo, eden ima možnost, da se izobrazí.

Dijaki ugotavljajo, da tudi v sodobni družbi v družinah ženske, kljub temu da so zaposlene, še vedno opravijo ekspresivno vlogo. V večini družin, ki jih poznajo, vključno z njihovimi lastnimi, je mati oz. žena čustvena podpora vsem članom, večina dijakov se bolj zaupa materi kot očetu. Nekatere prevzemajo odgovornost in skrb za ostarele starše ali taste in tašče, večino gospodinjskega dela opravijo same oz. so tiste, ki odrejajo gospodinjske opravke in, uporabljam besedo dijakov, »težijo«. O gospodinjskem delu ostalih članov družine se govori kot o pomoči.

Dijaki pa so opazovali tudi odnose znotraj družine, v kateri je Francka odrasla. To je družina ovdovele matere in dveh hčera različnih očetov. Mati izrazito favorizira mlajšo hčer, ki je zakonski otrok. Starejša hči Francka je slabše oblečena, ni deležna priboljškov in mora opraviti večino hišnih del sama. Mati neenakega ravnanja ne prikriva, mlajšo hčer razvaja. Vzrok za takšen odnos tiči v tem, da jo je ljubljeni moški, Franckin oče, v času nosečnosti zapustil in krivdo za to dejanje kasneje pripiše hčeri. Francka hrepeni po materinem priznanju, ki ga ne dobi, dokler mati ne ostari. Za onemoglo, obubožano in zagrenjeno mater skrbi. Toda materino spoznanje in priznanje, da je ravnala v preteklosti narobe, sedaj Francki ne prinese zadoščenja, saj ima večje skrbi s svojo revno družino. Njena sestra je zrasla v sebično žensko, ki je materi izpulila ves denar in jo zavrgla.

Odnos med sestrama je bil zaradi materinega razlikovanja med njima nepristen. Nežka je spodbujena od matere sestro zaničevala, Francka pa si očita, da sestre ne ljubi dovolj, zato je sama kriva za nastali položaj. Ob tej družini se je razvila debata o neenakem položaju sorojencev znotraj družine in odnosu med sorojenci. Aktualnost te teme za dijake se pokaže že

v 1. letniku ob Priliki o izgubljenem sin, zgodbi o Kajnu in Abelu, Jakobu in Ezavu (Sveto pismo).

Ob opazovanju in opisovanju odnosov dijaki pogosto izrekajo vrednostne sodbe. V Samorastnikih so obsojali Ožbejev alkoholizem. Pisali so komentar, povezan z idealizacijo Metinega lika. Izkazalo se je, da sodobni mladi bralec težko sprejme idealizacijo. Meta si je njihovo spoštovanje priborila s svojo pokončno in nepodkupljivo osebnostjo. Toda izrazito ne razumejo njenega odnosa z Ožbejem, ki postaja smrdljiv, zapit, samopomilovalen in zanj skrbi kot za velikega otroka. Predvsem pa ne najdejo opravičila, da je imela devet otrok, a zanje ni mogla poskrbeti po sodobnemu mlademu bralcu pričakovanih merilih, kljub temu da pripovedovalec poudari, da niso trpeli prevelikega pomanjkanja. To je zanje nesprejemljivo in neopravičljivo. V svoji oceni odnosa se osredotočajo predvsem na ekonomsko vlogo družine. Metino zgodbo popolnoma iztrgajo iz realnega časa in se osredotočijo na pričakovanja otroka v sodobnem času.

5. TEMELJNE PRAVICE OTROK V DRUŽINI

Razmišljanje o odnosih v družini je vodilo do opazovanja temeljnih pravic otrok v družini. Dijaki so najprej poiskali nabor temeljnih pravic otrok. Te so: pravica do učenja, medsebojna pomoč, pravica do svobode, pravica do igre, pravica do prostega časa, pravica do mnenja, pravica do ustrezne hrane, pravica do spoštovanja, pravica do življenja, pravica do zabave, pravica do zasebnosti. Dijaki, ki so izhajali iz teh meril, so zaključili, da otrok v tradicionalni družbi ni imel enakih pravic, kot jih ima danes. Pravica do učenja postane temeljna z obveznim šolstvom, toda socialni položaj družin je otrokom otežil vključevanje v primarno izobraževanje in onemogočil nadaljnje šolanje. Primer je Franckin sin Lojze (Na klancu), ki mu bogatejši tržani najprej obljubijo finančno podporo pri nadaljnjem izobraževanju. Tako je njegova mati spodbujena k temu, da sploh pomisli na sinovo šolanje. Toda ko gosposka nanj pozabi, se Lojze zaradi revščine, ki se je sramuje, (začasno) odreče šolanju. Na koncu spozna, da je sam sebi največja ovira do boljšega življenja in da se bo moral spopasti z lastnim sramom in ga premagati. Kot otroku revežev, tudi brez socialnega kapitala, mu je pot do promocije v družbi mnogo bolj otežena, toda zave se, da ni odvisna toliko od drugih, ampak od lastne volje.

Prav tako zaradi revščine otroci niso imeli neomejene pravice do igre, saj so zgodaj začeli delati. V Samorastnikih piše: »Ko so komaj zlezli iz gnezda, so že morali v službe za pastirje« (Prežihov Voranc, 2006, Izbor slovenske kratke proze 19. in 20. stol., str. 152). Tudi Francka (Na klancu) odide služiti kot deklica za vse že v zgodnjem najstništvu. Pravice do svojega zaslužka nima, saj ji ga odvzame mati.

O pravici do ustrezne hrane je v družini, ki komaj preživi težko govoriti. Pravice do zasebnosti niso poznali, saj so spali v skupnih prostorih, si delili postelje ...

Ob razmišljanju o temeljnih pravicah otrok so dijaki najbolj uzavestili, da določeni motivi vrednotimo v realnem času in sedanjosti.

6. SOCIALNI IN KULTURNI KAPITAL

Kulturni kapital je po sociologu Pierru Bourdieuu definiran kot skupina ljudi, ki živijo v podobnih družbenih okoliščinah, razvijejo podoben življenjski slog in kulturo. Socialni kapital je posameznikova sposobnost povezovanja in zagotavljanja družbene povezanosti. Oba kapitala sta lahko temelj družbene neenakosti oz. izključenosti, ki se generacijsko prenaša, saj starši preko socializacije na otroke prenesejo vrednote, običaje, norme ..., odrasli otroci se poročajo znotraj skupine ljudi, ki podobno živijo, poroke med ljudmi z različnim kulturnim kapitalom so nezaželene. Socialno mrežo ljudi, s katerimi se posameznik povezuje, pogosto sestavljajo ljudje s podobnim kulturnim kapitalom. Tako se družbeni sloji zaprejo in prehodi so oteženi. Najbolj izrazito se to opazi v zvezi med revno Meto in posestnikovim sinom Ožbejem. Stari Karničnik izrazito poudari, da Meta zaradi svojega porekla ne bi mogla odigrati vloge gospodinje na veliki kmetiji. Ker pa je revna, je tudi njena socialna mreža takšna, zato je revna mati ne more zaščititi pred krivico.

Ugotovitev je, da socialni in kulturni kapital pomembno krojita življenje posameznika v vsaki družbi.

7. ZAKLJUČEK

Ob obravnavi besedil so se razpirali novi motivi, ki bi jih lahko opisovali, primerjali, razčlenjevali, npr. konflikti v družinah, načini reševanja le-teh, pravice staršev, načini osamosvajanja otrok. Dijaki, okrepljeni s strokovnim besediščem, so začeli jasno in natančno oblikovati svoje misli. Spoznali so način obravnave besedil, ki ga lahko razvijejo v resno raziskovalno delo.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Berilo 3, Umetnost besede, Učbenik za slovenščino – književnost v 3. letniku / Darja Pavlič ... [et al.], Ljubljana, Mladinska knjiga, 2014.
- [2] Cankar, Na klancu, Ljubljana, DZS, 2014.
- [3] Cleese, R. Skynner, Družine in kako v njih preživeti, Ljubljana, Tangram, 1994.
- [4] M. Haralambos, M. Holborn, Sociologija, Teme in pogledi, Ljubljana, DZS, 1999.
- [5] Izbor slovenske kratke proze 19. in 20. stoletja / J. Jurčič ... [et al.], Ljubljana, Delo, Intelego, Študentska založba, 2006.
- [6] M. Počkar, M. Tavčar Krajnc, Sociologija: Učbenik za sociologijo v 4. letniku gimnazijskega izobraževanja, Ljubljana, DZS, 2011.
- [7] Uvod v sociologijo: učbenik za sociologijo v gimnazijskem izobraževanju / M. Počkar ... [et al.], Ljubljana, DZS, 2011.

UPORABA LITERATURE ZA BOLJŠO INKLUZIJO UČENCEV Z DISLEKSIJO V SREDNJI ŠOLI

POVZETEK

V srednji poklicni šoli je vse več učencev z določenimi posebnimi potrebami. Uspešno inkluzijo jim pogosto otežujejo sovrstniki, ki jih zaradi drugačnosti ne sprejemajo. Nesprejemanje je mnogokrat posledica nepoznavanja njihovih težav. Učitelj slovenščine lahko uporabi literarna dela, ki prikazujejo književne osebe s posebnimi potrebami, kot izhodišče za ozaveščanje učencev o drugačnosti. Branje in pogovor o tovrstnih literarnih delih učencem omogoča razumevanje določenih težav in posledično sprejemanje drugačnosti svojih vrstnikov. Prav tako pozitivno deluje na učence s posebnimi potrebami, saj jim daje sporočilo, da niso edini. Tako z različnimi pisnimi in ustnimi dejavnostmi, ki jih je mogoče uporabiti na izbranih kvalitetnih besedilih, poskrbimo za inkluzijo. Eno takšnih besedil je Črviva luna, na primeru katere je predstavljena izvedba strategije za inkluzijo učencev z disleksijo. Z branjem in vodenimi dejavnostmi po branju učenci skozi zgodbo spoznajo življenje najstnika s primanjkljajem, kar jim omogoča boljše razumevanje in sprejemanje sošolcev z disleksijo. Na tak način usvojeno znanje je trajnejše, trdimo lahko, da smo s pogovorom o disleksiji, občutkih in težavah, ki jih prinaša ta primanjkljaj, izboljšali razredno klimo in inkluzijo posameznika v skupino.

KLJUČNE BESEDE: inkluzija, mladinska literatura, disleksija, srednješolci.

USING LITERATURE FOR BETTER INCLUSION OF STUDENTS WITH DYSLEXIA IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT

There are a lot of students with special needs especially in vocational high school. Successful inclusion is often hampered by peers who do not accept them because of their differences. Nonacceptance is often the result of ignorance of dyslexia. A Slovene language teacher can use a literary work depicting literary persons with special needs as a starting point for raising students' awareness of otherness. Reading and talking about all the literary works of students allows us to understand certain problems and consequently accept the differences of their kinds. It also has a positive effect on students with special needs, as it gives them the message that they are not the only ones with the problem. Thus, through various written and oral activities that can be used on selected quality texts, we ensure inclusion. One text is Maggot Moon, on the example of which the implementation of a strategy for the inclusion of students with dyslexia is presented. Through reading and guided post-reading activities, students learn about the lives of adolescents with disabilities through storytelling, which allows them to better understand the acceptance of classmates with dyslexia. In this way, knowledge is more lasting, we can say that by talking about dyslexia, feelings and problems brought about by deficit, we have improved the classroom climate and included the individual in the group.

KEYWORDS: inclusion, youth literature, dyslexia, high school students.

1. UVOD

Število učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja je iz leta v leto večje, med njimi ima kar 85 % težave na področju branja in jezikovnega procesiranja. Največje število teh dijakov obiskuje nižje poklicni program, na drugem mestu (skoraj 18 %) pa se vpišejo na srednjo poklicno šolo. V omenjenih oddelkih je že v osnovi težje doseči pozitivno razredno klimo, učitelji morajo zaradi nedela, nezanimanja in motenja pouka dosti časa posvečati disciplini. Pri tem moramo biti pozorni tudi na učence z učnimi težavami in poleg priprave materialnih, učnih prilagoditev skrbeti tudi za njihovo ustrezno inkluzijo, saj sami težje vzpostavijo dobre odnose z vrstniki. Prav tako jih ostali učenci pogosto ne sprejmejo medse, ker se jim zdijo drugačni, včasih zaradi določenih prilagoditev celo privilegirani. Ugotavljamo, da slednje izhaja predvsem iz dejstva, da dijaki ne poznajo disleksije, je ne razumejo in zato nujno potrebne prilagoditve doživljajo kot razvajanje posameznikov, kar bistveno poslabša odnose med njimi. Za preprečitev tovrstnega vedenja je vse učence v oddelku nujno treba seznaniti z disleksijo, vendar lahko to naredimo na privlačen način, ki ne vključuje zgolj frontalnega posredovanja informacij. Ena izmed dobrih možnosti je vsekakor branje literarnega dela, ki težave predstavlja skozi zanimivo zgodbo, prav tako pa odpira prostor za razpravo o temi in za obravnavo vprašanj vključevanja in izključevanja ljudi s primanjkljaji.

2. INKLUZIJA OTROK Z DISLEKSIJO

Evropsko združenje za disleksijo definira disleksijo kot raznolikost nevrološkega izvora, ki otežuje usvajanje branja, črkovanja in pisanja. Poudarja, da ni odvisna od posameznikove inteligentnosti, truda in socialno-ekonomskega položaja. Raziskovalci ugotavljajo, da sovrstniki odklanjajo polovico otrok s specifičnimi učnimi težavami, še posebej učence z disleksijo, saj zaradi telesne in socialne nezrelosti ne obvladajo sodelovanja z vrstniki. Težave dislektikov z vrstniki so povezane še s slabšo samopodobo in slabšo iznajdljivostjo v določenih družbenih situacijah, slabšega poznavanja nekaterih verbalnih in neverbalnih izrazov, težavami s priklicem posameznih besed med pogovorom, slabe zapolnitve zaporedij, slabše sposobnosti učenja iz lastnih napak, anksioznosti in nedoslednosti v vedenju in čustvovanju [1].

Izrek pravi, da učenci, ki se učijo skupaj, se naučijo tudi živeti drug z drugim, vendar to ni dovolj [5]. Za dobro počutje otrok z disleksijo v razredu ima pomembno vlogo tudi učitelji. Poleg integracije učenca v razred morajo poskrbeti tudi za njegovo socialno vključenost, saj bo le-tako dosežena inkluzija. Osnova za to je poznavanje specifik motnje, ob čemer je pomembno, da ostale v razredu seznanijo o posebnih potrebah sošolcev, jim predstavijo, kakšne pravice imajo ter zakaj jim pripadajo. S pogovori je treba spodbujati razmislek o drugačnosti, saj se s tem preprečuje razvoj predsodkov in oblikovanje negativnih stališč do drugačnosti ter omogoča, da bodo učenci lažje sprejemali napake, tako pri sebi kot pri drugih ljudeh. Raziskovalci navajajo različne načine ozaveščanja, kot so delavnice, seminarji, izobraževanja, kreativne aktivnosti (dramske igre, plesne ter glasbene predstave), pogovori v okviru razrednih ur, izkustveno učenje (igre vlog, avdiovizualne posnetke ...), ozaveščanje s pomočjo spletne tehnologije ... Številni v namen ozaveščanja poudarjajo tudi branje literarnih del, kjer se bralci seznanjajo z drugačnimi svetovi ter z drugačnim načinom razmišljanja [1].

Z usmerjenimi dejavnostmi lahko učitelji dosežejo inkluzijo v razredu, v katerem bodo učenci drugačne cenili, ne zgolj tolerirali, kjer bodo učenci enakovredni in kjer bo poudarek na medsebojni odvisnosti in sodelovanju. Učitelji slovenščine lahko to dosežejo tudi s pomočjo literature. V branje lahko ponudijo knjige, ki predstavljajo osebe, ki jih družba ne razume, so zaradi različnih stvari označeni oziroma drugačni. Mnoge raziskave namreč kažejo, da je za razumevanje drugačnosti dobro poseči po knjigi, ki takšno osebo predstavlja [5].

V članku je predstavljena pomembnost omenjenih strategij in naveden predlog za uporabo le-teh v srednji šoli. Dodan je tudi priporočilni seznam ustreznih knjig. Predstavljeni so trije pristopi na osnovi knjige *Črviva luna*, avtorice Sally Gardner. Uporabljene strategije se lahko uporabijo tudi s pomočjo filmov ali kratkih zgodb z vsebino o drugačnih.

3. UPORABA LITERARNIH DEL ZA INKLUZIJO

V literaturi se bralci srečujejo z zgodbami o drugačnosti, kar vzpodbuja razmišljanje in sprejemanje drugih. Tvrstna literarna dela prav tako omogočijo, da bralci bolje razumejo sebe in bližnje, saj literarni junaki delujejo kot ogledala, v katerih odsevajo bralci, in okna, skozi katera domiselno gledajo na ljudi in svetove onkraj sebe [5]. Mladinska literatura učencem omogoča razumevanje sveta okoli sebe in jim pokaže, da imajo njihova dejanja v resničnem svetu posledice. Omogoča, da presežejo svet, ki ga poznajo, in s pomočjo domišljije spoznavajo svet drugačnosti. S pogovorom o prebranem lažje razumejo, zakaj nekateri učenci potrebujejo dodatno pomoč, zapiske, pogostejši oddih ipd. Spoštovanje drugačnosti literarnih likov pomaga postaviti temelje za prepoznavanje in spoštovanje individualnih razlik znotraj razreda. Prav tako pomaga drugačnim, osamljenim ali izgubljenim, da občutijo, da niso edini s podobnimi težavi in občutji, omogoča jim, da se vidijo bolj pozitivno. Skozi literaturo trenirajo različne veščine, prejemajo občutek varnosti in vključenosti ter razvijajo osebnost [6]. Zgodbe so dobro izhodišče za razpravo v razredu, s katero širimo razmišljanje učencev, njihovo poizvedovanje, raziskovanje in vplivamo na ustrezno reševanje problemov. Tako ustrezno izbrana literatura prispeva k oblikovanju prepričanj in stališč, kar prispeva k razvoju inkluzije v šoli [5].

V ta namen moramo literarno delo uporabiti na poseben način. Avtorica Walton navaja možnost, kjer obravnava vključuje tri dejavnosti, in sicer za razvijanje domišljijske vključenosti, za razgovor in obravnavanje občutljivih vprašanj ter za vajo kritične pismenosti.

Razvoj domišljijske vključenosti (imaginative engagement) – pomembna vloga knjige je njena sposobnost, da omogoči bralcem predstavo, kako je biti nekdo drug. Tako lahko spoznajo življenja drugačnih, njihove upe, strahove. Sposobnost predstavljati si biti nekdo drug blaži sodbo in prezir ter spodbuja prijaznost in sočutje. Bralci spoznavajo »enakost in drugačnost«, ko se srečajo z različnimi liki. V ta namen avtorica predlaga naslednje dejavnosti: Oblikovanje Facebook strani glavnega junaka; sestavljanje dnevniških zapisov, pisem ali e-pošte glavnih oseb; igranje vloge glavnega lika v radijski ali televizijski pogovorni oddaji ali intervjuju; iskanje podobnosti med seboj in likom s posebnimi potrebami in drugo.

Obravnava občutljivih vprašanj – vprašanja o drugačnih so občutljiva, učitelji pa morda nimajo ustreznega konteksta za reševanje teh vprašanj. Fikcija, ki prikazuje like z določenim primanjkljajem, ponuja priložnosti za raziskovanje tovrstnih vprašanj in razkrivanje

predsodkov in stereotipov, brez da bi izpostavljali učence s podobnimi težavami. Za obravnavo tovrstnih vprašanj avtorica navaja naslednje možnosti: Nadaljnje branje, na primer z iskanjem avtobiografije osebe s posebnimi potrebami; povabilo otrok/odraslih s primanjkljaji, da v razredu odgovarjajo na vprašanja; usmerjanje študentov, da razmislijo o tem, kako je njihova šola ali družba organizirana, da omogoča normalno življenje tem osebam ipd. [5].

Vadba kritične pismenosti – Kritična pismenost pomeni uporabo teksta za analizo in preoblikovanje kulturnih, družbenih in političnih razmerij moči. Je del dolgotrajnega normativnega pedagoškega projekta, posvečenega družbeni, ekonomski in kulturni nepravilnosti in neenakosti. Ta je usmerjen k pravičnemu razvoju in usvajanju jezika ter pismenosti zgodovinsko marginaliziranih skupnosti in učencev ter k uporabi tekstov različnih komunikacijskih medijev za analizo, kritiko, predstavitev in spremembo nepravilnih struktur znanja in družbenih odnosov v šoli in družbi« [4]. Kritično pismenost lahko učitelj uporabi na način, da postavlja različna vprašanja, ki jih odpirajo besedila. Njena vrednost v tem primeru je, da učenec zna odgovoriti na vprašanja o literaturi, ki prikazuje junake s posebnimi potrebami. Namen je tudi, da učenci postavljajo svoja vprašanja in izražajo misli, ki se jim porajajo ob branju [5].

4. IZBOR LITERARNIH DEL

Učitelji, ki želijo uporabiti literaturo za obravnavo vprašanj o drugačnosti in za izboljšanje inkluzije, morajo izbrati za to primerna besedila. Najprej poiščemo zgodbe, v katerih nastopajo literarne osebe s posebnimi potrebami, o katerih želijo spregovoriti. Nato preverimo, ali je delo kvalitetno. Pri tem si lahko pomagajo z okvirnimi vprašanji: So literarne osebe predstavljene pozitivno? Lahko branje dela pripomore k samozavesti bralca z enako težavo? Je delo zanimivo tudi za ostale učence? Vsebuje jezik, ki bi lahko bil diskriminatoren do oseb s posebnimi potrebami? Je pogled na težavo tragičen/vzbuja sočutje ali empatijo? Je konec nerealno srečen? Raziskovalci namreč ugotavljajo, da se je v zadnjih letih število literarnih del, ki vključujejo ljudi s posebnimi potrebami, bistveno povečalo, a vse ne predstavljajo teh oseb na primeren način. Ustrezna upodobitev osebe s posebnimi potrebami je tista, ki to osebo prikazuje kot izjemno, ponosno, močno in srečno osebo [6]. Obstaja namreč veliko besedil, ki ohranjajo predsodke in stereotipe do ljudi, ki veljajo za drugačne. V ta namen sta avtorja Landrum in Jackson (po Elizabeth) razvila kriterije, s pomočjo katerih lahko ocenimo literarno delo. Roman mora vsebovati čim več možnosti da [5].

Tabela 1: Kriteriji za izbor literarnega dela [5].

| | da | Nevtralno/ neprimerno | ne |
|--|----|--------------------------|----|
| Razvoj domišljajske vključenosti <ul style="list-style-type: none"> • Ali je lik s posebnimi potrebami psihološko dobro izrisan in prikazan tako, da lahko učenci razvijejo razumevanje, kako je biti nekdo drug? • Ali lik prikazuje splošne človeške vrednote in čustva, tako da bralci najdejo enakost in razvijejo čut skupne človečnosti in sočutja? • Ali je lik predstavljen kot neodvisen subjekt? • Ali roman kaže na družbene pritiske, ki vodijo v marginalizacijo in izključenost teh oseb? | | | |
| Za reševanje občutljivih vprašanj <ul style="list-style-type: none"> • Ali roman omogoča bralcem, da premostijo izkušnjo posameznika s širšimi vprašanji predsodkov in diskriminacije družbe? • Ali roman prikazuje drugačnost kot del osebne identitete, ampak ne kot nekaj odločilnega? | | | |
| Vključevanje kritične pismenosti <ul style="list-style-type: none"> • Ali so jezik, zaplet in karakterizacija dovolj dostopni, da je omogočen prehod od dekodiranja in sodelovanje pri besedilu do kritičnega branja? • Ali je roman bogat s koncepti in vprašanji, ki vodijo do spraševanja in poizvedovanja? | | | |

5. PRAKTIČNI PRIMER

Za domače branje smo izbrali mladinski roman angleške avtorice Sally Gardner, ki do svojega štirinajstega leta ni znala brati in pisati. Ker so ji pozno prepoznali disleksijo, je bilo njeno šolanje prava mora. Ravno zato je Črvivo luno posvetila vsem spregledanim otrokom, ki v sebi skrivajo mnoge talente, vendar se ne znajdejo v obstoječem sistemu, ki težko v drugačnosti prepozna bisere. Za roman Črviva luna (Maggot Moon) pa je prejela obe najpomembnejši angleški literarni nagradi: Costa Children's Book Award in Carnegie Medal.

Čeprav je roman mnogoplasten smo se osredotočili predvsem na temo disleksije. Učenci so roman prebrali samostojno, nato je sledila obravnava dela, in sicer v treh šolskih urah. Dobro ocenjena mladinska dela, kjer ima glavni junak disleksijo in so prevedena v slovenščino so še: Daniel Keyes: Rože za Algernona; Jean-Dominique Bauby: Potapljaški zvonec in metulj; John Green: Napaka v naših zvezdah; Ian McEwan: Sobota; Tiffany D. Jackson: Ponedeljek ne bo; Jodi Picoult: Hišna pravila.

A. PRVI KORAK

Roman je napisan v stotih kratkih poglavjih. Glavni junak je 15-letni Standish Treadwell, ki ne zna dobro pisati in brati, zato ga imajo učitelji za neumnega, sošolci pa ga nadlegujejo. Spoprijatelji se samo s Hectorjem, ki razume, da njegove edinstvene lastnosti – deloma oblikovane zaradi stanja, ki ga drugi dojemajo kot oviro – prispevajo k izvirnemu razmišljanju. Standish živi s svojim dedkom v coni 7, v Angliji iz petdesetih let prejšnjega stoletja, kjer so

nasilje, mučenje, lakota in prisilno suženjstvo norma. Pod tem neonacističnim režimom ljudje (vključno s Standishevimi starši) rutinsko izginjajo, povsod so vohuni, s hudodelci je povezan sam vrh Domovine, ki vse drugačne odstranjuje. Režim se ukvarja s tem, da bo prva država, ki bo uspela poslati človeka na Luno – vsaj navidezno. Standish se pred neumnostmi Domovine, nasiljem učiteljev in vrstnikov zateka v svoj drugačen svet, s Hectorjem snujeta odpravo na planet Jutriper, sanjarita o krokakoli in vožnji s kadilaki. Medtem oblast na Standishevem vrtu izdeluje simulacijo odprave na Luno. Želijo jo prikazati čim bolj resnično, zato ugrabijo Hectorjevega očeta, ki je znanstvenik, mu ustrelijo ženo pred očmi, sina pa mučijo. Standish, učiteljica Connolly in dedek se odločijo, da bodo storili vse, da bi sabotirali ambicije domovine. Standish ve, da lahko spremeni tok zgodovine, če stvari vzame v svoje roke – gledalcem mora samo prikazati napis – Prevara. Roman je izredno simboličen, aktualizira sodoben svet, v katerem posameznike, ki govorijo resnico, utišajo. Opisan je totalitaren svet, ki izhaja iz človeške neumnosti, egoizma, zmage čiste rase. Na nasprotni strani Standish predstavlja sobivanje, toplino, svobodo, sočutje in pomoč [3].

Prva dejavnost, ki jo opravimo, vzpodbuja domišljjsko vključenost in vzpodbudi identifikacijo z glavno osebo. V ta namen smo pripravili tabelo, v kateri so že našteje lastnosti glavne osebe, drugi prostor pa je prazen. Vanj dijaki vpisujejo svoje lastnosti in nato opazujejo, koliko imajo enakih z glavno osebo. Podatki, ki jih dopolnjujejo so: Starost, kraj bivanja, čas, družinski člani, prijatelji, sovražniki, priljubljene jedi, izobraževanje, učni uspeh, priljubljene aktivnosti, stvari, ki jih ne mara, načrti za prihodnost. Po želji lahko glede na literarno delo dodamo tudi kaj drugega ali določene podatke pustimo prazne tudi pri književni osebi, s čimer vadijo analizo dela.

Skoraj vsi učenci so našli vsaj nekaj skupnih značilnosti, predvsem starost, igranje nogometa, en najboljši prijatelj. Pri učnem uspehu glavne osebe so navajali, da je le-ta slab, ugotovila sem, da je le učenec z disleksijo opazil, da ima glavna oseba verjetno primanjkljaj. Ostalim ni bilo jasno, zakaj Standish ne zna brati in pisati. Na kratko smo se pogovoril o tem, kaj je disleksija.

B. DRUGI KORAK

V drugem koraku uporabimo nadaljnje branje – podam navodilo, da poiščejo podatke o avtorici ter raziščejo, kaj jo je vzpodbudilo k pisanju tega romana. Avtorica Sally Gardner v številnih intervjujih namreč razkrije, da ima disleksijo tudi sama. Navaja tudi podobnosti med sabo in glavno osebo, kako jo je šolski sistem napačno razumel, vrstniki je niso sprejemali, imeli so jo za neumno, zato je – kot glavna oseba – živela v svojih mislih.

Dijaki brez težav ugotovijo, da ima avtorica tudi sama disleksijo, vendar so pri iskanju podrobnejših informacij nespretni, saj jih je treba iskati v angleščini. Zato jim za branje ponudim spremno besedo Sabine Burkeljca, pred tem pa izpostavim avtoričin citat: »*Disleksija je kot Rubikova kocka ... Potreben je čas, da ugotoviš, kako se z njo spopasti, a ko to storiš, je lahko najbolj čudovito darilo*« [3]. Povprašam jih, ali se s tem strinjajo. Po večini vsi trdijo, da ne, saj si nihče ne želi podobnih težav. Po branju spremne besede, kjer je pojasnjeno dejstvo, da si je avtorica zaradi slabe sposobnosti branja pripovedovala lastne zgodbe (kar je tudi eden izmed razlogov, da je postala dobra pisateljica) trditev razumejo bolje in se lahko o njej pogovorimo.

Omenim tudi, da so negativne podobe, povezane z disleksijo (motnja, invalidnost, napaka) v nasprotju z dejstvom, da mnogi z disleksijo svoj način dojemanja jezika vidijo kot ustvarjalno razliko. Dejansko se pojavljajo dokazi, da imajo disleksični možgani prednosti na določenih področjih zaznavanja. Vtis, da imajo ljudje z disleksijo ustvarjalno prednost, bo morda kmalu dobil nevrološko razlago. Omenim tudi nekaj svetovno poznanih odraslih oseb s to diagnozo – Whoopi Goldberg, Charleso Schwab, James Earl Jones in Steven Spielberg – ki govorijo o svojih izkušnjah, tako o izzivih kot o darovih [7].

Na tej točki bi bilo zelo dobro vključiti dijaka z disleksijo, da ponudi odgovore na morebitna vprašanja sošolcev. Žal se nihče izmed njih ni želel izpostaviti na tak način, zato sem njihovo željo spoštovala. Kljub temu so spoznali slabosti in prednosti, ki jih prinaša disleksija.

C. TRETJI KORAK

V tretjem koraku gre za vadbo kritične pismenosti, učitelj izpostavi nekaj tem, ki jih odpira besedilo, da se razvije pogovor. Posamezne teme sem predstavila s citati iz knjige. Citat so lahko tudi umestili v celotno vsebino ter ugotavljali, v katerem kontekstu ga je kdo izrekel.

Obstajajo ljudje, ki razmišljajo kot po tirih, ti, Standish, pa si kot sveža sapica v parku domišljije [3]. Pogovarjali smo se o tem, kako je bila glavna oseba drugačna, kako so ga zato doživljali ostali – učitelji, sošolci, vohuni ... Izpostavili smo dejstvo, da so ga imeli za manjvrednega že zgolj zaradi barv oči. Povprašala sem jih, kako bi oni sprejeli takega sošolca, kako bi ga morali sprejeti učitelji ipd. V večini so se dijaki strinjali, da je nesprejemljivo obsojati ljudi po videzu, vendar to včasih počnejo, saj eden začne, oni pa sodelujejo. Za učitelje so navajali, da ga ne bi mogli veliko naučiti, da bi si morali vzeti čas zanj in mu razlagati posebej. V tem primeru sem jim predstavila, kakšne prilagoditve imajo navadno učenci z disleksijo.

»Če ti črkovanje in branje ne gresta preveč dobro od rok, postaneš pravi mojster za poslušanje besed. Besede so kot glasba, tako da lahko iz njih iztisneš njihovo bistvo. Moral sem samo izprazniti misli, se uglasiti s podajanjem govora, pa sem v devetih primerih od osmih zadel žebelj na glavo« [3]. Pod citatom sem priložila sliko, ki predstavlja, kako oseba z disleksijo dojema črke. Večina dijakov se je tokrat prvič srečala s primanjkljajem in bili so presenečeni, kako težko je prebrati takšne vrstice. Pogovarjali smo se tudi o pomenu poslušanja, kako je pomembno znati prisluhniti ljudem.

»Učitelji bi morali učencem ubijati znanje v glavo, ne pa izbijati zaflikane možgane iz nje« [3]. V tem primeru so se s citatom strinjali ter z veseljem navajali različne neprijetne spomine, ki so jih imeli s posameznimi učitelji v osnovni šoli. Nekateri so tudi omenjali krivice, ki se jim dogajajo trenutno. Tukaj mora biti učitelj previden, saj dijaki prigode z učitelji pogosto predstavljajo izven konteksta, zato sem jim postavljala vprašanja – kaj ste naredili/rekli, da je učitelj tako odreagirali? Kaj bi naredili v primeru, da bi učitelj žalil učenca z disleksijo, češ da je neumen? Pri tem so povedali, da so opazili nesramen odnos enega izmed učiteljev do učenca z enakim primanjkljajem.

»Verjamem, da je najboljša stvar, ki jo imamo, naša domišljija, ti pa jo imaš v vedrih« [3]. Prepoznali so, da je citat povezan s sanjarjenjem o deželi krokakole in Jutriperju. Pogovarjali smo se o pomenu domišljije, kako je lahko včasih koristno, da se prepustimo drugemu svetu in pozabimo na skrbi. Vprašam, ali menijo, da sta verjela v svoja sanjarjenja. Ugotavljamo, da sta se vanje zatekala zaradi krutosti realnega sveta. Pri tem sem vključila citat *»Zakaj je človeštvo*

tako prekleto kruto?» [3]. Kjer so navajali svoje različne poglede, pri čemer sem jih skušala usmerjati v dejstvo, da naj bo vsak izmed njih čim boljši človek, prijazen do ostalih in da je to eden izmed načinov, s katerim bi bil svet lahko lepši. Za konec sem izpostavila še citat o prijateljstvu »*Ti daješ smisel svetu, ki je nesmiseln*« [3]. Kjer smo se pogovorili, da je pomembno vedno imeti vsaj eno osebo, ki ji lahko zaupaš težave ter z njo sanjariš.

6. SKLEP

Vsi si želimo, da bi učenci, ki so si med seboj različni, znotraj oddelka spoštovali drug drugega, med seboj sodelovali in si pomagali. Za dosego tega pa je pomembna tudi vloga učiteljev, ki morajo za dosego inkluzije spodbujati ustrezen način razmišljanja, razvijati empatijo in strpnost. V ta namen je na voljo veliko dejavnosti, za ustrezno se izkaže tudi literatura. Učenci srednjih poklicnih šol navadno niso naklonjeni branju, zato je potrebna dodatna motivacija, napoved pogovora pri naslednjih urah je bilo v tem primeru zadosti.

Uspeh tega prizadevanja sicer ni enostavno izmeriti in vsekakor ena knjiga ne spremeni celotne situacije v razredu. Kljub temu so učenci s prebiranjem dela Črviva luna spoznali disleksijo v praksi, na ta način posredovano znanje pa je vsekakor trajnejše od posredovanja informacij znotraj izobraževanj. Učenci so si ogledali svet skozi osebo z disleksijo, s čimer so lažje spoznali, kakšne težave imajo, kaj jih prestraši in kaj jim daje občutek varnega. Razumeli so Standisha in se jezili na tiste v zgodbi, ki ga obsojajo in ne razumejo. Skozi pogovor smo razpravljali o tem, kaj so posebne potrebe, o vprašanih označevanja in predsodkih – šalah, zbadanju in drugih vrstah nasilja, ki je usmerjeno proti tistim, ki so v družbi slabše sprejeti. Pogovor smo uspešno povezovali s šolskimi izkušnjami učencev. Menim, da se je po izvedeni aktivnosti razredna klima izboljšala, saj so dijaka z disleksijo prenehali nadlegovati, čeprav prijateljskih stikov z njim niso navezali. Za dosego bistvene spremembe je vsekakor treba izvajati različne dejavnosti, kljub temu pa je domiselno delo z romanom ustrezen pripomoček, ki prispeva k razvoju empatije, potrebne za inkluzijo.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Bogdan, L. (2018). Ozaveščanje učencev 7. in 8. razreda o disleksiji. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani. Ljubljana. Dostopno na: [http://pefprints.pef.uni-lj.si/5559/1/Mag_Laura_Bogdan_-_Ozave%C5%A1%C4%8Danje_o_disleksiji__2018_\(mag\).pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/5559/1/Mag_Laura_Bogdan_-_Ozave%C5%A1%C4%8Danje_o_disleksiji__2018_(mag).pdf)
- [2] Bralna značka. Dostopno na: <https://www.bralnaznacka.si/assets/Uploads/crviva-luna-za-bz-4-ok.pdf>
- [3] Gardener, S. (2013). *Maggot Moon*. Hot Key Books.
- [4] Kritična pismenost. Dostopno na: http://www.kriticnapismenost.org/index.php?option=com_content&view=article&id=8&Itemid=115
- [5] Walton, E. (2012). Using Literature as a Strategy to Promote Inclusivity in High School Classrooms. *Intervention in School and Clinic* 47 (4) 224–233.
- [6] Wasserman, L. (2014). Teachers' Use of Children's Literature that Accurately Portrays Individuals with Exceptionalities in Inclusive Classrooms. University of Toronto. Toronto. Dostopno na: https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/67064/1/Wasserman_Laura_C_201406_MT_MTRP.pdf
- [7] Wilder, J. (2014). A look at dyslexia. Dostopno na: https://www.bookbrowse.com/mag/btb/index.cfm/book_number/2849/maggot-moon

VPLIV TEHNOLOGIJE NA POUK SLOVENŠČINE IN NA DIJAKE V SREDNJEM POKLICNEM IZOBRAŽEVANJU

POVZETEK

»Klasične« oblike zasvojenosti dohiteva novodobna zasvojenost z različnimi oblikami informacijske tehnologije, ki se kaže tudi v populaciji šolajočih se mladostnikov. V 24 letih poučevanja na srednji strokovni šoli sta se precej spremenila tako način poučevanja kot zanimanja srednješolcev. Danes se učitelji trudimo podajati snov na zanimiv, drugačen način in slediti številnim primerom učnih gradiv na spletu, pri tem pa ne smemo izgubiti kompasa za naše poslanstvo: pripraviti posameznike za samostojno, ustvarjalno in uspešno vklapljanje v družbo. Tehnologija je bila namreč razvita z namenom, da pomaga posamezniku in družbi pri napredku, rasti in učinkovitosti ter da olajša opravljanje težjih ali neprijetnih del. Če tehnološke dosežke uporabljamo s tem namenom, so naša pomoč in moč, kar se kaže tudi v šolskem prostoru. Z vodenim pristopom lahko tehnologija kakovostno vpliva na potek in raznolikost učnega procesa, daje vzpodbude za branje, ponuja dijakom s posebnimi potrebami prilagojeno gradivo in mnoge druge prednosti. Dijaki so danes tako močno povezani s telefoni in spletom, da je okrnjena njihova koncentracija med poukom in informacije pogosto sprejemajo zgolj površinsko. Kljub temu da veliko časa preživijo za ekrani, pa je bolj malo tega namenjeno dodatnemu učenju in urjenju veščin. Naš namen je predstaviti nekatere možnosti uporabe tehnologije pri pouku slovenščine in primere dobre prakse, z anketo raziskati, koliko populacija dijakov drugega letnika srednjega poklicnega izobraževanja uporablja tehnologijo v izobraževalne namene, in poiskati za šolsko okolje primerne spodbude, ki bi dijake odvrnile od pretirane, predvsem pa nekoristne uporabe tehnologije.

KLJUČNE BESEDE: tehnologija pri pouku slovenščine, srednje poklicno izobraževanje, uporaba tehnologije med dijaki.

THE IMPACT OF TECHNOLOGY ON TEACHING SLOVENE AND ON STUDENTS IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

ABSTRACT

The so-called "classic" forms of addiction are catching up by modern addiction to various forms of information technology, which is also manifesting in the population of young schoolchildren. After 24 years of teaching at a vocational high school, I notice that both the way of teaching and the interests of high school students have changed a lot. Today teachers are trying to present learning materials in an interesting and different way and follow many interesting materials available online, without losing the sight of our mission: to prepare individuals for independent, creative and successful integration into society. This technology was developed with the aim of helping the individual and society to achieve progress, growth and efficiency, and with the aim of making it easier to perform difficult or unpleasant tasks. If we use technological achievements for this purpose, they offer us help and give us strength and this is also reflected in the school environment. With a guided approach, technology can have a qualitative impact on the course and diversity of the learning process, it can further provide incentives for reading and offer students with special needs adapted materials and offer many other benefits. Students are so connected to their phones and the internet today that their concentration is impaired during lessons and they often receive the information only superficially. Although much of their time is spent in front of the screens, less of it is spent on additional learning and skills training. Our purpose is to present the possibilities of using this technology in teaching Slovene and to support my claims with examples of good practice and to conduct a survey to explore the extent of technological addiction in the population of vocational education students and find solutions acceptable to the school environment.

KEYWORDS: technology in teaching Slovene, secondary vocational education, use of technology in teaching stud.

1. UVOD

Uvodoma bomo pojasnili, kaj je tehnologija in kako le-ta spreminja naš vsakdan, njena pretirana ali nekoristna uporaba pa lahko povzroča tudi zasvojenost posameznika. Zavedamo se, da gre za večplastno in široko področje proučevanja, ki ga bomo osvetlili predvsem s plati vzgojno-izobraževalnega okolja. Teoretična izhodišča bomo podkrepili s konkretnimi primeri dela s populacijo dijakov 2. letnika srednjega poklicnega izobraževanja (v nadaljevanju SPI) v programih: avtoserviser, avtokaroserist in mehatronik operater.

[1] V današnji družbi se za tehnologijo uporabljajo različni izrazi: informacijska tehnologija, informacijsko-komunikacijska tehnologija, digitalna tehnologija, napredna ali pametna tehnologija idr. Slovar slovenskega knjižnega jezika (v nadaljevanju SSKJ) navaja dva pomena besede tehnologija: prvič je to veda o pridobivanju surovin, obdelavi, predelavi materiala v izdelke in drugič kot skupek postopkov takega pridobivanja, obdelave, predelave od začetka do končnega stanja. (SAZU, Fran.si, 2014) Pomensko polje besede tehnologija se je v današnjem času razširilo tudi na uporabo tehnoloških naprav, kot so telefon, računalnik, bralniki ipd., in sistemov, kot so internet, aplikacije, navigacije, klepetalnice in mnogi drugi. Ravno ta oblika tehnologije v marsičem meče slabo luč na tehnologijo na sploh. V bran pozitivni vlogi tehnologije navajamo besede društva za trajnostni razvoj Duh časa: »Dejstvo, da obstajajo tehnologije, katerih uporaba je škodljiva ali celo pogubna, ne spremeni dejstva, da se omenjena tehnologija ni »izumila sama«. Niti obstoj (ob uporabi) škodljive tehnologije, ..., ni »krivda« tehnologije (postopka, znanja, vede) same, ampak je vedno, zgolj in izključno zavestna odločitev uporabnika.« (razvoj, brez datuma) Tehnologija je torej skupek vseh postopkov in znanja strokovnjakov, s katerim naj bi si človeška družba olajšala zahtevna, neprijetna in težka dela, pa tudi polepšala vsakdan. V kolikor jo uporabljamo v te namene, imamo od nje koristi. Težava nastane, ko ne znamo več »izklopiti gumba«, kar vodi v zasvojenost, ali če postanejo naprave »orožje« za uničenje človeka, institucij in podjetij.

Nekoč je bilo opredeljevanje zasvojenost povezano s ponavljajočim uživanjem snovi, danes vemo, da zasvojenost spreminja tudi posameznikovo vedenje. Ameriško združenje za medicino zasvojenosti ASAM je leta 2011 opredelilo zasvojenost kot »kronično bolezen možganskega nagrajevalnega kroga in centrov, ki so povezani z motivacijo in s spominom. Moteno delovanje teh sklopov nevronske povezave se kaže na biološki, duševni, družbeni in duhovni ravni. Izraža se v posameznikovi patološki potrebi po ugodju in/ali sprostitvi ob uživanju snovi in izbiri določenih vedenj.« (NIJZ, brez datuma) Zaradi teh značilnosti je tehnološka zasvojenost uvrščena med vedenjske nekemične zasvojenosti, to področje pa je v slovenskem prostoru slabše raziskano. Kako prepoznati nekemične/vedenjske zasvojenosti? Povzemamo znake s spletne strani NIJZ: tovrstna dejavnost postane najpomembnejša oz. prevladujoča v življenju posameznika in četudi ni trenutno aktiven, o tem ves čas razmišlja, hrepeni po tem in se ne more upreti; posameznik niha med občutji: če je aktiven, čuti mir, odklop in zadovoljstvo, sicer je nejevoljen in nestrpen, zaznava tesnobo, celo slabost; povečajo se konfliktni situacije, saj posameznik ne zmore ali ne želi uresničevati zahteve okolice; oseba potrebuje vedno več časa za ekranom, da zadovolji svoje potrebe idr. (NIJZ, brez datuma) Ena zadnjih nemških raziskav je pokazala, da v družinah na prvem mestu ni več človek, temveč eden od zaslonov. Odzivi so bili veliko bolj burni in intenzivni, ko je šlo za izgubo naprave kot pa za daljši odhod sorodnika. (24ur, 2021) Podobno dogajanje opazamo tudi v šolskem prostoru, saj ni redko, da dijaki ne

vedo (nekatero celo ne zanima), kdo manjka in kako dolgo ga ni, na družabnih omrežjih pa zasledijo vsak nov »všeček« ali objavo. K tej odtujenosti in zmanjšanju empatije je veliko prispeval tudi pouk na daljavo. Proučevana populacija dijakov je bila namreč v šolskih klopek dobra dva meseca, kar je bilo premalo za uspešno ter globljo interakcijo med njimi samimi in z učitelji. Skoraj ves 1. letnik so preživeli za ekrani, velikokrat so bili na daljavo tudi v 2. letniku, šele od letošnjega marca njihovo izobraževanje poteka normalno, zato se je izboljšala razredna klima in vzpostavljajo se prijateljske vezi. Pouk na daljavo je zahteval od dijakov uporabo tehnologije in sedenje pred ekrani, kar je bila v danem trenutku optimalna možnost za nadaljevanje izobraževanja. Dijaki se tako bolje znajdejo v tehnološkem okolju, vendar se kažejo tudi negativne posledice: v povečani in nekoristni uporabi medmrežja, zmanjšani motivaciji za učenje, slabši koncentraciji, utrujenosti in naveličanosti.

2. PRIMERI DOBRE PRAKSE UPORABE TEHNOLOGIJE PRI POUKU SLOVENŠČINE

Uporaba tehnologije je postala v vzgojno-izobraževalnem sistemu pomemben del pedagoškega procesa. Kaže se v podajanju snovi in njenem vrednotenju, oblikovanju preverjanj in ocenjevanj znanja, iskanju podatkov, domačem branju itn. Čas in številne spremembe terjajo od pedagoških delavcev znanja za uporabo različnih programov in tehnologij. Ta pridobivamo s strokovnimi izobraževanji, še pogosteje pa je za usvojeno znanje primarna lastna motiviranost in pomoč sodelavcev. Pred 24 leti so bile učilnice opremljene le s pohištvom, morda še z grafoskopom, danes je v njih vsaj en računalnik, projektor in ponekod tudi pametna tabla. Tehnologije se poslužujemo zlasti v uvodnih motivacijah in povzemanju ali utrjevanju snovi. S posnetkom pesmi, predstavitev osebe, reklamo ipd. spodbudimo zanimanje dijakov. Pri tem dajemo prednost domačim, kakovostnim prispevkom s spleta, učbenikov ali spletnih učilnic za slovenščino (npr. gradiva.txt.si, irokus.si, arnes.si). Jedrni oziroma vsebinski del učne ure pa izpeljemo s klasičnimi metodami: s pogovorom, z iskanjem predhodnega znanja, delom v dvojicah ali skupinah, oblikovanjem zapiskov v obliki miselnega vzorca ali tabelskega zapisa, reševanjem nalog v delovnem zvezku, branjem ipd. Namen izobraževanja namreč ni ugajati dijakom, ampak jim ponuditi orodja, s katerimi bodo znali pridobiti in utrditi znanje ter ga uporabiti pri osebnotnem in poklicnem razvoju. Takšni orodji pa sta zagotovo pisanje in branje, naučeni veščini, ki ju je treba gojiti. V znanstvenem članku Problemi učne motivacije v luči krize smotrov izobraževanja dr. Igor Bijuklič ugotavlja, da zagotavljanje osnovnih pogojev za učenje stopa v ospredje pred samo dejavnost učenja. Pri tem navaja besede britanskega sociologa Franka Furelija, da t. i. pedagogika motivacije spodbuja kulturo, v kateri vprašanje, kako obdržati zanimanje otrok, prevlada nad problemom, kakšno vzgojno-izobraževalno vsebino je treba proučevati. (Bijuklič, 2020)

Del šolske zgodovine so »vijolični testi«, narejeni z indigo papirjem. Danes oblikujemo učitelji preverjanja in ocenjevanja znanja z računalnikom. Dopolnimo ji s slikami, tabelami ali slovarskimi sestavki, uporabimo različne tipe in velikosti pisav itn. To pa zahteva več prostora, zato se zdijo dijakom naloge pretežke in jih skrbi, da ne bodo imeli dovolj časa za reševanje. Na koncu navadno spremenijo mnenje, saj je bila snov dovolj usvojena in utrjena. Še posebej smo pozorni na dijake s posebnimi potrebami, katerim na osnovi odločbe prilagajamo gradiva, npr. tip pisave Ariel, velikost črk vsaj 14, barvni listi, ponazorilo ali primer, krepko označeni

pomembni podatki, dovolj prostora za odgovore itd. V času pouka na daljavo so lahko dijaki s posebnimi potrebami pisali ocenjevanja in delali domače naloge na računalnik, kar se je izkazalo kot zelo pozitivno. Večinoma je njihova pisava težko berljiva, zamenjujejo črke, ne pišejo šumnikov, izpuščajo črke ..., na kar jih je program opozoril, zato so oddali pravopisno in jezikovno boljše zapise. Z dobro prakso smo nadaljevali tudi v razredu, kjer dokaj pogosto dijak, ki ni motiviran za delo, nima zvezka ali se je poškodoval, piše v Wordu povzetek snovi, ki ga dopolnjujejo tudi ostali dijaki. Učinek je izjemen: dijak je ponovil snov, moral je sodelovati, pri tem so mu pomagali tudi sošolci, prepoznavali in popravljali smo jezikovne napake, praktično usvojili stičnost/nestičnosti ločil, odkrivali programska orodja ipd. Dijak je lahko za nagrado zapisano snov natisnil in prilepil v zvezek.

Vstop tehnologije v šolski prostor prinaša izzive in pasti, zato je potrebno načrtovati in ciljno opredeliti njeno vlogo v učnem procesu. Nizanje slikovnega materiala brez njihovega osmišljenja ter uporaba spletnih gradiv brez selekcije in prilagajanja populaciji dijakov se ne obnese, saj se izgubijo učni cilji. Dober primer tehnološko podprtega preverjanja ali utrjevanja znanja je Franček (SAZU, Franček, brez datuma), jezikovna svetovalnica, namenjena učiteljem in usmerjeno tudi dijakom. Med in po obravnavi lahko na tak način utrjujejo znanje besedoslovja, glasoslovja, oblikoslovja, skladnje in tvorjenja besedilnih vrst, v slovarskem delu pa se poučijo o pomenih besed, njenih frazemih in sopomenkah, kako se beseda izgovarja in pregiba, o njenem izvoru in zgodovini. Anketa je pokazala, da dijaki portala ne poznajo, zato smo pri urah utrjevanja oblikoslovja predstavili omenjeno stran. Dijaki so nato rešili vaje in na portalu preverili pregibanje besednih vrst ter tako samostojno evalvirali lastno delo.

Manjkajočim dijakom in dijakom s posebnimi potrebami lahko pošiljamo gradiva preko računalniške platforme Microsoft Teams, ker je ta aplikacija najhitrejša povezava z dijaki. Ugotavljamo, da skoraj vsi dijaki brez težav dostopajo do Teamsov, saj imajo telefone, računalnike ali tablice in zakupljene podatke, kar se je izkazalo v izvedeni anketi. Velikokrat se tudi sami poslužujejo tovrstne komunikacije, npr. kadar zbolijo, potrebujejo pomoč, se dogovarjajo za spraševanje, če imajo status, odločbo ali pogodbo. Lahko bi problematizirali, ali ni to poseganje v prosti čas, vendar komunikacija praviloma olajša delo v razredu in ustvarja pristnejše odnose. Med ustnim spraševanjem dijake zaposlimo s samostojnim delom, ki ga na koncu ure oddajo v omenjeno aplikacijo. Res je to dodatno delo, saj naloge ovrednotimo in posredujemo informacije o dobro opravljenem delu ali potrebnih izboljšavah, a je dijakom tak način dela zanimiv, saj imajo občutek, da so naredili nekaj koristnega zase.

Tudi pri vzpodbujanju bralne kulture dijakov je lahko tehnologija v pomoč. V času epidemije so knjižnice delovale okrnjeno, šole pa so bile zaprte. V želji ohraniti bralne navade smo na spletu zasledili t. i. »žive knjige«, npr. Butalce (Milčinski, brez datuma), ki jih obravnavamo v 2. letniku SPI. Dijaki so poslušali znane Slovence, ki so brali humorne zgodbe Frana Milčinskega, razmišljali o branju posameznikov, njihovem tonu, tempu in živosti branja. Do naslednjic so si razdelili odlomek ter ga na podlagi opažanj poskušali doživeto in tekoče prebrati. Zaradi vnaprej pripravljene dejavnosti so bili zelo uspešni, kljub temu da gre za jezik konec 19. stoletja.

Lani so proučevani dijaki v projektu Rastem s knjigo dobili v dar mladinski roman Igorja Karlovška Preživetje (Karlovšek, 2021). Digitalno verzijo knjige so lahko našli tudi na <https://www.biblos.si/>. Branje je predstavljalo težavo še posebej dijakom s posebnimi potrebami, ki jih kar 30 %. Za mnoge je strokovna komisija predlagala zmanjšan obseg knjig

za domače branje, zato so pripoved prebrali do 176. strani, da je bila smiselno zaokrožena. Eden izmed dijakov s posebnimi potrebami je včlanjen v Knjižnico slepih in slabovidnih Minke Skaberne, kjer je dobil avdio knjigo, ki se je med dijaki takoj razširila. Bralna izkušnja tistih, ki so imeli fizično knjigo, pa je bila kljub ostalima oblikama (e-knjigi, avdio knjigi; ne slepimo se, da tudi prebrani obnovi na spletu) trajnejša in pristnejša. Hitreje so priklicali v spomin dogodke ali informacije, sicer pa so lahko prelistali knjigo, česar pa e-knjiga ali slušna knjiga ne omogočata v kratkem času. Zanimiv pogovor se je razvil okrog motiva preživetja srednješolca Simona Lotriča v kočevskih gozdovih, saj je vzel s seboj le nož, sol in pribor za netenje ognja, torej nobene tehnološke naprave. Iz njegove izkušnje so se dijaki veliko naučili in spoznali, da je pomembno, da znamo osnovne stvari narediti sami, brez navodil na youtube ali tik toku, se orientirati v prostoru, poznati rastlinstvo in živalstvo itd., kajti tudi vrhunska tehnologija lahko zataji. Različne dejavnosti in učne vsebine v šolskem izobraževalnem sistemu jih sicer pripravljajo na to, vendar se jim zdijo, žal, pogosto nepomembne in neuporabne.

V Centru pomoči pri prekomerni rabi interneta Logout so zapisali: »Veliko ljudi bere neko besedilo, zgolj da pridobijo informacije, izgubi pa se poglobljeno branje in procesiranje, ki zahteva kvalitetno pozornost. Ob poglobljenem branju se znanje, ki je že pridobljeno in ga imamo v dolgoročnem spominu poveže z novimi informacijami, ustvarjajo se analogije, sklepanja, preverjanja resničnosti, vživimo se v perspektivo drugega in s tem razvijamo empatijo, ter vse skupaj povežemo v kritično analizo in presojo. Poglobljeno branje je naš most do uvida in novih razmišljanj. Žal pa se v današnji kulturi le-ta počasi izgublja, kajti digitalne tehnologije so polne distrakcij, ki nam jemljejo pozornost.« (Logout, brez datuma)

V prid branju »fizične« knjige govori eksperiment, ki smo ga izvedli v času pouka na daljavo. Dijaki so v svojih domovih poiskali knjigo in jo pokazali na zaslonu. Večina je našla pravljičnice in druge pripovedi ali pesmi iz otroštva, drugi so pokazali knjige v tujih jezikih (npr. srbskem, hrvaškem, bošnjaškem, albanskem, celo v italijanskem in španskem jeziku), saj jim je slovenščina drugi jezik. Vendar so bili tudi dijaki (15 %), ki fizične knjige niso našli, kar je zaskrbljujoče. Ti dijaki so navajali, da so brali samo obnove knjig za domače branje in da so odraščali ob risankah ter otroškem programu na televiziji. Ostalim so knjige priklicale prijetne spomine na otroštvo, na družino, na domači kraj in praznike ter kako so sami brali mlajšim bratom in sestram. Dojeli so, da so to neprecenljive vrednote, ki jih je potrebno ohranjati.

Menimo, da k bralni funkcionalnosti, ki je tako v slovenski kot svetovni populaciji kljub dostopnosti virov nizka, prispeva kakršna koli oblika knjige, ki motivira posameznika k branju, razmišljanju in empatiji. Pri tem je pomembna tudi usmerjevalna vloga učitelja. Slavisti pozdravljamo projekt Rastem s knjigo, ki ponuja mladim bralcem kakovostne knjige domačih avtorjev. Ti obravnavajo aktualne teme odraščanja in pasti, v katere se lahko ujamemo vsi, ne le mladi. Tako se veselimo branja letošnje knjige Gremo mi v tri krasne o mladostniški odvisnosti od naprav.

Nastajanja šolskega glasila, katerega urednica sem vrsto let, si ne znamo več predstavljati brez računalniškega oblikovanja. Pri tem so dijaki spretni, inovativni in vztrajni. Toda listi glasila bi ostali nepopisani, če jih ne bi napolnile njihove misli, želje, vizije, opažanja, talenti in zagnanost. Vedno se med prispevki najde tudi kakšno razmišljanje o vplivu tehnologije na mlade. Šolske prireditve smo bili v zadnjih dveh letih zaradi epidemije primorani prestaviti na youtube ali Teamse. Izkazalo se je, da tudi snemanje nastopajočih dijakov lahko omogoča

kvalitetno in predvsem drugačno obliko obeleževanja praznikov. Nastop v živo nima popravnega izpita, pri izdelavi videa pa lahko večkrat ponovimo vajo in izberemo posnetek, ki je po mnenju dijakov najboljši, zato so bolj sproščeni in samozavestni.

3. ZLORABA TEHNOLOGIJE ZNOTRAJ SREDNJEŠOLSKE POPULACIJE

Šolski red Tehniškega šolskega Centra Maribor, kjer sem zaposlena, v 2. členu med dolžnostmi dijaka navaja tudi to: »5. alineja - da poskrbi, da poteka pouk nemoteno. Uporaba mobilnih telefonov v šoli med poukom ni dovoljena ...; 6. alineja - da s svojimi dejanji ne ovira (zase in za druge) izvajanja kakovostnega vzgojno izobraževalnega dela. V primeru motenja posamične ure pouka (neprimerno vedenje, klepetanje, telefoniranje, ...) lahko učitelj dijaka pošlje pred razred in mu uro šteje kot neopravičeno.« (TŠC, brez datuma) Isti dokument med prepovedmi navaja v 7. alineji »snemanje ljudi in prostorov, če ni posebej dovoljeno«. (TŠC, brez datuma) Večina dijakov ob opozorilu pospravi telefon in sledi pouku, drugim ni dovolj več opominov, nekateri pa to razumejo kot poseg v njihovo zasebnost, odvzem telefona pa kot kršenje človekovih pravic. Slednji predstavljajo tisto populacijo dijakov, ki ima podobne težave skoraj pri vseh urah, saj nenehno ostajajo aktivni na medmrežju. Zagotovo so med njimi tudi takšni, ki bi jih lahko uvrstili med zasvojenca s tehnologijo, kot je pokazala anketa. Omejevanje uporabe telefona je v veliki meri odvisno od doslednosti učiteljskega zbora, šolska pravila pa so varovalka za ohranjanje varnega šolskega okolja za vse in pravice do kvalitetnega pridobivanja znanja.

Pouk na daljavo je zraven dobrih izkušenj prinesel tudi potrditev, da vsi dijaki niso razvili občutka za ustrezno rabo družbenih zvrsti jezika in da je kultura govorjenja ali pisanja še vedno problematična. V razredu na odstopanja od knjižne norme govorjenja opozarjamo in jih popravljamo, v pisnih klepetih v teamsih pa so se pokazala še bolj intenzivno. Preden so dijaki ponotranjili »pravila lepega pisanja« brez krajšanja besed po vzoru spletnih klepetalnic, angleških popačenk in slengizmov ali dialektizmov je bilo potrebno veliko pogovorov in vztrajanje, da bodo dobili odgovor le na tiste zapise, ki bodo ustrezali načelom uspešnega sporočanja, med katere spada tudi knjižni jezik. Mladi so danes veliko bolj zvedavi in znanje tujih jezikov jim odpira vrata v medmrežju, kar se pozna tudi v komunikaciji. Včasih ne najdejo slovenske besede, angleško pa kar ponotranjijo in jo uporabljajo v škodo slovenskega jezika. Spremenjen šolski ritem je vplival tudi na to, da se je povečal delež dijakov, ki hitro in brez razmisleka oddajo naloge, zato so neustrezne ali površno opravljene, se težje osredotočajo na branje izhodiščnega besedila, navodil ali odlomka iz književnega besedila, težje sledijo razlagi in so manj motivirani za delo. Epidemiološki »mehurčki« so dijakom omogočali odhajanje na stranišče v času pouka, kar je imelo in še ima negativen vpliv na učni proces, saj odhodi zmotijo učiteljevo razlago in koncentracijo dijakov. Velikokrat so izgovor za uporabo telefona, katerega uporaba se je po večinskem mnenju pedagoških delavcev po epidemiji še povečala.

4. REZULTATI IN DISKUSIJA

Anketa o uporabi tehnologije je bila izvedena med 84 dijaki 2. letnika SPI (v nadaljevanju dijaki) na Tehniškem šolskem centru Maribor. V raziskavo smo zajeli še dijake preostalega 2.

letnika istega poklica in stopnje izobraževanje, da bi bili podatki natančnejši in bi zajeli celotno populacijo. Dijaki so odgovarjali na vprašanja o uporabi tehnologije v prostem času in za šolske namene. Rezultate ankete smo primerjali s Smernicami za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih (v nadaljevanju Smernice), objavljenimi decembra 2021. (Spreitzer, 2021)

Kar 60 % dijakov preživi pred zasloni več kot 4 ure na dan, le 12 % populacije uporablja zaslone do 2 uri na dan, kot je priporočilo strokovnjakov, zapisano v Smernicah. (Spreitzer, 2021) Stanje se bolj sklada z raziskavo Mediji in srednješolci v Sloveniji, kjer je naveden podatek, da več kot polovica anketiranih uporablja internet 2-5 ur dnevno, le 10 % manj kot eno uro na dan. (Rek & Milanovski Brumat) Od 84 anketirancev jih je v zadnjem mesecu preživel dan brez telefona 46 %, kar se zdi vzpodbudno, vendar so bili v to primorani zaradi izgube ali poškodbe telefona, kazni ipd.

Med osnovnošolskim izobraževanjem je kar 78,5 % dijakov obiskovalo dodatni izbirni predmet računalništvo, samo 25 % pa se jih spomni izobraževanj o varni rabi digitalne tehnologije. Ugotavljamo torej, da so dijaki lahko pridobili osnovna znanja o uporabi računalnika, da pa je še vedno premalo poudarka na ustrezni in varni rabi spleta. Vsi dijaki imajo telefon, 93 % jih ima računalnik, 30 % tablico, 30 % pametno uro, bralnik pa uporablja samo 7 % dijakov. Razširjenost tehnologije je v veliki meri tudi posledica pouka na daljavo.

V času pouka redno ali pogosto preverja telefon 43 % dijakov, nikoli pa le 6 % dijakov. Več kot 70 % preverja uro, sporočila in družabna omrežja, klice 52 %, športne informacije zanimajo slabih 17 % dijakov, čeprav je med njimi samo eno dekle. Kljub velikemu odstotku uporabe telefona med poukom 54 % anketirancev meni, da to ne vpliva na njihovo zbranost. Pogosto ali občasno uporablja telefon za šolske namene kar 77 % dijakov, in sicer največ za obnove knjig 74 %, naloge 65 %, spraševanje 74 %, iščejo po SSKJ 28 %, knjige jih bere le 8 %. K visokemu deležu uporabe tehnologije za učenje in domače naloge prispeva spremenjen način dela, saj smo učitelji zaradi epidemije dijakom posredovali snov in naloge v Teamse. Odstotek uporabe SSKJ je povezan s številom dijakov, ki jim je slovenščina drugi jezik. Mislimo, da je potrebno dijake usmerjati k uporabi spletnih slovarjev in pravopisa ter kvalitetnih strani, kot so: gradiva.txt, Arnesove spletne učilnice, spletni učbeniki (npr. irokus.si) ipd.

Ko so se morali dijaki odločiti med klasičnimi dejavnostmi in dejavnostmi podprtimi s tehnologijo, so izbrali raje fizično knjigo (71 %), govorne nastope in ocenjevanje znanja na daljavo raje opravlja 50 % anketirancev, učiteljeva razlaga v razredu je primernejša za 60 % dijakov, raje kot zapise na tablo imajo powerpoint (60 %). Portala Franček ni poznal nihče, zato bomo slavistke stran vključevale v pouk, da bi dijaki obvladali materni jezik na višji ravni. Dobre spletne strani nimajo značilnih zasvojitvenih elementov, kot so pretirani vizualni in zvočni učinki, samodejno predvajanje naslednje vsebine ali videa, ampak spodbujajo posameznikovo kreativnost, domišljijo in razvoj določenih spretnosti. (Spreitzer, 2021) To pa ni značilnost družabnih omrežij, ki jih med poukom preverja več kot 70 % vprašanih.

Na osnovi anketnih rezultatov smo pri predmetu slovenščine sprejeli naslednje zaveze: zadnje uro pred počitnicami bomo obravnavali strokovni članek s področja avtostroke ali mehatronike, ki ga bodo dijaki prebrali v šolski knjižnici; v vsakem polletju bomo namenili uro branja odlomka iz knjige po njihovi izbiri; nadaljevali bomo s pisanjem povzetkov s pomočjo računalnika. Na ravni šole bomo dijake spodbujali k branju tako, da bomo uredili police za revije, nato še za leposlovje. Pri razrednih urah se bomo poučili o vplivu tehnologije na posameznika in v avli s plakatom predstavili rezultate ankete. Prav tako bomo težili k temu,

da bodo interesne dejavnosti krepile razmišljanje in kreativnost dijakov na različnih področjih. Tako so dijaki 18. maja letos po ogledu slovenskega filma Nika razmišljali o zgodbi, glavni junakinji, njenem življenju, pomenu zanimanj in talentov, nato narisali gokart stezo, postavili ovire iz odpadnega materiala, pobarvali in izrezali modele avtomobilčkov ter določili pravila tekmovanja. Tekma je bila zabavna in napeta, ker so lahko na koncu vozili s pravimi avtomobilčki. Preživeli so dve uri brez telefonov, se dogovarjali in delovali kot ekipa.

5. SKLEP

Rešitev, kako zajezi odvisnost od tehnologije, je več, vse pa se začnejo pri omejevanju njene uporabe za namene zabave in usmerjanju mladostnikov k aktivnemu preživljanju prostega časa, nadaljujejo pa z usmerjenim in s kvalitetnim branjem vsebin, k čemur lahko prispevamo tudi pedagoški delavci. Ne rabimo torej povečevati obsega digitalno podprtih vsebin, ampak njihovo kvaliteto in uporabnost pri iskanju ter preverjanju učnih vsebin.

Menimo, da bi bilo na ravni osnovnošolskega in poklicnega izobraževanja potrebno uvesti predmet, katerega vsebine bi učence in dijake digitalno in medijsko opismenjevale za uporabo IKT in osnovnih programov, jih učile spletne etike in iskanja verodostojnih virov informacij, kritične presoje objavljanih na spletu ter o vrstah spletnih zlorab in načinih pomoči. Triletno izobraževanje za poklice avtostroke ne predvideva tovrstnih vsebin, čeprav postaja področje vse bolj digitalizirano ter omenjene kompetence nujne za zaposlitev in uspešno kariero.

Kljub izbranim predstavljenim primerom dobre in slabe prakse pri pouku slovenščine v SPI dejstvo: tehnologija lahko deluje 24 ur na dan, 7 dni na teden, 365/366 dni na leto, če ima pogoje za delovanje in se ne pokvari. Človek pa je čuteče bitje, ki se mora spočiti in umiriti, da si nabere energijo, npr. s klepetom ob šolski malici, z igranjem vislic, gluhega telefona, ime-priimek-žival-rastlina, z razmišljanjem o prebranih knjigah, s pesnjenjem ali pisanjem zgodb, slikovnimi upodobitvami, z nastopanjem na šolskih prireditvah in še s čim. K temu jih morata vzpodbujati tako primarno kot srednješolsko okolje.

LITERATURA IN VIRI

- [1] SAZU, »Fran.si,« 2014. [Elektronski]. Available: <https://fran.si/130/sskj-slovar-slovenskega-knjižnega-jezika>. [Poskus dostopa 20. 5. 2022].
- [2] Društvo za trajnostni razvoj, »Duh časa, društvo za trajnostni razvoj,« [Elektronski]. Available: <https://www.duh-casa.si/>. [Poskus dostopa 20. 5. 2022].
- [3] NIJZ, »NIJZ,« [Elektronski]. Available: <https://www.nijz.si/sl/vedenjske-zasvojenosti>. [Poskus dostopa 5. 20. 2022].
- [4] 24ur, »24ur.com,« 16. 5. 2021. [Elektronski]. Available: <https://www.24ur.com/>.
- [5] Bijuklič, »Problemi učne motivacije v luči krize smotrov izobraževanja,« *Sodobna pedagogika*, pp. 10-25, oktober 2020.
- [6] SAZU, »Franček,« [Elektronski]. Available: <https://www.francek.si>. [Poskus dostopa 20. 5. 2022].
- [7] F. Milčinski, »Živa knjiga: Butalci,« [Elektronski]. Available: <https://www.youtube.com/watch?v=W7fD51BkbPw>. [Poskus dostopa 14. 1. 2022].
- [8] Karlovšek, Preživetje, Dob: MIŠ d.o.o., 2021.
- [9] Logout, »Logout.org,« [Elektronski]. Available: <https://www.logout.org/sl/>. [Poskus dostopa 20. 5. 2022].
- [10] V. Spreitzer et al., *Smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih*, Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje, 2021.
- [11] TŠC, »TŠC Maribor,« [Elektronski]. Available: <https://www.tscmb.si>. [Poskus dostopa 20. 5. 2022].
- [12] M. Rek in K. Milanovski Brumat, »Mediji in srednješolci v Sloveniji,« [Elektronski]. Available: http://pismenost.si/pdf/Raziskava_srednjesolci_2016_v13.pdf. [Poskus dostopa 20. 5. 2022].

TRAJNOST IZBOLJŠAVE S PODROČJA ORGANIZACIJSKE KLIME V VRTCU MANKA GOLARJA GORNJA RADGONA

POVZETEK

Z razvojnim timom Vrtca Manka Golarja Gornja Radgona smo v okviru projekta Šole za ravnatelje, Mreže učečih se šol in vrtcev, pred štirimi leti izvedli posnetek stanja zadovoljstva zaposlenih na različnih področjih (komunikacija, reševanje konfliktov, vloga in naloge zaposlenih, karierni razvoj, nagrajevanje in motivacija, ...) z namenom vnosa izboljšave na področju organizacijske klime. Ožje področje izboljšave osebna in profesionalna rast, ki najbolj konkretno podpira željeno področje izboljšave, smo uresničevali preko individualnih akcijskih načrtov skozi triletni razvojni načrta vrtca s strategijo, ki podpira cilj zadovoljnih in odgovornih zaposlenih z razvito pripadnostjo kolektivu. S ponovnim posnetkom stanja organizacijske klime želimo ugotoviti, ali smo z aktivnostmi razvojnega tima vrtca izboljšali stanje izpred štirih let ter pridobiti mnenje kolektiva o pogledih na organizacijsko klimo v našem zavodu z opredelitvijo vloge posameznika in poiskati glavne kazalce, ki na organizacijsko klimo vplivajo najbolj negativno in tiste, ki vplivajo najbolj pozitivno. Evalvacija rezultatov ankete je osnova za nadaljnje dolgoročno načrtovanje vrtca, kar štejemo kot doprinos k stroki. Tako se izrišejo področja, ki bodo v naslednjih letih deležna največ pozornosti, saj je področja, na katerih kolektiv ne vidi priložnosti za izboljšave, brezpredmetno izboljševati. Pri predstavitvi bodo predstavljeni rezultati raziskave na vzorcu celotnega kolektiva.

KLJUČNE BESEDE: organizacijska klima, trajnost, izboljšave.

SUSTAINABILITY OF IMPROVEMENT IN THE FIELD OF ORGANIZATIONAL CLIMATE IN THE KINDERGARTEN MANKA GOLARJA GORNJA RADGONA

ABSTRACT

Four years ago, the development team of the Kindergarten Manka Golarja Gornja Radgona recorded a state of employees' satisfaction in various fields (communication, solving conflicts, roles and tasks of employees, career development, rewarding and motivation, ...) in order to implement improvements in the field of organizational climate. This was done as a part of the project of the School for Headmasters, called Network of learning schools and kindergartens. The narrower area of improvement, personal and professional growth, which most concretely supports the desired area of improvement, was implemented through individual action plans through the kindergarten's three-year development plan with a strategy that supports the goal of satisfied and responsible employees with a developed sense of belonging to the collective. By re-recording the state of the organizational climate, we want to determine whether the activities of the kindergarten's development team improved the situation from four years ago and obtain the opinion of the staff on views on the organizational climate in our institution by defining the role of the individual. We also wanted to find main pointers that affect most negatively on the organizational climate and those that affect most positively. The evaluation of the survey results is the basis for further long-term planning of the kindergarten, which is considered a contribution to the profession. This outlines the areas that will receive the most attention in the coming years and areas where the team does not see opportunities for improvement are thus pointless to improve. The results of the research on a sample of the entire collective will be presented during the presentation.

KEYWORDS: organizational climate, sustainability, improvements.

1. UVOD

Razvojno naravnani kolektivi se nenehno soočamo z izzivi izboljšav, pri čemer iščemo in izbiramo strategije, ki nas bodo vodile tja, kjer bi želeli biti. Ob začetnem elanu, navdušenju in medsebojnim spodbudam k pozitivnim spremembam pričakujemo, da bodo rezultati kmalu vidni. Temu pogosto ni tako, saj je potrebno zagristi globlje in ozavestiti vzroke stanja določenega področja v kolektivu, za katerega ocenimo, da bi ga bilo potrebno izboljševati. Sledi dolga pot sprejemanja lastne odgovornosti in prepoznavanje svoje vloge v izzivih izboljšav. Razvojni timi brez sodelovanja kolektiva in notranje motivacije posameznikov ne morejo premikati gora, vendar njihova vloga ni zanemarljiva. Sprememb si želimo vsi, a bi v to najraje vložili malo ali najbolje nič lastnega napora. Proces izboljševanja torej zahteva napor, ki pa pogosto neposredno vpliva na postopno opuščanje ali izogibanje aktivnostim, ki bi nas postopno približevale ciljem. Tako je pri izboljšavah ključnega pomena vidik trajnosti. V kolikor zaposleni ne ozavestijo prednosti, ki jih bodo tudi sami deležni z realizacijo izboljšav, težko participirajo, zato je ključno, da so vključeni v celoten proces, od iskanja ožjega področja, akcijskega načrta, oblikovanja cilja, strategije, vključenosti v realizacijo do evalvacije.

2. ORGANIZACIJSKA KLIMA IN TRAJNOST IZBOLJŠAVE

Organizacijska klimo začitimo ob stiku z zaposlenimi v organizaciji in nobeni organizaciji ne more biti enaka. V večjih organizacijah se razlikuje tudi po posameznih enotah, oddelkih, ... Vsi dejavniki od katerih je odvisna niti niso znani, so bliže ali dlje časovno oddaljeni, a vplivajo na ljudi v organizaciji. (Lepičnik, 1998)

Kako stopiti v proces izboljšav, se že četrto leto učimo skozi projekt Šole za ravnatelje, Mreže učečih se šol in vrtcev, tako da pridobljena znanja in veščine preko razvojnih timov prenašamo na kolektiv. V šolskem letu 2018/19 smo izbrali temo organizacijska klima in mi med seboj ter v uvodu izvedli obsežno raziskavo oz. posnetek stanja o zadovoljstvu zaposlenih na posameznih področjih, ki na organizacijsko klimo neposredno vplivajo. Rezultati so objavljeni v pedagoški reviji Vodenje (Štuhec, 2020). Najslabši rezultat, a še vedno v območju srednje ugodne klime, je takrat pripadlo nagrajevanju in motivaciji, vendar na to področje zaposleni nimamo neposrednega vpliva in bi s poskusi spreminjanja, ki niso v naši pristojnosti, vnesli le konflikte in nepotrebno nezadovoljstvo, kar bi pomenilo diametralno nasprotje željenemu. Zato smo izhajali iz področja, ki je bilo naslednje po rezultatih ocene organizacijske klime, to je karierni razvoj. Področje smo dodatno konkretizirali na področje osebnostnega in profesionalnega razvoja, saj pojem kariere ni vezan izključno na organizacijo, kjer smo trenutno zaposleni. Ključnega pomena pri izboljšavi je bil individualni načrt osebnostne rasti z vidika medsebojnih odnosov, kjer je posameznik opredelil svojo vlogo pri izboljšavi, si postavil cilje, poiskal načine kako bo dosegel zastavljeno in analiziral realizacijo svojega načrta s kritičnim prijateljem. Zadnje je razvojni tim anonimno zbiral v namene samoevalvacije, ki je prav tako objavljena v reviji Vodenje (Štuhec, 2020).

Samoevalvacija je ključen dejavnik razvoja, a ima poleg veliko prednosti tudi svoje pasti. Najbolj bo ustrezna ob zaupanju, ustrezni kulturi in ugodni klimi v organizaciji. Potrebno se je

zavedati, da skozi samoevalvacijo ne pridobivamo zgolj pozitivnih povratnih informacij. (Musek Lešnik in Bergant, 2001). Če je za dobro samoevalvacijo potrebna ugodna klima in je samoevalvacija ključna za nadaljnji razvoj, potem ne čudi izbira področja izboljšave. V kolikor je organizacija v izboljšavah uspešna in trajnostno naravnana, uspeh ne more izostati.

3. NAMEN, VRSTA IN VZOREC RAZISKAVE

V strokovnem prispevku se ukvarjamo s ponovnim posnetkom stanja organizacijske klime, ki ni bil narejen z identičnim anketnim vprašalnikom, kajti po prvem posnetku stanja je stekel proces, v katerem več ne iščemo področja, ki bi izboljšavo organizacijska klima najbolje podprlo, ampak nas zanima kje smo po štirih letih ter priložnosti za naprej. Spremljava prednostnega področja osebna in profesionalna rast je potekala tri leta z evalvacijo dela individualnih akcijskih načrtov ali evalvacijskimi vprašalniki. Raziskava opredeljena v prispevku je zaključna po triletnem obdobju in bo osnova za nadaljnje dolgoročno načrtovanje vrta. Ugotovitve so doprinos k stroki.

Raziskava je kvantitativna. Narejena je na naključnem vzorcu določene skupine ljudi, in sicer celotnem kolektivu Vrta Manka Golarja Gornja Radgona, kar je mišljeno, da je pri raziskavi sodeloval tako strokovni kot tehnični kader. Anonimni anketni vprašalnik je izpolnilo 29 od 64 zaposlenih. Odstotki ali številčna opredelitev v nadaljevanju veljajo za vzorec.

4. REZULTATI RAZISKAVE IN RAZPRAVA

Rezultati raziskave kažejo, da so zaposleni večinoma ozavestili svojo vlogo vpliva na organizacijsko klimo. Le ta se je v štirih letih nekoliko izboljšala. Spodbuden je podatek, da si večji del zaposlenih postavlja letne cilje ali jim je bil pri tem individualni načrt osebne in profesionalne rasti v pomoč, da so odkrili in dosegali svoje osebne cilje, vendar preseneča, da ga nobeden od zaposlenih ne vidi kot priložnost za nadaljevanje na tem področju. Kot priložnost se izkažejo delavnice s tega področja in timsko delo, s česar lahko razberemo, da smo področje odgovornosti posameznika osvojili in je čas za naslednji korak. Ker je individualni akcijski načrt zahteven v smislu poglobljenega razmišljanja, kot tak lahko vpliva na odklonilen odnos zaposlenih in se v posameznih primerih tudi pojavi. Dobro je, da zastavljene naloge niso prezahtevne, a še vedno dovolj zahtevne, da predstavljajo izziv.

A. VPLIV RAZVOJNEGA TIMA

Zanimalo nas je kako zaposleni ocenjujejo vpliv razvojnega tima Mrež učečih se šol in vrtcev, organizacijska klima in mi med seboj, na spremembe pri organizacijski klimi v kolektivu po preteku štirih let od začetka projekta. Največ (enajst) jih meni, da se je organizacijska klima nekoliko izboljšala. Devet jih je mnenja, da je bila v začetku izboljšava zelo opazna, nato postopoma manj. Sedem jih ocenjuje, da je razvojni tim vložil veliko energije, a sprememb žal ni zaznati. Eden je mnenja, da je izboljšava vidna in trajna. Eden opaža precej slabšo klimo kot pred štirimi leti. Nobeden ni mnenja, da se je organizacijska klima nekoliko poslabšala.

Rezultati kažejo na to, da se je organizacijska klima nekoliko izboljšala, pri čemer je bilo le to bolj zaznано v začetku vpeljevanja izboljšave. Veliko jih je tudi mnenja, da vpliva razvojnega tima ni zaznati, kar govori o tem kako težko in dolgotrajno je organizacijsko klimo postavljati na nage. Obratno je možno hitro in v zelo kratkem času. Zato je toliko bolj pomembno poiskati vzroke, ki pozitivno ali negativno vplivajo na organizacijsko klimo. Prvi nam bodo v oporo in nas bodo motivirali ob vzdrževanju stabilnosti, pri drugih, torej negativnih vplivih, bo potrebno ozavestiti kdaj, kako in zakaj nastajajo ter iskati rešitve in kompromise.

B. OCENA ORGANIZACIJSKE KLIME

Zaposleni organizacijsko klimo v našem vrtcu ocenjujejo kot dobro, v manjšem deležu pa kot zelo dobro. Nobeden je ne ocenjuje kot slabo ali odlično.

Rezultati posnetka stanja v šol. l. 2018/19 kažejo podobno, in sicer na srednje ugodno klimo. Rezultat potrjuje, da je potrebne veliko vložene energije za morda zgolj minimalne spremembe in lahko kaže na to, da se je vložena energija posameznikov porazgubila zaradi nesorazmernega vlaganja in pomanjkanje motivacije deležnikov. Če v svojem ravnanju v odnosu do sodelavcev prav ničesar ne spremenimo, je nemogoče pričakovati, da bo sprememba prišla sama od sebe. Glede na to, da smo se ukvarjali z osebnostno in profesionalno rastjo, smo kljub zavedanju, da je takšen proces dolgotrajen, imeli nekoliko višja pričakovanja glede procesa izboljšave oz. doprinosa posameznikov k ugodnejši klimi.

C. STABILNOST ORGANIZACIJSKE KLIME

Večina zaposlenih meni, da je organizacijska klima pri nas stabilna in ni večjih odstopanj. Sledi mnenje, da je vsak teden ali mesec nekoliko drugače. Manjši delež jih meni da se spreminja dnevno in da sploh ne niha, saj vsak dan vedo v kakšno organizacijsko klimo vstopajo.

Organizacijska klima res nekoliko niha, vendar tudi ni muha enodnevnica. Drži, da se menja na vseke toliko časa, ko pridejo večje spremembe, denimo z zamenjavo kadra, z meseci večje obremenjenosti idr. Bolj zasidrana in stalna je organizacijska kultura, pri kateri je uveljavljanje sprememb še težje.

D. PODROČJA POZITIVNEGA IN NEGATIVNEGA VPLIVA NA ORGANIZACIJSKO KLIMO

Zaposleni ocenjujejo, da naslednje trditve na organizacijsko klimo najbolj močno pozitivno vplivajo (po vrstnem redu od najvišjega do najnižjega odstotka močno pozitivno ocenjenih trditev): dobri odnosi, iskrenost, pohvala ali nagrada za opravljeno delo. Po enakem vrstnem redu sledijo trditve, da se počutijo vključene v kolektiv, sproščenost, da vedo na koga se v posameznem primeru obrniti, timsko delo, sodelovanje, medsebojna pomoč in dobro razdeljene vloge in naloge. Trditve v območju pozitivnega vpliva na organizacijsko klimo v večinskem deležu so (vrstni red od najvišjega do najnižjega odstotka pozitivno ocenjenih trditev): dobri vedenjski vzorci, možnost učenja od sodelavcev, konstruktivna kritika, dobre in raznolike kompetence zaposlenih, dobra komunikacija in sprotno reševanje konfliktov, pripadnost kolektivu, novi izzivi, inovativnost, motiviranost, strokovnost, osebnostno in profesionalno zreli sodelavci ter lasten uspeh.

Rezultati kažejo, da ima najbolj negativen vpliv na organizacijsko klimo naslednje (po vrstnem redu od najvišjega do najnižjega odstotka močno negativno ocenjenih trditve): govorice in neprofesionalen odnos sodelavcev, nerešeni konflikti in stare zamere, neupravičena kritika in dvojna merila. Nedalje v območju negativnega vpliva sledijo trditve (vrsti red od najvišjega do najnižjega odstotka negativno ocenjenih trditve): slaba motivacija in nagrajevanje, nestrokovnost sodelavcev, slaba motivacija, tekmovalnost med zaposlenimi in zavist, obremenjenost ali preobremenjenost, premalo sodelovanja, slaba volja (nepovezana s službo), slabi vedenjski vzorci, slaba komunikacija, delitev v skupine, sprenevedanje in ignoriranje s strani sodelavcev in nerealne ambicije sodelavcev. Zanimivo je, da se v splošnem delu anketiranci strinjajo pri skoraj vseh trditvah, ali le te vplivajo na organizacijsko klimo pozitivno ali negativno, le o moči vpliva se mnenja nekoliko razlikujejo. Izstopa deljeno mnenje glede pozitivnega oz. negativnega vpliva pri različnih pogledih in prepričanjih, kjer jih sicer največ meni, da niti ne vplivajo negativno, niti ne vplivajo pozitivno, a so mnenja v pozitivni oz. negativni smeri razdeljena. Iz tega lahko razberemo, da večina s tem nima težav, saj različne poglede in prepričanja dobro sprejemajo, nekateri jih vidijo kot pozitiven doprinos in priložnost za izboljšave, spet drugi v njih vidijo konflikte.

V sodelovalnih kulturah nestrinjanje ni nekaj, kar bi ogrožalo organizacijsko klimo, saj v njih morajo obstajati dogovori, vendar hkrati dopuščajo nestrinjanje. Ironično je, da se v sodelovalnih kulturah celo manjkrat strinjajo kot drugod. (Fullan, 2000)

E. PODROČJA POZITIVNEGA VPLIVA NA ORGANIZACIJSKO KLIMO V VRTCU MANKA GOLARJA GORNJA RADGONA

Pri zapisu področij, ki v našem vrtcu na organizacijsko klimo vplivajo najbolj pozitivno izstopajo naslednja področja (z vrstnim redom od največ do najmanj enakih odgovorov): timsko sodelovanje, pripadnost kolektivu, dobri odnosi, medsebojna pomoč, pohvale in iskrenost. Z dvema do štirimi odgovori navajajo še odprto in dobro komunikacijo, strokovnost in profesionalnost ter dobro razdeljene vloge in naloge. Ta področja predstavljajo prednosti in dobro prakso v našem vrtcu.

V primerjavi s splošno oceno v točki prej, lahko najdemo področja, ki tukaj niso na prvih mestih in tako ocenimo, da bi si le tega želeli še več. To je iskrenost. Dobri odnosi ter pohvala ali nagrada za opravljeno delo se prekrivajo. Zelo spodbudno in v zadovoljstvo zaposlenih je timsko sodelovanje, pripadnost kolektivu ter medsebojna pomoč. Niti eno področje drugega ne izključuje, kar dokazuje kako prepleteno in odvisno je eno področje od drugega.

F. PODROČJA NEGATIVNEGA VPLIVA NA ORGANIZACIJSKO KLIMO V VRTCU MANKA GOLARJA GORNJA RADGONA

Rezultati kažejo, da imajo naslednja področja v našem kolektivu najbolj negativen vpliv na organizacijsko klimo (po vrstnem redu od najvišjega do najnižjega odstotka močno negativno ocenjenih trditve): tekmovalnost med zaposlenimi, nevoščljivost oz. zavist, govorice in neprofesionalen odnos, obremenjenost oz. preobremenjenost. Dva do trikrat navajajo tudi nerešene konflikte, slabe vedenjske vzorce, sprenevedanje in ignoriranje, dvojna merila ter delitev v skupine.

V primerjavi s splošno oceno trditev vpliva na organizacijsko klimo izstopa tekmovalnost in nevoščljivost, kar sicer ne podpira profesionalne zrelosti. Razloge gre iskati v spreminjanju družbe in relativno mladem kolektivu. Zdrav tekmovalni duh sicer lahko dodatno pripomore k hitrejšemu razvoju, a tudi k izgorelosti, zato je temu področju potrebno nameniti posebno pozornost. Tudi meja zdravega tekmovalnega duha ni natančno začrtana in obstaja nevarnost, da se tekmovalnost le še stopnjuje. Nevoščljivost spodbuja k tekmovalnosti, zato je tukaj bistvenega pomena vprašanje komu in zakaj smo nevoščljivi. Pogosto pomaga že v mislih nadeti nahrbtnik bremen in obuti čevlje tistega, ki smo mu nevoščljivi. Govorice je v pretežno ženskem kolektivu izredno težko ustaviti, vsekakor se pa z osebnostno in profesionalno rastjo lahko zmanjšajo. Glede obremenjenosti najbolje vsak zase ve kje so njegove meje in lahko so zelo različno visoke. Tukaj bodo v pomoč tehnike za obvladovanje stresa, prav tako pa tudi osebnostna in profesionalna rast. Ostalo naštetu v prvem odstavku te točke najbolje podpre asertivna komunikacija in zavedanje, da so konflikti toliko slabi in nerešljivi kolikšen negativen pomen jim pripisujemo. Večina le teh je lahko funkcionalnih in prispeva k razvoju.

G. VPLIV POSAMEZNIKA NA ORGANIZACIJSKO KLIMO

Večina meni, da imajo kot posamezniki vpliv na organizacijsko klimo in svoj doprinos k organizacijski klimi ocenjujejo kot pozitiven, nekaj kot zelo intenziven in pozitiven. Nekateri menijo, da bi njihov vpliv lažje ocenil kdo drug. Nihče ni mnenja, da bi lahko bil boljši, a se mu to področje ne zdi tako pomembno. Prav tako nihče ni mnenja, da na organizacijsko klimo vpliva slabo oz. da karkoli naredi ne izpade dobro. Dva menita, da na organizacijsko klimo kot posameznika ne moreta vplivati. Vpliv pripisujeta vodstvu.

Ta rezultat pove, da se z lahkoto poistovetimo s pozitivnim vplivom, slabšega pa reje nekako spregledamo, kar sovпада s človekovo naravo. Če želimo ob pregledu vseh rezultatov odpreti oči, lahko zaznamo, da imamo negativne vplive in jih tudi nezavedno vnašamo. To področje je lahko vodilo posameznikom pri razmisleku o svoji osebnostni in profesionalni rasti, vendar le ta mora izhajati iz notranje motivacije, saj je z zunanjo tukaj nemogoče imeti vpliv.

H. VPLIV ORGANIZACIJSKE KLIME NA RAST ALI UPADANJE PRI DRUGIH PODROČJIH

Več kot dve tretjini jih meni, da dobra organizacijska klima prispeva k rasti na drugih področjih oz. slaba organizacijska klima druga področja zavira (denimo komunikacijo, reševanje konfliktov, timsko delo idr.). Če strmimo k izboljšavi na enem področju, nehote izboljšujemo tudi drugo. Ostali so mnenja, da sicer vpliva, a ne vedno, kar je odvisno od tega kako izrazito je stanje organizacijske klime stabilno. Nobeden ni mnenja, da organizacijska klima ne more vplivati na druga področja.

Vse kar nastane z medsebojnimi odnosi in komunikacijo se prepleta in medsebojno vpliva, zato je toliko bolj pomembno, da ne izključujemo izzivov na katere naletijo zaposleni, ker se nam zdijo manj ali nepomembni v danem trenutku. Na delovnem mestu se nobenemu od področij vpliva ni možno izogniti.

I. VLOGA INDIVIDUALNEGA AKCIJSKEGA NAČRTA OSEBNOSTNE IN PROFESIONALNE RASTI

Dobra tretjina si jih še vedno postavlja letne cilje in jih reflektira s kritičnim prijateljem. Dobri tretjini je individualni akcijski načrt koristil prvo leto, da so ugotovili kje so in kaj želijo. Ostalim bodisi že v začetku ni ležal, ker jim je bil prezahteven, bodisi so nanj pozabili. Eden individualnega načrta ne vidi kot koristnega, saj mu zastavljeno ni uspelo. Nobeden pa ne vidi raje, da se mu naloge dodelijo.

Nekoliko ironično je, da ne želimo, da so nam naloge dodeljene, obenem pa si jih ne želimo zastaviti sami. Kompetence nam niso enake, a k oceni prezahtevnosti je verjetno pripomoglo tudi dejstvo, da je bil vključen tudi tehnični kader, sam obrazec pa ni imel prilagoditev, kar je lahko izhodišče v nadaljnjem načrtovanju. Zelo spodbudno je dejstvo, da je veliki večini individualni akcijski načrt koristil.

J. TRAJNOST IZBOLJŠAVE

Večina jih meni, da bi bilo v prihodnje dobro in potrebno nadaljevati z aktivnostmi s področja organizacijske klime. Trije menijo, da smo področje organizacijske klime osvojili in ni potrebno nadaljevati. Trije so mnenja, da organizacijske klime ni možno spreminjati in dva se s tem več ne želita ukvarjati.

Elemore (2006) pravi, da ima znanje vrednost v uporabnosti za spodbujanje in ustvarjanje znanja v drugih in tisto, kar vesta učitelj in ravnatelj samo po sebi ni dovolj. Distribuirano vodenje je usmerjeno k trajnosti, saj je vodenje skupna odgovornost. (Koren, 2007) V organizacijah, kjer je prepoznan način dela v razvojnih timih, ki prevzemajo svoje odgovornosti, smo bliže trajnosti izboljšave.

Bistvene spremembe, ki smo si jo zastavili, še nismo dosegli, zato je smiselno z aktivnostmi nadaljevati. Rezultati raziskave narejene med zaposlenimi le to potrjujejo.

K. AKTIVNOSTI V PODPORO TRAJNOSTI

Zanimalo nas je katere aktivnosti bi bilo smiselno nadaljevati ali uvesti. Dobra tretjina jih meni, da so to delavnice v podporo organizacijski klimi. Tretjina jih meni, da je potrebno nadaljevati s timskim delom. Štirje vidijo priložnost v zunanjem predavatelju in dva v timu za mediacijo. Nobeden ne meni, da bi bilo potrebno poiskati druge aktivnosti v podporo trajnosti in prav tako nobeden ne meni, da bi bilo potrebno nadaljevati z individualnim načrtom osebnostne in profesionalne rasti.

5. SKLEP

Ne predstavljamo kolektiva, kjer bi se zadovoljili z manj, da bi ustregli prepričanju, da za ceno cone udobja, ne bi strmeli k nenehnim izboljšavam. S tega vidika je prav organizacijska klima najbolj izpostavljeno področje, ki tako odpira vedno nova vprašanja in vodi v nova spoznanja. Spoznanje in prispevek k stroki je, da prav te odkrite specifike v kolektivu vodijo v rast in

napredek, saj so področja, ki imajo priložnosti za izboljšave, hitro opažena in je metodologija procesa izboljšave že dobro utečena praksa trajnostnega razvoja.

Prispevek k stroki ima svojo težo tudi zato, ker vprašanja, ki se dotikajo delovanja nas samih v profesionalnem odnosu znotraj kolektiva, niso tabu teme ne v širšem, kaj šele v ožjem smislu delovnega okolja.

Rezultati raziskave bodo predstavljeni kolektivu. Predlogi nadaljnjih aktivnosti so že zbrani, vendar je vseeno potrebno natančno preučiti in argumentirati, katere vsebine vnesti v prakso ter s kakšnim namenom.

ZAHVALA

Zahvaljujem se ravnateljici Vrtca Manka Golarja Gornja Radgona, mag. Bredi Forjanič, za pomoč, podporo in omogočanje predstavitve strokovnega prispevka širši javnosti.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Fullan, M. in A. Hargreaves. (2000). *Zakaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 60–61.
- [2] Koren, A. (2007). *Ravnateljevanje: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management. Ljubljana: Šola za ravnatelje, 87–90.
- [3] Lipičnik, B. (1998). *Ravnanje z ljudmi pri delu*. Ljubljana: Gospodarski vestnik, 74–75.
- [4] Musek Lešnik, K. in K. Bergant. (2001). *Samoevalvacija v vzgojno-izobraževalnih organizacijah*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, 21–22.
- [5] Štuhec, T. (2020). Mreže učečih se šol in vrtcev ob primeru iz prakse. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 46, (2/2022), 103–121.

NAREDIM SAM – IN ZNAM

POVZETEK

Pri pouku neobveznih izbirnih predmetov se srečujemo z nižjo motivacijo učencev za učenje, kar je tudi posledica neugodne umestitve teh predmetov v urnik pred ali po rednem pouku. Še posebej se to odraža pri pouku tujih jezikov. Ker danih možnosti ni mogoče spremeniti, je avtorica želela najti načine, kako z drugačnimi motivacijskimi strategijami povečati notranjo motivacijo učencev za učenje. Za zelo učinkovite metode so se izkazali učenje z gibanjem, pouk z elementi improvizacijskega gledališča, učne ure, kjer so učenci kreativno ustvarjali (pisno ali likovno), sodelovanje v projektih, učenje preko igre in pesmi, skupinsko delo ter ustvarjanje lastnih učnih gradiv. Učenci so pri teh dejavnostih radi sodelovali in si še želijo takšnega načina dela. Izziv v bodoče predstavlja obravnavanje čim večjega števila tematskih sklopov na ta način.

KLJUČNE BESEDE: neobvezni izbirni predmeti, tuji jeziki, motivacija.

I DO IT BY MYSELF – AND I KNOW IT

ABSTRACT

In the teaching of optional subjects we encounter lower motivation of pupils to learn, which is also due to the unfavourable placement of these subjects on the schedule before or after regular classes. This is especially reflected in foreign language teaching. Since the given possibilities cannot be changed, the author wanted to find ways to increase the internal motivation of pupils to learn with different motivational strategies. Learning through movement, lessons with elements of improvisational theatre, lessons where pupils creatively created (written or art), participation in projects, learning through play and songs, group work and also creating their learning materials proved to be very effective methods. The pupils loved to participate in these activities and still want this way of working. The challenge for the future is to address as many thematic areas as possible in this way.

KEYWORDS: optional subjects, foreign languages, motivation.

1. UVOD

Pri pouku neobveznega izbirnega predmeta nemščina se pojavlja problem nižje motivacije za učenje zaradi umestitve teh ur v urnik. Ker so učenci večkrat manj motivirani za delo, je bilo potrebno razmisliti o spremembi načina poučevanja, da bi s tem vzdrževali notranjo motivacijo učencev. Za učinkovite metode so se izkazale nestandardne metode poučevanja. Poleg motivacije je učencem tudi težko po koncu rednega pouka ponovno mirno sedeti pri mizi in reševati naloge na učnih lističih. Skupina je namreč heterogena in zato uporaba učbenika in delovnega zvezka nista možni. Naloge, ki vključujejo gibanje, učence zelo motivirajo. Dejavnosti so bile izvedene pri različnih tematskih sklopih.

2. VRSTE MOTIVACIJE IN MOTIVACIJSKE STRATEGIJE

Poznamo več vrst motivacij. Najbolj poznana je delitev na notranjo in zunanjo motivacijo. Macuh (2009) opredeli notranjo motivacijo kot naravno nagnjenje za razvoj naših sposobnosti prek učenja. Zato ne potrebujemo zunanje spodbude, kot so priznanje, nagrada, dobra ocena, saj je prirojena. Zanj so značilne notranje motivacijske spodbude, to so radovednost, zanos, pozitivna samopodoba, interesi, vznurjenje.

Za zunanjo motivacijo so značilne zunanje motivacijske spodbude. Te izhajajo iz okolja in so posredne. Uporablja jih nekdo od zunaj (učitelji, starši, sošolci ali vrstniki), da bi z njimi sprožili motivacijski proces. Človek, ki je zunanje motiviran, deluje zaradi zunanjih posledic. Te so nagrada, kazen, pohvala, graja, preverjanje in ocenjevanje. Ne zanima ga dejavnost, njegovo delo je le sredstvo, s katerim doseže dobro in se izogne slabemu.

Juriševič (2012) navede motivacijske spodbude, ki jih lahko razdelimo v dve širši skupini, s katerimi učitelji lahko v šoli motivirajo učence za učenje:

1. didaktične motivacijske spodbude (organizacija učnega okolja in učenja, izbira nalog, učne metode, didaktični material);
2. psihološke motivacijske spodbude (vodenje učenca s povratnimi informacijami, učna podpora in usmerjanje pri učenju, učitelj v vlogi modela, kvalitetno partnerstvo med šolo in domom).

Čeprav so spodbude zaradi boljše predstavljenosti razdeljene v dve skupini, se, kot navaja Juriševič, obe vrsti spodbud nenehno prepletata. S tem se hkrati udeležujejo psihološka in pedagoško-didaktična načela pouka.

Macuh (2008) nam poda nekaj nasvetov, kako pripomoremo k boljši motivaciji učencev:

- podajamo pozitivne povratne informacije,
- spomnimo na prejšnje uspehe,
- zastavimo stvarne cilje,
- oblikujemo način dela,

- ustvarimo pričakovanje,
- uporabljamo igre in ustvarjalne dejavnosti.

Tomič (1999) navaja, da ne obstajajo dobre ali slabe metode, saj je vsaka metoda dobra, če se jo pravilno izbere in ustvarjalno uporabi. Kakovost učnim metodam dajo učitelj in učenci s svojo ustvarjalnostjo.

Pri samostojnem delu se po Tomič (1999) izraža učenčeva samostojnost in samoorganiziranost pri učenju. Učitelj nastopa v vlogi svetovalca, pri tem pa učencem daje individualizirano pomoč. Učencem lahko omogočimo izbiro nalog, tako da boljši učenci rešujejo težje naloge, slabši učenci pa lažje.

Tomič (1999) opredeli nekaj značilnosti ustvarjalnega skupinskega dela, in sicer pri takem delu učenci producirajo ideje in ni bistveno, kdo se s kom strinja, saj učenci na ta način drug drugemu asociativno spodbujajo ideje in s tem pomagajo do rešitve. Prav tako učenci svojih idej ne razlagajo, ker ne želijo ovirati asociativnega sklepanja drugih v skupini. Ustvarjalno vedenje se po Tomič začne s problemom, vprašanjem, ki je odprto in široko, skupina išče rešitve.

V Kroflič (1992) lahko preberemo zanimiv rek v zvezi z gibanjem. »Kar slišim, pozabim, kar vidim, si zapomnim, kar naredim (z gibanjem!), razumem in znam!« Kroflič (1999) pravi, da je ustvarjanje z gibanjem naravni način telesnega in duševnega sproščanja, vzpostavljanja sproščenih in pristnih odnosov v skupini in spodbujanje ustvarjalnega mišljenja in vedenja. Človek z gibanjem sprošča napetost, ki je posledica raznih pritiskov v njem samem in iz okolja. Nadalje ugotavlja, da s spoznavanjem lastnega telesa, njegovega položaja v prostoru, z obvladovanjem telesa, s spretnostjo in gibanjem pomagamo graditi otrokovo samozavest, zaupljivost, pozornost in koncentracijo.

Mountain v Kroflič (1992) navaja, da so mimične ali pantomimične igre posebna vrsta ustvarjanja. S takimi igrami otrok razvije svoje ustvarjalne moči, za izražanje idej uporablja telesno govorico, ustvarja nove izraze ter napreduje v samozaupanju v nastopanju pred drugimi. Bognar v Kroflič meni, da je prav z gibom mogoče najpopolneje izraziti doživljanje, ker se prav na ta način najbolj prazni čustveni naboj.

V Priročniku za pedagoge (2018) najdemo številne pozitivne lastnosti vključitve improvizacijskega procesa v pedagoško delo. Pri tem se učenci povežejo, aktivirajo sebe in druge, najdejo igrivost, sprostitev, odprtost in zabavo, se opogumijo, preženejo tremo, iščejo nove vire navdiha. Pri tem lahko tudi pridobijo izkušnjo, da je neuspeh neizogiben del življenja ter hkrati vir navdiha in priložnosti za učenje, naučijo se sprejemati sebe in druge, spoznajo moč in podporo skupine, so bolj prisotni in svobodni.

Poleg tega je navedeno, da je improvizacija zabavna, energična, odobrava tveganje, napake in neuspeh, spodbuja angažiranost, zavzetost in vključenost. Učenci pri tem nabirajo nove izkušnje, sodelujejo, se spontano odzivajo, razvijajo samozavest, ustvarjalnost, zaupanje in

domišljijo. Pri tem spodbujamo ustvarjalnost in inovativnost do te mere, da je učencem igra še vedno v užitek in da dosežemo zastavljene cilje.

V Tomić (1999) zasledimo podatek, da si zapomnimo oziroma usvojimo:

- 10 % od tega, kar beremo,
- 20 % od tega, kar slišimo,
- 30 % od tega, kar vidimo,
- 50 % od tega, kar slišimo in vidimo,
- 70 % od tega, kar sami rečemo,
- 90 % od tega, kar sami naredimo.

To je zelo zgovoren podatek, ki nas nagovori, da tudi kot učitelji spodbujamo, da učence čim bolj vključimo v sooblikovanje ure, tudi da čim več učnega materiala naredijo sami, najsi bodo to učni listi, plakati ali didaktične igre.

V Rutar (2017) je navedeno osnovno kognitivno spoznanje o delovanju možganov, ki pravi: povej mi in bom pozabil, pokaži mi in si bom zapomnil ter vključi me in bom razumel. Nadalje so zapisane spretnosti, veščine, sposobnosti in zmožnosti učencev v 21. stoletju, ki so globalna pismenost, raziskovanje problemov, inovacije in kreativnost.

Tak način dela bistveno poveča motivacijo učencev, saj čutijo, da soustvarjajo učno uro in so tudi njihove ideje in zamisli pomembne. Na ta način velikokrat od učencev dobimo izredno kreativne izdelke, ki nas vse pozitivno presenetijo. Gre za krepitev zmogljivosti in s tem za dvig motivacije.

Slikanje in risanje pomenita individualno izražanje, navaja Lebar (2016). Pri tem gre za sporočanje preko likovnega medija. Nekaj, kar želimo izraziti, povemo skozi sliko.

Heacox (2009) navaja, da učitelji poznajo velike razlike v učnih potrebah učencev, v njihovih slogih, interesih in v motivaciji. Diferencirane učne dejavnosti, ki so prilagojene učnim potrebam učencev, lahko izboljšajo dosežke vseh.

Lebar (2016) navaja, da je glasba zelo spodbudna, saj sproži, da se možgansko valovanje umiri. Glede na raziskave je znano, da glasba ljudi naredi pametnejše, ob njej se sprošča tesnoba, poveča se energija in omogoča oziroma izboljša priklic informacij. Navedeno je tudi, da vsak posameznik kot individuum, kot del skupine, prispeva svoj delež k celoti. Pri tem se učenci učijo strpnosti do drugega, razvijajo sodelovalno učenje, pomagajo drugemu in se veselijo svojih uspehov in uspehov drugih. Vse več je tudi dognanj, da je celostni pristop edini pravi način za dobro počutje učenca v šoli ter da si želi učenja, pri katerem nimaš občutka, da se učiš.

3. MOTIVACIJSKE STRATEGIJE V PRAKSI

Motivacijske strategije so učne strategije, s katerimi vzdržujemo motiviranost za učenje. V razredu so bile uporabljene različne prej omenjene strategije, ki so prispevale k motivaciji učencev.

Za učinkovite metode so se izkazale:

- samostojno delo učencev,
- spodbujanje sodelovalnega učenja,
- učenje preko gibanja,
- elementi improvizacije,
- individualna ustvarjalnost,
- spodbujanje kreativnega pisanja in diferenciranja,
- spodbujanje kreativnega ustvarjanja,
- učenje preko pesmi,
- projektno delo.

A. UČENJE PREKO GIBANJA

Učenci dobijo učni list z nalogo, da poimenujejo stvari v hiši. Besede so nalepljene na konkretnih predmetih po razredu. Učenci hodijo po razredu in poiščejo pravo besedo ter jo napišejo na list.

Druga oblika, kjer se učenci zraven gibljejo, je učenje po postajah. Učitelj pripravi določeno število postaj na določeno temo. Na vsaki postaji so navodila, zapisan je čas, ki je na voljo za reševanje posamezne naloge in pripomočki za reševanje. Učenec ali dvojica učencev odnese pripomočke k svoji mizi in tam rešuje nalogo. Nato vse vrne na postajo, s katere je vzel učne pripomočke. Učenec na listu beleži, katere naloge je že opravil. Pri delu je samostojen, saj lahko sproti preverja rešitve. Sam mora tudi paziti na čas, ki je odmerjen za posamezno nalogo. Učitelj je na voljo za morebitna vprašanja.

B. ELEMENTI IMPROVIZACIJE

Učenci imajo že usvojeno besedišče na določeno temo. Naučeno snov so utrdili in ponovili s pomočjo elementov improvizacijskega gledališča. Sestavljali so smiselno »sliko« na temo »hiša in prostori v njej«, tako da ima vsaka slika tri elemente. Prvi učenec, ki dobi idejo, kaj bi povedal in predstavil, se postavi v prostor pred tablo, drugi učenec mora povedati in pokazati predmet, ki se ujema s prvim predmetom, tretji učenec doda še svoj predmet in nato s seboj »vzame« enega izmed učencev (prvega ali drugega) in nato glede na to, kateri učenec ostane, nastane nova slika.

Učenci so elemente improvizacijskega gledališča spoznali prvič in z zanimanjem poslušali navodila. Takoj se je javilo nekaj učencev, da bi začeli z igro. Tudi za nadaljevanje slike se je vedno javilo zelo veliko učencev, tako da je bilo potrebno nekaj usmerjanja s strani učitelja, kdo pride naprej in pokaže. Ker so bili učenci nad improvizacijo zelo navdušeni, so na koncu sestavili celo hišo in takrat so vsi učenci prišli na oder in po vrsti povedali, kaj predstavljajo. Tudi učenci, ki so navadno bolj zadržani, so pri tem sprva bolj previdno opazovali, potem pa so se z veseljem priključili.

C. INDIVIDUALNA USTVARJALNOST

Učenci so dobili nalogo, da so arhitekti in da bodo načrtovali svojo lastno sanjsko hišo. Pri tem so lahko uporabili različne tehnike, od risanja do lepljenja iz revij. Učenci, ki so dobili navodila, da ustvarjajo na formatu A4, so imeli manj možnosti za udejanjenje svojih idej, kot tisti učenci, katerim formata, v katerem naj izdelajo sanjsko hišo, nisem omejila.

D. SPODBUJANJE KREATIVNEGA PISANJA IN DIFERENCIACIJA

Skupina, kjer so bile izvedene dejavnosti, je heterogena. V njej so učenci od 4. do 6. razreda z različnim predznanjem in različnimi sposobnostmi branja in pisanja. Ker smo želeli izkoristiti potencial vseh učencev, so učenci dobili diferencirana navodila za opis sanjske hiše. Nekateri učenci so pri svoji sanjski hiši označili dele hiše in opremo v njej, tisti z več znanja so opisali še barve, prostore v hiši in opremo. Tukaj ne gre za boljše ali slabše učence, ampak za učence, ki se učijo dalj časa in tiste, ki se učijo jezika manj časa. Tako so vsi učenci svoje znanje nadgrajevali na svojem nivoju, poleg tega se tisti, ki so imeli boljše predznanje, niso dolgočasili. Nastali so zelo zanimivi opisi sanjskih hiš. Učenci so bili motivirani za delo, saj so vsi imeli izziv, ki je bil prilagojen glede na njihovo predznanje.

E. UČENJE PREKO PESMI

Z učenci smo na temo hiše, prostorov in opreme v njej poslušali pesem »Mein Haus« (Moja hiša). Pesem smo najprej samo poslušali in učenci so ponovili besedišče, ki so ga slišali v pesmi. Nato smo si pesem ogledali s podnapisi in si ogledali tudi video. Učenci so pesem z veseljem poslušali in si jo tudi zelo hitro zapomnili.

F. SPODBUJANJE KREATIVNEGA USTVARJANJA

Največ so se učenci naučili, če so učni material izdelali sami in na ta način ponavljali in utrjevali usvojeno snov. Seveda so morali učenci najprej usvojiti besedišče na določeno temo. Ko so dobili navodilo za izvedbo naloge, je bil določen del vedno »odprt« in tako so učenci velikokrat povezali znanje, da so uporabili že naučeno besedišče, zelo so se veselili, če so lahko dodali svoje ideje in tako dostikrat spontano še obogatili besedišče.

Najbolj motivirani so bili pri sestavljanju družabnih iger, kjer so dobili okvir, kako naj družabna igra izgleda in na katero temo. Nato pa so postavili svoja pravila za igranje družabne igre. Učenci so tudi sami izdelali družabno igro spomin, ki so se jo nato igrali. Izdelali so tudi učne liste s križanko in rebusom za svoje sošolce, nato pa z zanimanjem opazovali, ali bodo njihovi sošolci kos nalogi.

G. PROJEKTNO DELO

Učenci so sodelovali v projektu Goethe Instituta Ljubljana. Naslov projekta je bil »Weihnachten ist schöner mit dir« (Božič je lepši s tabo). Ker pa je bil odziv sodelujočih pri tem projektu tako dober, so se odločili za izvedbo projekta tudi v času velike noči in se je imenoval »Ostern ist schöner mit dir« (Velika noč je lepša s tabo). Ideja projekta je bila, da učenci izdelajo voščilnice in napišejo voščilo v nemškem jeziku. Nato pa bodo njihove voščilnice posredovali varovancem domov za ostarele v Nemčiji. Izdelovanje voščilnic smo vključili v deželoznanstvo. Najprej so se učenci naučili besedišče na temo božiča in velike noči, nato so se naučili napisati voščilnico v nemškem jeziku. Za izdelavo voščilnic so bili učenci zelo motivirani, saj so v svojem delu videli smisel, ker so vedeli, da bo njihova voščila nekdo prebral. Iz Goethe Instituta smo dobili tudi zahvalo za poslane voščilnice. Ker imajo nekateri učenci tudi sorodnike in prijatelje v nemško govorečih državah, jih je to spodbudilo, da so napisali voščilnice v nemškem jeziku tudi zanje.

H. SPODBUJANJE SODELOVALNEGA UČENJA – SKUPINSKO DELO

Učenci so dobili nalogo, da izdelajo »lastno hišo«. Dogovorjeno je bilo, da bo vsak učenec izdelal en prostor v hiši. Zelo hitro so se dogovorili, kaj bo kdo izdelal. Pri tem so poimenovali predmete, ki so jih nalepili v prostore. Vse prostore smo nato sestavili skupaj, naredili streho in nastala je naša hiša (Unser Haus). Učenci so bili na svoj izdelek ponosni. Hiša je bila razstavljena tudi v avli šole, kjer so tudi svojim sošolcem pojasnjevali, kaj je predstavljeno v hiši.

3. SKLEP

Kot pravi Lebar (2016), je učni načrt treba upoštevati, ga je pa vsekakor možno nadgraditi, če je učitelj spreten, doživet in izkustven. Seveda ni preprosto, pa vendar se je vredno potruditi, da v pouk vnesemo spremembe, vsaj majhne. Veselje in zadovoljstvo učencev odtehtata trud in priprave, ki jih zahteva tak način dela. Tudi vzdušje v razredu se spremeni in učenci so bolj motivirani za delo. Učenje je samo po sebi preprosto, če so prisotna prijetna čustva, z naravo, igro in glasbo. Poudari še, da so »vsil [učenci] enaki in se zmožni izobraževati v neskončnost, če jim je v izobraževanju omogočena ustvarjalnost in zagotovljeno zanimivo ustvarjalno, domiselno in zabavno učenje.«

Obstajajo različni pedagoški pristopi za motiviranje učencev. Naloga učitelja je, da k učenju spodbudi čim večje število učencev ter da vedno razmišlja v smeri, kako bi obravnavano snov predstavil na načine, ki bi navdušili večino učencev in jih tako motiviral za učenje in aktivno sodelovanje pri pouku.

Ocene učencev niso bile nizke, vendar je bilo potrebno najti načine, da bi se učenci čim več naučili in da bi poleg tega vladalo pozitivno vzdušje, saj gre le za neobvezni izbirni predmet. Potrebno je vložiti veliko truda, da so učenci spet pripravljene za učenje, poleg tega pridejo iz različnih učnih okolij z različnimi dnevnimi obremenitvami. Razlikujejo se ne samo po starosti, ampak tudi po sposobnosti sprejemanja učne snovi in hitrosti pri zapisovanju.

Vsak učenec naj bi usvojil oziroma nadgradil neko znanje, kar pa je težko izvesti s klasičnimi metodami, kjer učenje poteka z reševanjem učnih listov. Velikokrat se je izkazalo, da situacijo izboljša že to, da se učenci presedejo, da vmes med uro hodijo od naloge do naloge. Da ustvarjajo ob skupni mizi in se pri tem lahko tiho pogovarjajo. Velika motivacija je bila tudi, da so bili njihovi izdelki razstavljeni v avli šole in so si jih lahko ogledali tudi drugi učenci in zaposleni v šoli.

Najbolj je učence motiviralo, da so soustvarjali uro in so sami izdelovali učne liste ali didaktične igre. Izziv za nadaljnje delo je izvedba čim večjega števila učnih sklopov na način, kjer bodo učenci aktivno sodelovali in soustvarjali učne ure.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Heacox, D. (2009). Diferenciacija za uspeh vseh. Predlogi za uspešno delo z učenci različnih zmožnosti. Ljubljana. Rokus Klett.
- [2] Juriševič, M. (2006) Učna motivacija in razlike med učenci. Ljubljana. Pedagoška fakulteta.
- [3] Juriševič, M. (2012). Motiviranje učencev v šoli. Ljubljana. Pedagoška fakulteta.
- [4] Kroflič, B. (1992). Ustvarjanje skozi gib. Ljubljana. Znanstveno in publicistično središče.
- [5] Kroflič, B. (1999). Ustvarjalni gib. Tretja razsežnost pouka. Ljubljana. Znanstveno in publicistično središče.
- [6] Lebar, L. (2016). BITI, biti kreativen otrok, vgojitelj, učitelj, starš. Križevci. LEESprit.
- [7] Macuh, Mag., B. (2009) *Kako motivirati sebe in učence za aktiven pouk?* Pridobljeno s: <https://www.solski-razgledi.com/e-sr-prispevek.asp?ID=177>.
- [8] Rutar, D., ur. (2017). Kognitivna znanost v šoli za 21. stoletje. Kamnik. Cirius.
- [9] Strehar Benčina, U., ur. (2018). Projekt Mladinsko gledališče: 3. DEJANJE: Priročnik za pedagoge. Pionirski dom – Center za kulturo mladih. Ljubljana. Pridobljeno s: https://ucilnice.arnes.si/mod_folder/content/ACT_3_slo.pdf.
- [10] Tomič, A. (1999). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

NTC METODE PRI POUKU ZA USPEŠNEJŠE UČENJE TAKO UČNO NADARJENIH OTROK KOT TISTI S POSEBNIMI POTREBAMI

POVZETEK

Ključni izziv poučevanja predstavlja, kako v učni proces čimbolj vključiti na eni strani učno nadarjene in na drugi strani učence, ki imajo šibko predznanje ali celo učence s posebnimi potrebami. Učenci razredne stopnje v šoli preživijo dnevno najmanj pet šolskih ur, nekateri celo do devet. Če je pouk narejen za povprečnega učenca, potem učno nadarjeni in šibki učenci pri pouku »izgubljajo svoj čas«. Za kvaliteten potek izobraževalnega sistema in doseganje pričakovanih rezultatov je pomembno vključevanje ustreznih učnih metod, ki k delu vzpodbujajo in miselno aktivirajo tako učno šibke kot učno močne učence. V prispevku so predstavljeni primeri različnih NTC tehnik, ki jih izvajam pri svojem pouku. S pomočjo teh tehnik si učenci hitreje in bolje zapomnijo učno snov. Predstavljene so metode dela, kjer se snov naučijo skozi asociacije, igro in smeh. NTC tehnike omogočajo otroku, da postane samozavestnejši in se ne boji več delati napak, saj ve, da so napake pot do rešitve. Napredek je bil merjen in prepoznan pri vseh učencih. Pri učno nadarjenih je bilo zaznati še večjo željo po novih informacijah, učenci s posebnimi potrebami pa so skozi NTC metode dela skozi igro, brez stresa, dosegli napredek in željene učne cilje. Pri pouku poleg aktivnega sodelovanja vseh učencev s takšnimi načini poučevanja razvijamo povezave med sinapsami, kot pravi dr. Ranko Rajović, in učimo otroke uspešnih strategij učenja, ki jim pomagajo pri učenju šolske snovi. To je posebej pomembno v višjih razredih, ko je snovi in informacij, ki jih mora otrok osvojiti, zelo veliko.

KLJUČNE BESEDE: nadarjeni, posebne potrebe, NTC metode, miselna aktivnost.

NTC METHODS OF TEACHING IN A CLASSROOM – A SUCCESSFUL MEANS OF LEARNING FOR THE GIFTED AS WELL AS FOR THOSE WITH SPECIAL NEEDS

ABSTRACT

The key challenge of teaching process is how to include as many students as possible in the learning process, on the one hand the gifted ones, and on the other hand, students with weak prior knowledge or even students with special needs. Grade-level students spend at least five hours a day in school, some up to nine. If the lesson is designed for an average student, then the gifted and the weak learning students "lose their time" in the lesson. For the quality course of the educational system and the achievement of expected results, it is important to include the appropriate learning methods that encourage and mentally activate both learning-weak and learning-strong students. The article presents examples of different NTC teaching methods that I am currently implementing in my lessons, as a third grade teacher. By using the mentioned teaching methods the results show a better, and a faster memorization of the gained knowledge. The emphasis is on the learning process that includes associations, play and the elements of fun. NTC techniques enable students to gain self-confidence; they lose the fear of making mistakes, and gain the awareness that mistakes are the ways to solutions. Learning progress has been measured, and recognized with all students. The gifted ones show a greater motivation for gaining new information and knowledge, and weak-learning students learn new and more efficient methods of learning. In addition to the active participation of all students in the classroom, with such methods of teaching, we develop connections between the brain synapses, according to Dr. Ranko Rajović, and we teach children more successful learning strategies that help them learn school material more efficiently. Moreover, this is very important, especially for the upper-grade students that face a greater amount of learning materials and information that need to be acquired.

KEYWORDS: gifted students, students with special needs, NTC methods of teaching, mental activity.

1. UVOD

V šolo vstopajo otroci iz različnih okolij. Dejavnikov, ki utegnejo vplivati na uspešnost v izobraževanju, je mnogo. Od domačega okolja, v katerem od učenca do učenca variira spodbuda staršev, prioritete, socialno stanje do nenazadnje učenčevih sposobnosti. V svoji, skoraj dvajsetletni praksi dela v razredu, se pogostokrat sprašujem, kako izvajati učni proces, ki bo vodil do čim boljših rezultatov, hkrati pa bo zadoščal potrebam vseh učencev. Dejstvo je, da bodo zaradi vseh dejavnikov, na katere ne moremo vplivati, ti rezultati od učenca do učenca različni. Zavedamo pa se, da je potrebno stremeti ne le k najvišjim rezultatom učencev, ki na posameznem področju največ ponujajo, pač pa tudi k doseganju posameznikovega optimuma in maksimuma.

Zaradi svoje vedoželjnosti pa tudi radovednosti sem se udeleževala različnih seminarjev in tako sem pred sedmimi leti naletela na dr. Ranka Rajovića, nevrofiziologa, avtorja sistema učenja NTC, ki v pedagogiko uvaja nova dejstva o možganih. NTC učenje na prvo mesto pomembnosti postavi gibanje. Ker se možgani najbolj razvijajo prav v prvih petih letih življenja, se mora otrok takrat čim več gibati. S tem se namreč aktivirajo in povezujejo pomembna možganska središča, usklajuje se več sposobnosti in dejavnosti. Naslednja pomembna dejavnost je igra. Igra je precej zapleten kognitivni proces. Otroku, ki se igra, mora pri tem razmišljati, povezovati, reševati probleme, veseli se, ko najde rešitve, poleg tega pa ga igranje sprošča, spravlja v dobro voljo. Zato so otroci za igro tudi najbolj motivirani.

Tudi učenje je lahko igra. NTC-metode vsebujejo veliko aktivnosti, ki so zelo podobne igri, v resnici pa se otroci na ta način mimogrede naučijo koristnih reči. Če se otrok uči z igro, si namreč stvari tudi lažje in bolje zapomni, poleg tega pa ni pod stresom, ko pride do preverjanja znanja, in lahko naučeno znanje sproščeno povezuje, kar je temelj funkcionalnega znanja. Torej sistem NTC s pomočjo preprostih in zabavnih iger ter gibanja spodbuja in krepi otrokove sposobnosti, stimulira duševni in telesni razvoj, krepi pozornost in spomin, uri koordinacijo in motoriko.

1.1 RAZVOJ, RAST IN ZORENJE MOŽGANOV

Kako pomembna je pravilna stimulacija možganov, se lahko prepričamo tudi iz znanstvenih spoznanj o razvoju, rasti in zorenju možganov. Dr. Bregantova, specialistka pediatrije ter specialistka fizikalne in rehabilitacijske medicine, ob čemer je doktorat opravljala s področja otroške nevrologije, v svojem raziskovanju s pomočjo različnih spremljanj proučuje ključna spoznanja o razvoju možganov.

Odrasli in otroški možgani se razlikujejo tako po teži, anatomskih in biokemičnih značilnostih, kot tudi po procesih, ki se v njih odvijajo. Ob rojstvu možgani tehtajo le četrtno teže odraslih možganov. Pri dveh letih otroški možgani v povprečju dosežejo 80 %, pri petih letih v 90 % in pri šestih letih 95 % velikosti odraslih možganov. Velikost možganov pa ne določa tudi njihove funkcije. Tekom odraščanja lahko opazujemo rast in razvoj pa tudi zorenje možganov. Ti procesi omogočajo pridobivanje in usvajanje veščin in znanj, ki so kasneje značilne za odrasle. Bregantova v strokovnem članku navaja, da je v nosečnosti najpomembnejše nastajanje nevronov, v otroštvu pa sledi obdobje zorenja in rasti. Po rojstvu nevroni predvsem zorijo in se pričnejo biokemično razlikovati, razvijajo se dendriti in aksoni, povečuje se število povezav

(sinaps). Število povezav se spreminja glede na njihovo uporabo po načelu: uporabi ali izgubi. Sinapse, ki se porabljajo istočasno, se med seboj povežejo in uskladijo. Ob rojstvu ima vsak nevron možganske skorje 2500 sinaps, do starosti 2–3 let se število poveča na 15000. V prvem mesecu življenja število vseh sinaps poskoči s 50 trilijonov na 1 kvadrilijon. Sinapse nastajajo, se krepijo ali izginejo vse življenje, kar imenujemo plastičnost. Če torej vplivamo na aktivnost nevronov s spodbudnim okoljem, ki spodbuja učenje, se izogibamo bolečini, okužbi in vnetju, lahko sklepamo, da vplivamo na plastičnost in razvoj možganov. V razvoju možganov so časovna obdobja, ki omogočajo v tistem času najbolj optimalen razvoj določenega področja možganov. Imenujemo jih občutljiva (tudi kritična) obdobja. Kar se naučimo v tistem času, se naučimo hitreje in bolj temeljito kot v kakšnem drugem obdobju. Žal to tudi pomeni, da zamujeno obdobje kasneje težje nadomestimo. Občutljivo obdobje omogoča kljub neustreznim izkušnjam v tej dobi še normalen razvoj živčevja. Kasneje, ko se občutljivo obdobje konča, so spremembe težje izvedljive.

1.2 NTC METODE DE LA PRI POUKU ZA STIMULATIVNO OKOLJE

Dr. Ranko Rajović s svojimi metodami ponuja odlično vadbeno polje, ki stimulira in razvija tako intelektualni kot motorični razvoj otroka. S stimuliranjem možganov spodbuja k večji pozornosti, divergentnemu razmišljanju in pridobivanju funkcionalnega znanja. Program poteka skozi več stopenj:

1. FAZA: Dodatna stimulacija razvoja sinaps

- Gibalne dejavnosti: dinamično prilagajanje očesa, rotacija, ravnotežje ,
- vaje za finomotoriko.

2. FAZA: Stimulacija razvoja asociativnega razmišljanja

- Abstrakcija, vizualizacija,
- miselna klasifikacija,
- asociacije, glasba.

3. FAZA: Stimulacija razvoja funkcionalnega razmišljanja

- Ugankarske zgodbe,
- ugankarska vprašanja, konvergentno razmišljanje,
- stimulatívna vprašanja, divergentno razmišljanje

2. PRIMERI DOBRE PRAKSE Z DODATNO ANALIZO 4 UČENCEV (DVEH UČENCEV Z NIZKIMI UČNIMI SPOSOBNOSTMI IN VODENIMA KOT OTROKA S POSEBNIMI POTREBAMI IN DVEH VISOKO UČNO SPOSOBNIH UČENCEV).

Zadnja leta v svoj vsakdanji pouk, v skoraj vsako uro vnašam elemente NTC metod dela, saj so se izkazale za izredno učinkovite. Učenci se učijo skozi igro, gibanje, uganke ... Pouk je sproščen in motivacija je na visoki ravni. Sodelujejo vsi učenci in pri podajanju idej nimajo občutka, da se bodo osmešili. Učinkovitost dela po teh metodah narašča iz dneva v dan in iz meseca v mesec.

V nadaljevanju bom predstavila tri tematske sklope, ki vključujejo kar se da veliko elementov NTC metod dela. Izbrala sem tematske sklope, kjer se ponovijo približno iste metode dela, za lažje primerjave napredka. Prvi tematski sklop je bil obravnavan v mesecu oktobru, drugi začetek februarja in tretji konec meseca marca. Takšne in podobne igre smo se igrali že pred prvo spremljano in s kazalniki merjeno igro ter tudi večkrat vmes.

Učenec A in učenka B sta učenca s posebnimi potrebami. Pri prvem gre za izredno nizke (mejne sposobnosti), govorno-jezikovne težave, domače okolje je spodbudno, vendar mu že sedaj ne zmorejo pomagati. Druga učenka je še v postopku za usmerjanje. Nakazujejo se nizke učne sposobnosti, težave pri razumevanju navodil, v prvem in drugem razredu pri pouku skoraj ni komunicirala, domače okolje je nesposobno, kažejo se znaki zanemarjenosti.

Učenca C in D sta izrazito učno nadarjena učenca, visoko motivirana, prihajata iz spodbudnega domačega okolja in izkazujeta visok interes za delo.

Igra paralelne asociacije se je pojavila v vseh treh tematskih sklopih, obravnavanih v razmaku šestih mesecev. Ostale metode dela so bile večkrat obravnavane pri drugih vsebinah, pri predstavljenih pa vsakič samo po enkrat.

Analizo sem naredila na podlagi opazovanja in primerjanja.

A. TEMATSKI SKOP: SLOVENIJA IN SOSEDNJE DRŽAVE

V uvodu smo z učenci odigrali **NTC igro paralelne asociacije**. Učenci so bili razdeljeni v pet skupin, po 4 - 5 učencev. Vsaka skupina si je določila ime svoje skupine. Spodbujam dvodelna imena. Učenci si nadenejo imena v smislu: Japonski misleci, Kitajski roboti, NBA prvaki, Modri zmagovalci ...

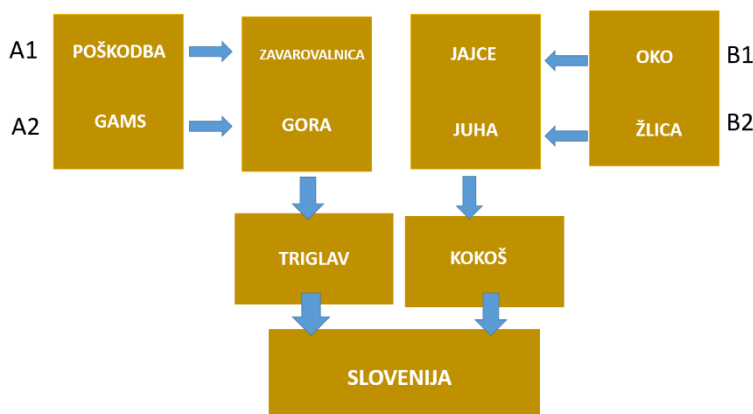
Igra zahteva veliko discipline, saj se morajo vsi udeleženci med seboj poslušati. Ker je igra tekmovalna, so učenci visoko motivirani za sodelovanje. Učenci odpirajo izbrana polja in v določenem času (30 sekund) naštevajo asociacije na izbrano besedo. Nobena od asociacij se ne sme nikoli ponoviti. Asociacije spadajo v II NTC fazo stimulacije razvoja asociativnega razmišljanja in so izredno pomembne za razvoj sinaps in izkoriščanje rezervnih regij. Z večkratnimi ponovitvami igre paralelnih asociacij učenci pridobivajo pri iskanju vedno novih.

Pomen asociacij v procesu učenja je izreden, saj smo si ljudje s pomočjo asociacij sposobni zapomniti skoraj nepredstavlljivo število besed, predmetov ali pojmov v točno določenem vrstnem redu. Asociacije nam pomagajo iskati po spominu, delujejo kot brskalnik za iskanje po svetovnem spletu. Snov si lažje zapomnimo, če se čim več asociacij veže nanjo. Pri tvorjenju asociacij je pomembno, da vse, kar si moramo zapomniti, tudi vidimo kot sliko v svoji predstavi. Pri tem velja, da bolj ko je slika nenavadna, bolj je smešna, vendar jasna in občutena, lažje si bomo zapomnili.

V prvi fazi igre se odpirajo štiri polja. Ko imamo nove štiri besede, ki so bile pravilne asociacije na dane besede: poškodba - zavarovalnica, gams - gora, oko - jajce, žlica - juha sledi nova faza igre (glej Sliko 1). Ta faza spodbuja razvoj funkcionalnega razmišljanja. V drugi fazi igre učenci iščejo, kaj imata skupnega dve besedi: jajce in juha (kokoš) ter gora in zavarovalnica (Triglav). Uganke ustvarjamo, da bi otroke spodbudili k intenzivnemu razmišljanju, povezovanju in sklepanju. Tak pristop spodbuja uporabo znanja in priklica podatkov, ki jih je otrok osvojil že prej; na osnovi tega nato nastajajo nova znanja ali zaključki.

Najnovejše raziskave kažejo, da je logično razmišljanje in hitro reševanje problemov mogoče uriti in da možgani lahko ustvarijo »razmišljujočo« situacijo, ob reševanju katere otroci doživljajo radost. (Rajović, 2015).

Zaključna faza je enaka drugi fazi, le da imajo možnost pridobiti točke vse skupine, saj se rešitev zapiše na listič. S tem ustvarimo pozitivno napetost, pričakovanje. V tem delu se sprošča pomemben hormon sreče. Iščemo, kaj imata skupnega kokoš in Triglav. Rešitev je Slovenija.



Slika 1: Tabelska slika igre paralelne asociacije, z rešitvijo Slovenija.

V spodnji preglednici je prikazan rezultat igre paralelne asociacije, merjen s številom idej, za zgoraj omenjene spremljanje 4 učence. V skupini so bili cca 4 učenci, ki so v 30 sek. izmenično naštevati asociacije na določeno besedo (npr. poškodba). Asociacija se ni smela nikoli ponoviti. V kolikor učenec ni imel ideje, je rekel »naprej«. Cilj igre je bilo poiskati ključno asociacijo.

Tabela 1: Rezultat prve (merjene) igre paralelnih asociacij:

| SPREMLJANI UČENCI | POVPREČNO ŠTEVILO IDEJ/SKLOP |
|--|------------------------------|
| A (s posebnimi potrebami, z odločbo, mejne sposobnosti) | 0 |
| B (v postopku pridobivanja odločbe, sum na zanemarjenost in nizke sposobnosti) | 0 |
| C (nadarjena, motivirana učenka) | 3 |
| D (nadarjen, motiviran učenec) | 5 |

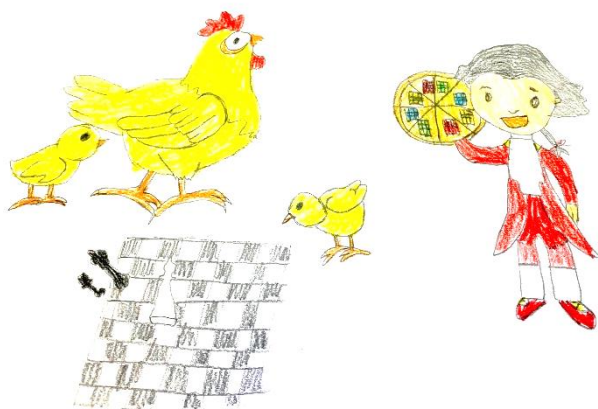
V drugem delu obravnave tematskega sklopa, Slovenija in sosednje države, so sledile **NTC uganke**, ki spodbujajo k intenzivnemu razmišljanju, povezovanju in sklepanju.

- Katera kokoška ne gre nikoli stran od škornja? (SLOVENIJA OD ITALIJE).
- V čem se Italijanska in Madžarska zastava razlikujeta od Slovenske in Ruske? (ISTO ZAPOREDJE, A DRUGAČNA POSTAVITEV).
- Katero glavno mesto naše sosednje države ima v imenu indijanski znak? (BUDIMPEŠTA).
- V katerih mestih Slovenije se skriva beseda LEN? (LENDAVA, VELENJE, LENART).

- V katerem mestu v Sloveniji se skriva drevo, ki je hkrati tudi ime fanta? (**MARIBOR**).
- V glavnem mestu katere države se skriva deklica, ki se skriva tudi v banani? (**LJUBLJANA**).
- V kateri državi, če preberemo njeno glavno mesto nazaj, ne bi smelo biti nikoli vojne? (**MIR-RIM-ITALIJA**).
- V kateri državi, sodeč po glavnem mestu, imajo **RAJ**? (**SARAJEVO – BOSNA**).
- Ali je ta država naša soseda?
- Skozi katero državo prideš do nje?

V tem delu je bila motivacija razmišljanja vseh učencev v razredu (razen učenke B) na izredno visoki ravni. Pri reševanju zvitih ugank je izrednega pomena, da so jih zmožni reševati tudi učno manj sposobni učenci in da jih učno zelo sposobni učenci ne rešijo v hipu. Velikokrat pri teh nalogah dobijo priložnost učenci, ki sicer ne verjamejo toliko v svoje sposobnosti in s pravilno rešitvijo dobijo potrditev »tudi jaz zmorem«. Vsak predlog vedno pohvalim in če je le možno, namenim dodatno razlago, s katero pridobijo še kakšno informacijo. Npr. V katerem mestu v Sloveniji se skriva drevo, ki je hkrati tudi ime fanta? Nekdo predlaga Hrastnik. Pohvalim in razložim, meto Hrastnik res v sebi skriva drevo. Drevo je listnato, na njem so želodi, ki jih ... Mesto, ki ga iščemo, pa v sebi skriva iglasto drevo. Učenci začnejo brskati po spominu za imeni iglastih dreves in jih povezujejo s poznanimi mesti. Kot že rečeno takšne uganke spodbujajo intenzivno razmišljanje, povezovanje in sklepanje.

V nadaljevanju smo spoznali značilnosti sosednjih držav. Sosednje države so si učenci skušali zapomniti s pomočjo nelogičnih zgodb. Vsak učenec si je izmislil svojo nelogično zgodbo in jo narisal. Tudi nelogične zgodbe so zelo pomemben del programa, saj spodbujajo učenje skozi asociacije in ne na pamet. Učenci so narisali nelogično zgodbo, jo povedali svojemu paru, ta pa je moral povedati države.



Slika 2: Nelogična zgodba učno visoko motiviranega učenca (učenec D).

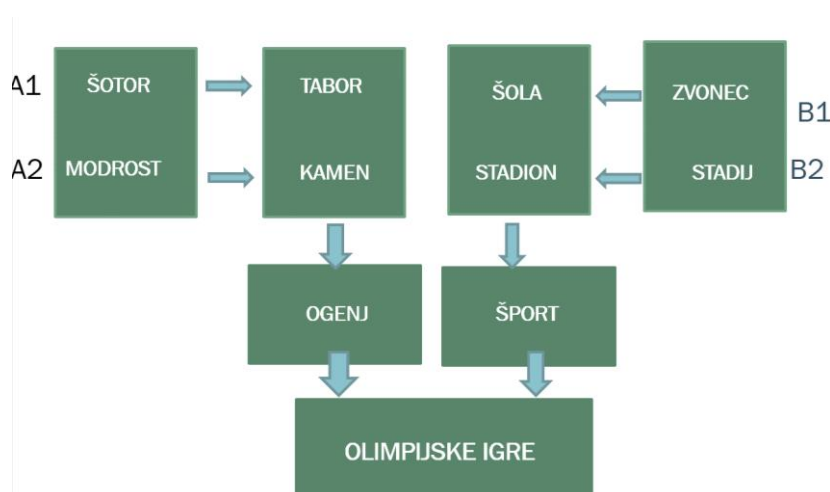
Zgodba v besedi: Kokoška je igrala šah s svojima piščančkoma. Postali so lačni. Naročili so si pizzo s šunko, ki je izgledala kot kvadratki Rubikove kocke, dostavil jo je Mozart. Rešitev: Slovenija (kokoš), Hrvaška (šah), Italija (pizza), Madžarska (Rubikova k.) in Avstrija (Mozart).

Učenca A in B sta uporabila kombinacijo več predhodno slišanih zgodb. Svoje ideje nista imela, vendar sta si s pomočjo zgodb ostalih sošolcev lažje zapomnila sosednje države in njihove značilnosti. Najboljše nelogične zgodbe smo razstavili tudi na panoju, tako jih učenci večkrat vidijo in si jih vtisnejo v svoj spomin.

B. TEMATSKI SKOP: OLIMPIJSKE IGRE

Tudi tematski sklop olimpijske igre smo začeli z igro paralelnih asociacij. Iskali smo asociacije na besede: šotor, modrost, zvonec, stadij (glej Sliko 3). Iz besede šotor smo dobili tabor, iz besede modrost kamen, asociacija na besedo zvonec je bila šola in pravilna rešitev na besedo stadij, stadion.

Besedi tabor in kamen imata skupno rešitev ogenj. Besedi šola in stadion, šport. In končna rešitev, skupna beseda za šport in ogenj so olimpijske igre.



Slika 3: Tabela slika igre paralelne asociacije, z rešitvijo olimpijske igre.

Tabela 2: Rezultat druge (merjene) igre paralelnih asociacij:

| SPREMLJANI UČENCI | POVPREČNO ŠTEVILO IDEJ/SKLOP |
|--|------------------------------|
| A (s posebnimi potrebami, z odločbo, mejne sposobnosti) | 1 |
| B (v postopku pridobivanja odločbe, sum na zanemarjenost in nizke sposobnosti) | 0 |
| C (nadarjena, motivirana učenka) | 5 |
| D (nadarjen, motiviran učenec) | 10 |

Igro paralelne asociacije smo igrali tudi v vmesnem času, vendar si rezultatov nisem beležila. Po treh mesecih vidimo velik preskok pri učno motiviranemu učencu, ki je v obdobju treh mesecev dosegel skoraj optimum možnih idej. Napredovala sta tudi učenca A in C, vsak v svojih zmožnostih, učenka B v času treh mesecev še vedno ni nič napredovala.

Prvi igri so sledile uganke s skritimi besedami. Tako pri zvutih vprašanjih kot pri skritih besedah v povedi ali pri drugih NTC metodah, mora otrok razmišljati in aktivirati svoje dodatne kapacitete. Ko dobro reši nalogo, je otrok srečen, ker uspeh doseže skozi igro in brez obremenitve.

NTC UGANKE (SKRITE BESEDE) NA TEMO OLIMPIJSKIH IGER:

- Ne samo **nebo**, **grom** in morje, tudi podzemlje ga ima. (BOG).
- Kaj Nika z **mokro** gobo riše? (KROG).
- Kaj ti prinese delo, vklesano v **čas** trajnosti? (ČAST).
- Kaj dobi tisti, **ki** prijatelja reši? (KIP).
- Kje je bil Zvone, da **povoj na** glavi potrebuje? (VOJNA).
- Zakaj je danes **Tomas kot** aligator? (MASKOTA).

Tretja NTC tehnika tega tematskega sklopa so šifre. Učenci si po vrstnem redu zapomnijo dobljene besede. Nanizamo jih na tablo. Imajo dve minuti časa, da si jih s pomočjo nelogične zgodbe zapomnijo. Nato dobijo šifro: 321232

Učenci to igro obožujejo. Sprva so imeli učno šibkejši učenci velike težave s sestavljanjem zgodbe. Z rednim treningom so v mesecu marcu zgodbo sestavili že vsi učenci. Kljub temu, da si ob začetku šolskega leta zgodbe niso uspeli sestaviti vsi učenci, so s pomočjo učencev, ki so si sestavili zgodbo in jo povedali na glas, pri igri ŠIFRE, lahko sodelovali vsi učenci.

Torej, učenci si s pomočjo nelogične zgodbe, po vrstnem redu zapomnijo besede. Nato besede skrijemo in zapišemo številko. Učenci (brez pisanja, na pamet) v mislih zlagajo črke, za novo besedo. Dobijo GESLO: **GRČIJA**.

BOG

KROG

ČAST

KIP

VOJNA

MASKOTA

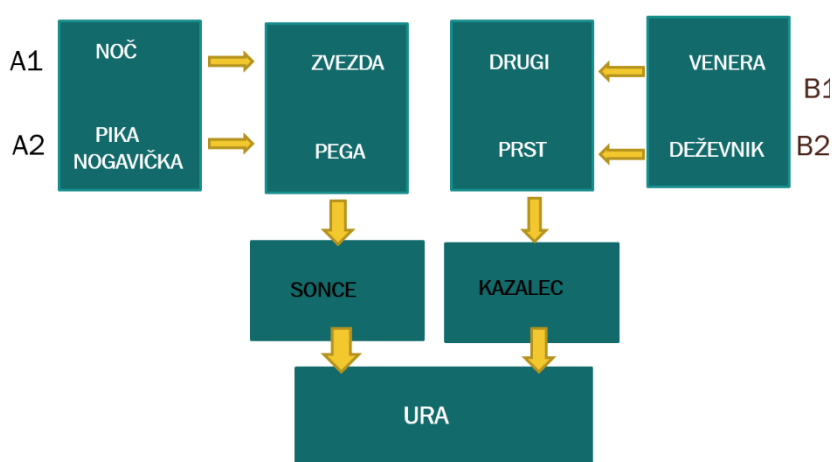
Geslo učenci zapišejo na tablo. Učenec, ki je prvi zapisal pravilno geslo Grčija, velja za zelo povprečnega učenca. Zmaga pri tej igri učencem zelo veliko pomeni, saj so se morali zanjo zelo potruditi. Zadovoljni so tudi vsi učenci, ki so dobili pravilno rešitev. Učenci so se s pomočjo besed, ki so si jih morali zapomniti, hkrati usvojili tudi ključne besede tematskega sklopa olimpijske igre.

V nadaljevanju sami skušajo povezati Grčijo, olimpijske igre in vse naštetje besede. Sedaj ne potrebujejo več veliko razlage, da si snov zapomnijo. Ker imajo ključne besede, lažje sledijo razlagi in snov jih bolj zanima. Zelo radi ugibajo manj logične povezave, npr. vojna in olimpijske igre. Pomembno je, da ima vsak učenec kakšno idejo. Povem jim, da so ideje dragocene, da je vsaka vredna 100 EUR (povzeto po ideji dr. Ranka Rajovića). Nato seštevamo

vrednost idej in si zamišljamo, kaj bi lahko za to vrednost kupili. Tako mimogrede vnašamo tudi uporabno matematiko. Na koncu smo si ogledali še posnetek, kjer so me presenetili, koliko podatkov so si ob koncu zapomnili. Sledilo je sestavljanje olimpijskih obročev (s pomočjo telovadnih obročev); razlaga barv in gibanje. Po razredu so bili razporejeni barvni obroči (3 rumeni, 3 rdeči...). Učenci so dobili navodila in vprašanja povezana s preteklimi pogovori in informacijami, pridobljenimi v preteklih učnih urah. Npr. Do obroča, kjer leži najvišja gora na svetu, skači po levi nogi. Učenci so morali povezati Mont Everest – Azija – rumena barva). Sonožno in zadenjsko skači do celine, kjer so izumili Rubikovo kocko. (Rubikova kocka – Madžarska – Evropa – modra).

C. TEMATSKI SKOP: ČAS

Rešitev tokratne paralelne asociacije je bila URA.



Slika 4: Tabelska slika igre paralelne asociacije, z rešitvijo olimpijske igre.

Tabela 3: Rezultat tretje (merjene) igre paralelnih asociacij.

| SPREMLJANI UČENCI | POVPREČNO ŠTEVILO IDEJ/SKLOP |
|--|------------------------------|
| A (s posebnimi potrebami, z odločbo, mejne sposobnosti) | 4 |
| B (v postopku pridobivanja odločbe, sum na zanemarjenost in nizke sposobnosti) | 1 |
| C (nadarjena, motivirana učenka) | 7 |
| D (nadarjen, motiviran učenec) | 10 |

Po šestih mesecih večkrat odigrane igre, se pokaže ne samo napredek v številu idej, ampak tudi v kvaliteti idej. Če so bile v začetku šolskega leta ideje zelo preproste, so se s številom ponovitev vedno bolj izboljševale. Npr. na besedo krog – elektrika; zajtrk – tradicionalni slovenski ... Učenci so začeli tekmovati tudi za pohvalo v najbolj izvirni ideji. Vsaka takšna pohvala je učencu motivacija za naprej. Hkrati pa motivacija za druge, da jo naslednjič dosežejo tudi sami. Najmanjši napredek v razredu se je pokazal pri deklici z velikimi učnimi težavami, težavami na področju komunikacije in z nespodbudnim domačim okoljem. Kljub temu, da je napredovala, je napredek zelo zelo majhen. In prav takšen je tudi ob koncu šolskega leta (ena,

največ dve ideji). Če povzamem besede dr. Bregantove: »Zanemarjenje je najhujša oblika nasilja.« Pri tej deklici se pokaže, da kljub spodbudnemu okolju v šoli, je napredek res majhen, zanemarljiv in najbrž bo potrebno dolgo rehabilitacijsko obdobje, da se popravijo primanjkljaji, ki so nastali v zgodnjem otroštvu. Deček, ki ima nizke, celo mejne sposobnosti in izredno spodbudno domače okolje, je ob koncu šolskega leta napredoval v svojih sposobnostih, za delo je vedno bolj motiviran in v mesecu maju je prvi v razredu rešil šifro. Deček je doživel takšno srečo, da sem popoldan prejela telefonski klic njegovih staršev.

Pri tej temi sem se poslužila še ugankarskega vprašanja: **Kaj imata skupnega ura in št. 17?**

Ugankarska vprašanja spodbujajo učence k priklicu vseh dotodanjih informacij, ki so jih kadarkoli dobili v povezavi z uro. Za vsako idejo, ki jo učenec predlaga, dobi hkrati povratno informacijo, ki si jo zaradi velike pozornosti in fokusa na igro, mimogrede vtisne v spomin. Učitelj učence hkrati z različnimi namigi vodi do pravilnega odgovora, ki je v primerjavi z razmišljanjem in povezovanjem informacij ter pridobivanjem novih znanj, drugotnega pomena. Npr. ko učenci že izčrpajo nekaj idej, ki so se jim na hitro pojavile, dodam prvi namig, npr. št. 17 je povezana z največjo uro na svetu. Učenci dobijo nove ideje. V njihove ideje vstavim podatke, da največji kazalec te ure meri 22 metrov. Izmerimo dolžino naše učilnice in izračunamo, koliko dolžin je to. Nato si skušamo predstavljati, kako velik je ta kazalec. V naslednjem namigu učencem povem, da gre za uro, ki so jo postavili v svetem mestu Meka, v Saudski Arabiji. Ogledamo si stolp z uro, zastavo Saudske Arabije in poskušamo ugotoviti, kaj je prebivalcem tega svetega mesta najbolj pomembno. Skupaj razmišljamo in učenci dajejo nove ideje. Povežejo vse znanje, ki ga imajo, in ugotovijo, da je njim najbolj pomembna molitev ter da je za nič na svetu ne smejo zamuditi. Kaj je pomembno, da ne zamujamo? Ura. Zato so postavili uro, ki se vidi 17 km daleč. Učenci so med samo igro zelo motivirani za iskanje rešitev, včasih imam občutek, da si nihče ne želi rešitve, saj se s tem debata, igra in skupna energija v hipu konča. Tudi pri teh vrstah iger se je število idej in energija pri ugibanju, pri vseh učencih, razen pri deklici B, skozi vse šolsko leto, višalo.

4. SKLEP

NTC program je bil prvotno namenjen nadarjenim učencem, kasneje je dr. Ranko Rajović ugotovil, da pozitivno (stimulativno) vpliva na vse otroke. Raziskave namreč kažejo, da intelektualne sposobnosti niso odvisne od števila nevronske celice, ki je genetsko določeno, temveč od števila povezav med njimi. Povezave pa nastajajo pod vplivom okolja in nanje lahko vplivamo s primernimi dejavnostmi. Temeljni pristop programa NTC, ki inovativno povezuje spoznanja medicine in pedagogike, je igra. Skozi igro se namreč otrok lahko nauči in izvede skoraj vse razvojne in izobraževalne korake, zato je igra za otroka bistvena. Otroški možgani hrepenijo po znanju, in ko se otrok nauči nekaj novega, ga preplavijo hormoni sreče, zato je učenje – če temelji na igri, sproščenosti, smehu in medsebojni pomoči, ne pa na učenju na pamet in prisili – za otroka pravi vir sreče.

V letošnjem šolskem letu sem spremljala število idej pri različnih NTC metodah in izkazalo se je, da so se ideje skozi šolsko leto višale pri vseh učencih. Pri učno uspešnih bolj, pri učno manj

uspešnih pa nekoliko manj, kljub temu pa je napredek izrednega pomena za vsakega posameznika. Občutek, da je učenec uspešen, je najboljša motivacija za nadaljnje delo.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Bregant, T., Razvoj, rast in zorenje možganov, društvo psihologov Slovenije: Psihološka obzorja, 2012.
- [2] Rajović, R., Kako z igro spodbujati miselni razvoj otroka, Ljubljana: MK, 2016.

INTEGRACIJA ROMSKIH OTROK V VRTEC

POVZETEK

V vrtcih se srečujemo z izzivom kako romskim otrokom omogočiti enake možnosti in jih integrirati v vrtec ter ob tem upoštevati romsko kulturo, tradicijo in drugačen način življenja. Vključenost otrok v vrtec je nizka, saj se romski starši ne odločajo za vpis, zaradi neosveščenosti o pomenu vključevanja otrok v vrtec, njihove zaščitniške vloge do otroka in brez lastnih izkušenj z vrtcem. Vpis romskih otrok preko medijev ali pisanih vabil, kljub temu, da so tudi v romščini ne prinašajo rezultatov, zato smo se odločili, da bomo vstopili v naselja, spoznali družine, starše in otroke in jih spodbudili, da se odločijo za vpis v vrtec. Ob tem pa je bil cilj, da smo v naseljih prisotni kontinuirano, zato smo izvajali delavnice z otroki enkrat tedensko. Delavnice smo načrtovali, izvedba dejavnosti, pa je bila odvisna od materialnih in prostorskih pogojev ter števila in starosti prisotnih otrok. Z otroki smo risali, peli, se žogali, pripovedovali zgodbe, itd., s starši pa smo se veliko pogovarjali, jim prisluhnilo, hkrati pa smo jim predstavljali življenje v vrtcu, jih vključevali v dejavnosti in jim skušali predstaviti pomen vključitve otroka v vrtec. Zaradi rednih izvajanj aktivnosti v romskih naseljih nas starši poznajo in nam zaupajo, otroci pa nas že nestrpnost čakajo. Vpis otrok v vrtec, tako v osnovni program, kot v krajši program, se povečuje, saj smo imeli v šolskem letu 2018/2019 pred izvajanjem aktivnosti v naseljih vključenih 5 romskih otrok v osnovni program in 5 otrok v krajši 240 urni program, v šolskem letu 2021/2022 imamo vključenih 18 otrok v osnovni program in 9 otrok v krajši 240 urni program. Praksa kaže, da je z romskimi starši in otroki nujno vzpostavljati in vzdrževati stika na terenu, kar nam zagotavlja zaupanje staršev in lažji ter hitrejši način reševanja situacij in komuniciranja. Romskih staršev in otrok ne moremo enačiti z ostalo populacijo, saj so s svojo kulturo, načinom življenja, vrednotami in jezikom drugačni in do tega imajo pravico. Naloga vzgojnoizobraževalnih ustanov ni samo, da rečemo, saj imajo enake možnosti, kot vsi ostali, ampak je poglobljena naloga po vsej vertikali, da najdemo načine, kako se jim približati in jih opolnomočiti za vključevanje v vzgojnoizobraževalne programe, ki jih tudi uspešno zaključijo.

KLJUČNE BESEDE: vrtec, predšolska vzgoja, romski otrok, romska naselja, integracija.

INTEGRATION OF ROMA CHILDREN IN TO KINDERGARTEN

ABSTRACT

In kindergartens, we face the challenge of providing equal opportunities for Roma children and integrating them into the kindergarten, while taking into account Roma culture, traditions and a different way of life. The involvement of children in kindergarten is low, as Roma parents do not decide to enroll, due to lack of awareness of the importance of including children in kindergarten, their protective role towards the child and without their own experience with kindergarten. Enrollment of Roma children through the media or written invitations, despite the fact that they are also in Romani do not bring results, so we decided to enter the settlements, meet families, parents and children and encourage them to decide to enroll in kindergarten. At the same time, the goal was to be present in the settlements continuously, so we conducted workshops with children once a week. We planned the workshops, and the implementation of the activities depended on the material and spatial conditions and the number and age of the children present. We drew, sang, played ball, told stories, etc. with the children, and we talked with parents a lot, listened to them, and at the same time introduced them to life in kindergarten, included them in activities and tried to show them the importance of including children in kindergarten. Due to the regular activities in Roma settlements, our parents know and trust us, and the children are already looking forward to us. The enrollment of children in kindergarten, both in the basic program and in the shorter program, is increasing, as in the school year 2018/2019 we had 5 Roma children included in the basic program and 5 children in the shorter 240-hour program in the school year. in 2021/2022 we have 18 children included in the basic program and 9

children in the shorter 240-hour program. Practice shows that it is necessary to establish and maintain contact with Roma parents and children in the field, which provides us with the trust of parents and an easier and faster way to resolve situations and communicate. Roma parents and children cannot be equated with the rest of the population, as they are different with their culture, way of life, values and language, and they have the right to do so. The task of educational institutions is not only to say that they have the same opportunities as everyone else, but the main task across the vertical is to find ways to approach them and empower them to join educational programs, which they also successfully complete.

KEYWORDS: kindergarten, preschool education, Roma child, Roma settlements, integration.

1. UVOD

Naloga vseh institucij in strokovna odgovornost tudi vrtca je da išče pristope, prilagodi metode dela in upošteva specifičnost sodelovanja s starši, ki bodo omogočala enake možnosti za romske otroke. V vrtcu se zavedamo, da je izziv vključevanja romskih otrok v vrtec možno doseči postopoma z vztrajnim delom, spoštovanjem romske kulture, tradicije in drugačnega načina življenja. "Delo z romskimi otroki je vsekakor oblika vzgojnega dela, ki zahteva specifične strategije, saj gre za poskus integracije dveh kultur, ki nimata veliko skupnih značilnosti in se že stoletja trudita sobivati." [1] Vključenost otrok v vrtec je nizka, saj se romski starši ne odločajo za vpis, zaradi neosveženosti o pomenu vključevanja otrok v vrtec, njihove zaščitniške vloge do otroka in brez lastnih izkušenj z vrtcem. Vpis romskih otrok preko medijev ali pisanih vabil, kljub temu, da so tudi v romščini ne prinašajo rezultatov, zato smo se odločili, da bomo vstopili v naselja, spoznali družine, starše in otroke in jih spodbudili, da se odločijo za vpis v vrtec. Ob tem pa je bil cilj, da smo v naseljih prisotni kontinuirano, zato smo izvajali delavnice z otroki enkrat tedensko. Delavnice smo načrtovali, izvedba dejavnosti, pa je bila odvisna od materialnih in prostorskih pogojev ter števila in starosti prisotnih otrok. Z otroki smo risali, peli, se žogali, pripovedovali zgodbe, itd., s starši pa smo se veliko pogovarjali, jim prisluhnili, hkrati pa smo jim predstavljali življenje v vrtcu, jih vključevali v dejavnosti in jim skušali predstaviti pomen vključitve otroka v vrtec.

2. ISKANJE PRILOŽNOSTI ZA VKLJUČEVANJE ROMSKIH OTROK V VRTEC

V Vrtcu Kočevje (v nadaljevanju vrtec) smo v preteklih letih že veliko naredili na področju dela z romsko populacijo. Vključeni smo bili v dva večja projekta, Uspešno vključevanje Romov v vzgojo in izobraževanje II, ki ga je izvajala Ljudska univerza Kočevje in projekt Zagotavljanje dostopa do kakovostnih predšolskih programov romskim otrokom in njihovim staršem in v projektu romski pomočniki (PROSS), ki ga je izvajal Pedagoški institut RS. V okviru projektov smo že izvajali delavnice s predšolskimi romskimi otroki, tako v prostorih osnovne šole in v romskih naseljih. V pomoč so nam bile romske pomočnice, ki so bile t.i. povezovalci med nami in romskimi starši. Pred prihodom v romska naselja so starše obvestile, kdaj pridemo in nam pomagale zbrati otroke v naselju. Delavnice smo izvajali za čas trajanja projekta. Vključenost v projekta so rezultirali z bogatimi izkušnjami vzgojiteljev na področju vzpostavljanja stika in komunikacije z romskimi starši, spoznavanju romskih naselij z njihovimi specifikami in premostitev »strahu« vstopanja v romsko skupnost brez zadržkov. Poleg omenjenih aktivnosti se je ponovno pokazala priložnost z razpisom Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport v šolskem letu 2018/2019 za krajši 240 urni program za 5-6 letne otroke, ki ne obiskujejo vrtca pred šolo in prihajajo iz ranljiv skupin. Osredotočili smo se na otroke iz romskih družin. Pri tem smo naleteli na mnogo težav, saj nismo nikjer dobili podatkov koliko predšolskih otrok je v določenem naselju. V mesecu septembru 2018 smo se povezali s Centrom za socialno delo in romsko koordinatorico zaposleno na CSD ter romskimi pomočnicami na osnovnih šolah. Romske pomočnice poznajo družine iz naselij in so v povezavi s Centrom za socialno delo bile v pomoč pri vpisu otrok. V program smo vključili 5 otrok, vodil ga je vzgojitelj, ki je zaposlen v vrtcu. Po zaključku programa smo vedeli, da se bomo ponovno prijavili na razpis, vendar smo si želeli večjo vključenost v krajši in redni

program. Ugotavljali smo, da bi morali obiskovati naselja bolj pogosto, da nas romski starši in otroci spoznajo, da jim v naseljih pokažemo, povemo, kaj vse počnemo v vrtcu in zakaj je dobro, da vključijo otroke v vrtec. V želji, zavedanju in odgovornosti, da moramo tudi romskim otrokom zagotavljati enake možnosti za vstop smo v vrtcu organizirali tim vzgojiteljev, ki vstopa v romska naselja in izvaja dejavnosti s predšolskimi otroki na terenu.

Pretekle izkušnje dela z romskimi starši kažejo, da se starši težko odločajo za vključitev otrok v vrtec, in si želijo, da je otrok vključen k osebi, ki jo spoznajo in ji zaupajo. V naseljih smo pričeli z delavnicami za predšolske otroke in sledili cilju, da zaupajo različnim osebam. Iz tega vidika je bila nujna prisotnost večjega števila ljudi iz vrta v naseljih, saj so le tako pridobili zaupanje v ljudi, ki so zaposleni v vrtcu in ne samo v posamezno osebo. Oblikovala se je skupina šestih vzgojiteljev, ki so tedensko obiskovali romska naselja in izvajali delavnice s predšolskimi otroci. Pred vstopom v naselje smo se povezali z občinskim koordinatorjem za Rome, ki sta skupaj z vzgojiteljem, ki je že delal s predšolskimi otroci v 240 urnem programu v vrtcu in so ga starši poznali obiskala naselja in starše pripravila na izvedbo delavnic. Na začetku so bile delavnice usmerjene v spoznavanje otrok, družin in naselij ter pogojev za delo. Pri izvajanju delavnic smo morali upoštevati bivalne razmere, infrastrukturne specifikke, materialne in prostorske pogoje družin, ter socialne odnose znotraj družin in naselij, število sodelujočih in motiviranosti za delo. Naslednji dve leti smo izvedli vpis v vrtec, brez pomoči zunanjih sodelavcev, kar je rezultat prihajanja v naselja. Ves čas izvajanja delavnic smo starše spodbujali, jih nagovarjali, ko je prišel čas vpisa v krajši program so bili že pripravljene in ni bilo potrebno veliko govoriti o pomembnosti vključitve. Vpis otrok v vrtec, tako v osnovni program, kot v krajši program, se povečuje, saj smo imeli v šolskem letu 2018/2019 pred izvajanjem aktivnosti v naseljih vključenih 5 romskih otrok v osnovni program in 5 otrok v krajši 240 urni program, v šolskem letu 2021/2022 imamo vključenih 18 otrok v osnovni program in 9 otrok v krajši 240 urni program. Nekateri starši so se raje odločili za vpis v redni program, saj ne želijo, da otrok obiskuje program katerega obiskujejo izključno romski otroci.

A. VPISOVANJE OTROK V VRTEC NA NEKLASIČEN NAČIN, NA TERENU

Vpisovanje romskih otrok v vrtec zahteva drugačen, bolj prilagojen pristop. V vrtcu smo v preteklosti poskusili z vpisom preko pisanih vabil, ki so bila v slovenskem in romskem jeziku, vabilu romskih pomočnic, povabilu preko medijev, kar ni prinašalo rezultatov. Danes ugotavljamo, da največ rezultatov prinaša vpis romskih otrok na terenu v romskih naseljih. Na domačem terenu se počutijo bolj varne in sproščene, mi pa si vzamemo čas za pogovor in jim pomagamo izpolniti prijavnice. Ob vpisovanju otrok v vrtec ugotavljamo, da je še vedno večina romskih staršev zelo slabo pismena ali nepismena. Pri zbiranju podatkov za vpis v vrtec smo naleteli na ovire, saj nekateri starši ne poznajo datumov rojstva svojih otrok, zaplete se pri naslovih bivališč, saj so preseljeni in niso prijavljeni v občini oziroma ne vedo kateri naslov v resnici uporabljajo. Veliko smo si pomagali z osebnimi dokumenti, rojstnimi listi, kjer pa niso imeli dokumentov smo se povezali s Centrom za socialno delo, ki so nam priskrbeli manjkajoče podatke.

3. SODELOVANJE S STARŠI- ZAUPANJE V »GADŽE«

Romskih staršev in otrok ne moremo enačiti z ostalo populacijo, saj so s svojo kulturo, načinom življenja, vrednotami in jezikom drugačni in do tega imajo pravico. Sodelovanje s starši v naseljih se je začelo zelo subtilno, z veliko previdnostjo v komunikaciji. Pri pogovorih s starši je močno opaziti tradicionalnost odnosov moški- ženska. Prvi pogovori, ki smo jih imeli, prvi stik v naseljih so vzpostavljali očetje. Njihove žene so ob tem redkobesedno sodelovale in čakale dogovor. Med pogovori so bili očetje bolj usmerjeni k moškim vzgojiteljem. Kljub poskusom vključevanja vzgojiteljic v pogovore se je dogajalo, da so se romski očetje vedli, kot da nas ni zraven in pogovor vodili samo s kolegom. Spoštovali smo njihove norme, zato so se vzgojitelji dogovorili z očetmi za izvedbo delavnic, vzgojiteljice pa smo se bolj usmerile v pogovor z mamicami in otroki.

Na začetku so bili starši ob naših prihodih v naselja do nas bolj nezaupljivi, saj nas niso poznali. Ko smo se vstopili v naselje so otroci kričali "gadža"- civilka ali "gadžo"- civil, starši so prišli ven in nas previdno opazovali. Otroke smo vabili, da se nam pridružijo, z mlajšimi so prišle tudi mamice in smo skupaj ustvarjali, ostali starši so sedeli pri svojih bivališčih in nas pozorno opazovali. Danes je ob prihodu v naselje situacija popolnoma drugačna. Starši nas veselo pozdravljajo, nas povabijo na kavo in se z nami pogovarjajo o različnih temah, otroci pa nas kličejo po imenu. Izraza »gadža« že dolgo nismo slišali. Starši nam otroke zaupajo, ni potrebnih dodatnih vabil k pridružitvi na delavnice. Starejši otroci začnejo že takoj pripravljati prostor za izvedbo delavnic, mlajši pomagajo. Staršem predstavljamo program in delo v vrtcu neposredno skozi izvedene dejavnosti in izkoristimo vsako priložnost za pogovor z njimi in jim v zelo enostavnem pogovornem jeziku predstavljamo naše delo, o vzgoji in potrebah otrok. Starši nam predstavljajo težko življenje v naselju, kako otroci živijo v pomanjkanju, potrebujejo osnovne materialne dobrine, itd. V pogovorih smo sočutni, skupaj razmišljamo o možnostih, kaj se da še narediti, kje se posvetovati oziroma kje lahko še poiščejo pomoč ali kaj lahko naredijo sami. Skozi vodene pogovore smo sledili cilju, da starši "začutijo razumevanje, podporo in skrb vzgojiteljev zanje in za njihove otroke", [2] da nam zaupajo in otroku dovolijo sodelovanje na delavnicah v naselju, kasneje pa se opogumijo za vpis otroka vrtca.

V obdobju, ko delavnic ne izvajamo vzdržujemo stik s starši in otroki. Obiščemo jih v naseljih, se z njimi pogovarjamo in družimo ob kavi. »Obiski na domu so neprecenljivi za spoznavanje načina življenja družine, sloga vzgoje otrok in vrednot. "Romske družine, ki živijo v naseljih doživljajo obisk kot znak spoštovanja in mu pripisujejo velik pomen," ugotavlja Macura-Milovanovič, [2] kar si z vsemi aktivnostmi, ki jih izvajamo v romskih naseljih želimo tudi mi. Starši morajo pridobiti izkušnje, da je vrtec prostor, kjer bo otrok varen, da zaupajo vzgojiteljem in prepoznajo višje dobro za svojega otroka z vključitvijo v predšolski program.

4. ŽIVLJENJE, ODNOSI IN POGOJI ZA DELO V ROMSKIH NASELJIH

Na območju kočevske imamo štiri romska naselja: Željne, Marof, Mestni log in Trato. Naselja se med seboj razlikujejo glede na lego, infrastrukturo in bivalne razmere. Kljub temu, da so vsi nacionalni dokumenti ciljno usmerjeni k integraciji Romov, še vedno ostaja dejstvo, da živijo v romskih naseljih, kar jih segregira od ostalega okolja. Življenje v romskih naseljih ima za otroke in družine določene prednosti in določene slabosti. Zupančič navaja, da zgoščenost

Romov v romskem naselju nedvomno pripomore k ohranjanju romskega jezika, medgeneracijskem prenosu romske kulture v najširšem smislu in s tem ohranjanju njihove identitete, v sklopu katere ima tudi specifičen način življenja, vrednote in predstave očitno vidno vlogo. Toda obenem je to tudi dejavnik določene getoizacije, samozadostnosti in izogibanja stikov z ostalim prebivalstvom, še posebej otrokom in mladini. [3] Na terenu ugotavljamo, da predšolski otroci nimajo stikov z otroki neromov, največkrat prvi stik vzpostavijo pri vstopu v šolo, omejeni so na življenje v naselju, nekateri naselje zapustijo zelo redko, poleg tega, zaradi konfliktov oziroma iz drugih razlogov, ki jih imajo družine med seboj otrokom ne dovolijo, da se družijo med seboj. Še večjo težavo predstavlja, da bi se med seboj družili otroci iz različnih naselij. Izpostavila bi primer, ko smo v naselje prinesli mizo in jo želeli postaviti na del dvorišča, ki že skoraj meji z drugo hišo. Otroci iz hiše, kjer smo postavili mizo so se takoj pridružili, otroci iz sosednje hiše so stali na meji. Povabili smo jih, da se nam pridružijo, vendar niso smeli priti. Ko smo mizo premaknili, da je majhen del mize stal na njihovi »zemlji« so se otroci posedli in so lahko sodelovali pri dejavnosti. Zaradi odnosnih razmerij znotraj naselij smo morali vzgojitelji v posameznem naselju izvesti dve ali tri delavnice. Na takšen način so starši otrokom dovolili sodelovanje na delavnicah, saj smo upoštevali njihova odnosna razmerja znotraj naselij in nismo posegali vanje. Zaradi načina življenja v naseljih, materialnih pogojev in bivalnih razmer so pogoji v katerih izvajamo delavnice slabi. Po prostoru se nahajajo odsluženi avtomobili, žice, odpadki in ostali material se ves čas kopiči. Pred izvedbo delavnic moramo počistiti prostor in si ga prilagoditi za delo.

5. ZAČETKI IZVAJANJA DELAVNIC IN DANES

V začetku izvajanja delavnic smo iz vrtca v naselja pripeljali rabljene otroške stole, delovno površino-mizice smo improvizirali iz materiala, ki smo ga imeli na razpolago (deske, karton, tla), kasneje smo si pripeljali tudi stare lesene ležalnike, ki niso več v uporabi in naredili mizico za najmlajše. V nekaterih delih naselij so nam omogočili tudi uporabo miz, lahko smo uporabljali vodo iz cevi ali iz cisterne, v drugih delih naselja vode ni. Zelo odvisno v katerem naselju smo bili in v katerem delu posameznega naselja. Potrebno je bilo veliko iznajdljivosti in prilagajanja. Uporaba miz v posameznem delu naselja nas je silila, da smo izvajali delavnice samo za otroke iz posameznih hiš, ki so jim dovolili sodelovanje. S časoma smo ugotavljali, da bi bilo bolje, da bi delavnice v naseljih poskusili izvajati na »nevtralnih« delih naselja. Želeli smo si, da bi starši otrokom dovolili, da se otroci med seboj družijo. Posledično smo v vrtcu kupili mobilno sestavljivo mizo in stolčke. Miza nam je olajšala delo, saj jo zelo hitro postavimo, otroci pri tem sodelujejo. Ker je miza naša nismo več vezani na material ali mizo iz določene hiše, kar nam je lokacijsko določalo izvajanje delavnice. Sedaj se sami postavimo, kjer ocenjujemo, da je na bolj nevtralnem delu in se nam lahko pridruži večje število otrok. Delo v romskih naseljih izvajamo v spomladanskem in jesenskem času, ko nam je naklonjeno vreme in je dejavnosti mogoče izvesti v zunanjem prostoru.

A. Z OTROKI RIŠEMO, USTVARJAMO IN SE IGRAMO

Z otroki smo v romskih naseljih izvajali načrtovane dejavnosti, smo pisali priprave in tudi evalvacije. Pri načrtovanju smo izhajali iz Kurikuluma za vrtce, osredotočali smo se na dejavnosti iz področij umetnosti, gibanja, narave, družbe, matematike in jezika. Uspešno izvedbo dejavnosti je pogojevalo število prisotnih otrok in njihova motiviranost za delo. Na začetku smo se spoznavali in preizkušali, kaj je otrokom blizu, kaj si želijo delati, katera so njihova močna področja. Ugotavljali smo, da zelo radi rišejo s temperami in prstnimi barvami, gnetejo slano testo in plastelin, rišejo z barvicami, se igrajo z žogo, izrezujejo s škarjami. Evalvacija delavnice z dne 21.10.2021, ko smo v tednu otroka pekli piškote z otroki in starši: »Ko smo prispeli na Trato, smo se morali najprej organizirati glede prostora. Ker starši ne dovolijo, da bi otroci prehajali med hišami smo se najprej želeli postaviti na beton, na sredini naselja. Hitro smo ugotovili, da to ne bo higiensko primerno in delovno težje izvedljivo, hkrati pa otrokom niso dovolili, da pridejo. Pri T. so nam starši dovolili uporabiti mizo, vsi trije smo začeli delati. Skupaj z otroki smo si umili roke, zavezali predpasnike in začeli, najprej smo jim pokazali, kako morajo delati s testom, da se ne lepi, ga pognetli in razvaljali. Otroci so sedeli in komaj čakali, da bodo začeli delati. S pomočjo modelčkov so izrezovali oblike živali. Ena od mamic je prižgala pečico, skupaj smo postavili peki papir v pekač. Sodelovali so trije predšolski otroci, ostalih 5 je bilo šolskih. Najmlajši ni želel delati s testom. Ponudili smo mu kocke in avtomobile, užival je v igri. Ko smo se že vpeljali v delo in so otroci lepo sodelovali, sva z vzgojiteljem odnesla material še v zgornji del naselja. Otroci so že komaj čakali. Umili smo si roke, privezali predpasnike in pognili prt. Mamica je prižgala pečico in prinesla pekač. Sodelovalo je 6 otrok, 4 predšolski. Otroci so uživali v gnetenju. Najmlajši so ustvarjali s testom po svoje. Naredili so različne oblike. Težko jim je bilo izrezovati z modelčki, vendar so to naredili kot so zmogli. Eden izmed dečkov je trgal trakce, različnih velikosti. Oče je sedel poleg in postavljaj vprašanja glede peke piškotov. On si želi naučiti speči kruh. Pri dejavnosti je prvič sodeloval oče in kazal resni interes za to kar delamo z otroki. Uporabljali smo pečico v hiši, skupaj z mamico sva se učili kdaj so piškoti pečeni. «

Pri obiskovanju 240 urnega programa so vzgojitelji na začetku programa veliko časa namenili gibanju in glasbenim dejavnostim, saj se s temi dejavnostmi otroci najlažje poistovetijo in sprostijo. Veliko so jim igrali na kitaro in peli. Na začetku so nas otroci samo opazovali, po nekaj tednih pa so se začeli vključevati. Večino časa smo preživeli na prostem, saj v zaprtih prostorih, kljub pestremu programu otroci niso dolgo zdržali. Zaradi epidemiološke slike se niso mogli integrirati v ostale oddelke vrtca, kljub želji so se otroci dobro socializirali in ustvarili interakcije z vrstniki vseh starosti in narodnosti. Vzgojitelji so opazili, da otroci ne poznajo barv zato so tako v igralnici kot na prostem veliko uporabljali prstne in tempera barve pri čemer so zelo uživali, hkrati pa so se otroci na prijeten način nevede učili barv. Bolj ko so bili otroci sproščeni bolj je bilo zaznavati, da niso vajeni osnovnih pravil in rutine. Veliko časa so namenili osnovnim pojmom, kot so prosim in hvala, delitvi igrač, strpnosti. Težave so se pojavile pri čakanju v vrsti na igro, igračo, hrano, pijačo. Za razvoj fine motorike so veliko uporabljali pikalice, zabijali žebličke, risali, ustvarjali s plastelinom in slanim testom.

Pri delu ugotavljamo, da so romski otroci, zaradi neobiskovanja vrtca prikrajšani za igro, dejavnosti in socializacijo, ki bi jim omogočale razvoj na vseh področjih, hkrati pa bodo z obiskovanjem vrtca pridobivali izkušnje in veščine na področju socializacije, se učili

slovenskega in romskega jezika, kar je povezano z lažjim vključevanjem v osnovno šolo, z višjo učno uspešnostjo in zmanjšanim tveganjem predčasne opustitve šolanja. » Pravice otroka so na področje pedagogike prinesle novo pojmovanje. Otrok ni več nekdo, ki potrebuje podporo, ampak nekdo, ki ima pravico do te podpore. Naša dolžnost pa je, da mu to pravico pomagamo realizirati, « pravi Vonta. [4] Posebno pa se moramo tega zavedati, ko gre za romske otroke in ostale otroke iz ranljivih skupin, ki potrebujejo dodatno podporo odraslih in sistema.

B. STAREJŠI - ŠOLSKI OTROCI KLJUČNI VIRI PRI PREMAGOVANJU JEZIKOVNE OVIRE

»Strokovni delavci, ki delajo z romskimi družinami morajo razvijati spretnosti medkulturne kompetence in večkulturnosti, poznati morajo vsaj nekaj romskih besed, ki jih uporabljajo družine, « je jasna Zavirškova. [5] Pri delu z romskimi otroki je ena izmed večjih ovir jezik. Vzgojitelji se učimo romskega jezika, ki nam omogoča, da se sporazumemo z najmlajšimi otroki. Na terenu opažamo, da predšolski otroci govorijo in razumejo le romski jezik. Pri samem delu predstavlja jezikovna ovira težavo, ki smo jo uspešno premagovali s sodelovanjem mater in starejših otrok v delavnici. Otroci so nam pomagali pri prevajanju, podajanju navodil in so postali naši učitelji jezika. Prepoznali smo jih kot ključne vire pri delu z najmlajšimi, kar smo tudi upoštevali pri izvajanju delavnic kot tudi v krajšem 240 urnem programu. V program so dnevno prihajali tudi starejši otroci, ki so bili vzgojiteljem v veliko pomoč pri delu. Otrokom so prevajali, jih vodili, usmerjali, hkrati pa so usmerjali tudi vzgojitelje, jih podučili o kulturi, jeziku, navadah. Vzgojitelji smo bili za to vzajemno pomoč neizmerno hvaležni in jo cenili. Pri pogovorih smo veliko prevajali v romščino, in ponavljali besede v romščini in slovenščini, saj je z integracijo tudi poglavitni cilj, da se predšolski otroci učijo slovenskega jezika.

6. AVTOBUSNI PREVOZ ZA OTROKE IZ KRAJŠEGA 240 URNEGA PROGRAMA

Z bivanjem romskih družin v našem lokalnem okolju pomeni, da moramo spoštovati načelo sobivanja dveh kultur. Romske družine moramo sprejemati z vsemi njihovimi kulturnimi posebnostmi, načinom življenja in miselnostjo, tako kot morajo oni sprejemati večinsko kulturo. Naloga vseh institucij in strokovna odgovornost med njimi tudi vrtca in šole je da išče pristope, prilagodi metode dela, upošteva specifičnost sodelovanja s starši, ki bodo omogočale enake možnosti za romske otroke, hkrati pa razvijale strategije s pomočjo katerih, bodo prilagodile pristope in metode dela.

V vrtcu smo svoje delo z romsko populacijo prilagodili na način, da smo začeli vstopati v romska naselja, da smo izvajali redne aktivnosti z otroki, da smo si pridobili zaupanje. Družine so nas spoznale, kar nam je omogočilo lažji in številčnejši vpis v vrtec. V redni in krajši 240 urni program je vsako leto več vključenih otrok. V prvem letu izvajanja programa so otroci obiskovali 240 urni program neredno. Ker smo si želeli, da so otroci dnevno prisotni, saj smo le v rednem obiskovanju tudi videli rezultate v otrokovem govornem, socialnem in kognitivnem razvoju smo iskali drugačne rešitve. Ob tem imamo pomembno vlogo vzgojitelji, ki hodimo v naselja. Starši nas poznajo, se z nami pogovarjajo in hitro ugotovimo vzroke zakaj otroka ni v vrtec ter jih spodbudimo k obiskovanju. Poleg omenjenega smo našli način, ki je olajšal skrb staršev, saj imajo težave s prevozi v vrtec in iz vrtca. Organizirali smo avtobusni prevoz, ki dnevno pobira vpisane otroke v romskih naseljih in jih odpelje v vrtece. Po končanem

programu pa jih odpelje domov. Po otroke z avtobusom hodita vzgojitelja iz programa. Pogovori s starši potekajo dnevno, ob prihodu in odhodu iz naselja. Rezultat avtobusnih prevozov je redno obiskovanje programa, v šolskem letu 2021/2022 je povprečna prisotnost 98%. v šolskem letu 2018/2019 pa je bila 40%. Praksa prevozov z vzgojitelji oz. učitelji bi se morala prenesti tudi na redne programe vrtca in šole, saj bi na takšen način dosegli bolj redno obiskovanje programov.

7. SKLEP

Skozi vse aktivnosti, ki smo jih izvajali v vrtcu ugotavljamo, da prinašajo rezultate le tiste, ki so prilagojene romskim navadam, miselnosti in zmožnosti. Ne gre zanemarjati dejstva, da gre za kulturo, ki je na vseh področjih drugačna od večinske populacije. Ob tem moramo slediti cilju, da otrokom omogočimo vključevanje v vrtce in šole, to pa bomo dosegli le na način, da bomo vpeljali pristope, ki bodo imeli vpliv, tako na sistemski ravni izobraževanja in posledično na miselnosti romskih staršev. Načini dela, ki jih izvajamo v vrtcu prinašajo rezultate na področju vključevanja otrok v vrtec in rednega obiskovanja programa.

ZAHVALA

Iskrena zahvala ravnateljici Ireni Robič, ki podpira tim vzgojiteljev pri delu in se zavzema s svojim aktivnim delom na področju dela z Romi, tako na lokalni, kot na državni ravni. Posebna zahvala pa tudi mojim kolegom: Mitja Lavrič, Nada Railić, Petra Pajnič, Maksimilijan Vovk, Nika Stefanišin, Mojca Česnik, ki smo skupaj z idejnimi zasnovami in terenskim delom ter empatičnim in nesebičnim pristopom ustvarili nove pristope pri delu z romsko populacijo. Pot do njih ni bila lahka, vendar smo dokazali, da prinaša rezultate le močna volja in podporno delo ljudi, ki jim je mar.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Turk, Metoda, "et.al." "Dodatek h kurikulu za vrtce za delo z otroki Romov." https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Dokumenti-smernice/vrtci_Dodatek_-_ROMI.pdf , 2002
- [2] Macura-Milovanović, S., "Otroci iz Deponije: pedagoški vidiki vključevanja romskih otrok v vzgojno izobraževalni sistem-analiza akcijskega eksperimenta." Ljubljana, PEF, str. 178-186, 2006
- [3] Zupančič, J.. "Funkcije in problemi romskih naselij v luči boljše družbene integracije Romov: Zbornik projekta Poklicno informiranje in svetovanje za Rome-PISR." Črnomelj, Zavod za izobraževanje in kulturo Črnomelj, str. 56-71, 2006
- [4] Vonta, T.,. »Organizirana predšolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb. « Ljubljana, Pedagoški inštitut, str. 59-66, 2009
- [5] Zaviršek, D. »et al.«, »Romske družine: priročnik za razumevanje etične prakse v socialnem delu in drugih pomagajočih poklicih v podporo slovenskim Rominjam in Romom. « Ljubljana, Društvo mozaik-društvo otrok, str. 41-55, 96-108, 2019
- [6] Člani evropske mreže varuhov otrokovih pravic (ENOC – European Network of Ombudspersons for Children), (2016). »Izjava o stališču evropske mreže varuhov otrokovih pravic (ENOC) o enakih možnostih za vse otroke v izobraževanju«: <https://enoc.eu>, 2016
- [7] Barle Lakota, A. "et.al." »Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji « Ljubljana. Spletna stran: <file:///E:/Strategija-vzgoje-in-izobrazevanja-Romov-v-Republiki-Sloveniji-2004.pdf>, 2004
- [8] Milošević, V."et.al." . «Terensko delo. Institucionalni, javni in zasebni prostori socialnega dela. « Ljubljana, Fakulteta za socialno delo, Univerza v Ljubljana, 2007

INOVATIVNO MULTISENZORNO UČENJE ŠTEVIL SLEPIH IN SLABOVIDNIH

POVZETEK

S prispevkom želimo predstaviti pomembnost tipnega učnega pripomočka za slepe in slabovidne otroke. Še posebej je pomemben pri opismenjevanju, saj dodatno motivira slepega otroka za branje in učenje. Predstavljen tipni pripomoček se je zelo dobro izkazal pri prehodu učenja iz črk na števila. Kot vemo je pri opismenjevanju slepih otrok odločilnega pomena za komunikacijo brajeva pisava. Z njo se otrok sreča neformalno že pred vstopom v šolo. Ob vstopu v šolo pa se začne učiti brajice postopno s pomočjo Abecednika z vajami, ob prilagojenih elektronskih pripomočkih in računalniški opremi ter različnimi drugimi pripomočki, prilagojenimi za slepe otroke. Tipna slika sicer ne more nadomestiti slikovnega gradiva, vendar je za slepe otroke dostikrat edini vir spoznavanja. Ker je v Sloveniji zelo malo tipnih slikanic in učnega gradiva za slepe, smo se odločili izdelati in preizkusiti predstavljen učni tipni pripomoček za pomoč pri opismenjevanju slepih otrok, še posebej pri učenju števil. V veliko zadovoljstvo nam je bilo, ko se je s preizkusom potrdilo, da pozitivno vpliva na učno motivacijo in koncentracijo, pomaga pri širjenju besednega zaklada, zahteva slušno pozornost, otroku nudi igro ali zahtevo po aktivnosti. Nudi nam veliko možnosti in variacij pri učenju, saj lahko otroku izdelamo nove bralne liste za utrjevanje in mu tako omogočamo multisenzorno učenje. Razmišljamo, da bi priročnik prevedli v angleški jezik in bi tako omogočili otrokom še lažji uvod v začetni tuji jezik.

KLJUČNE BESEDE: števila, brajica, opismenjevanje, tipni pripomočki, motivacija.

INNOVATIVE MULTISENSORY LEARNING OF NUMBERS OF BLIND AND VISUALLY IMPAIRED

ABSTRACT

With this paper we want to present the importance of a tactile learning tool for blind and visually impaired children. It is especially important in literacy, as it additionally motivates a blind child to read and learn. The tactile tool presented proved to be very good in the transition of learning from letters to numbers.

As we know, in literacy of blind children, Braille is crucial for communication. The child meets with it informally before entering school. Upon entering school, however, children begin to learn Braille gradually with the help of the speller with exercises, with adapted electronic aids and computer equipment, and various other aids adapted for blind children. A tactile painting cannot replace pictorial material, but it is often the only source of study for blind children. Since there are very few tactile picture books and teaching materials for the blind in Slovenia, we decided to make and test the presented learning tactile tool to help in the literacy process of blind children, especially in learning of numbers. We were very pleased when the test confirmed that it has a positive effect on learning motivation and concentration. Furthermore, it helps expand vocabulary, requires auditory attention, offers children a time for play and stimulates activity. It offers us many possibilities and variations in learning, as we can create new reading worksheets for exercises and thus enable children a multisensory learning. We are considering translating the handbook into English to enable children an easier introduction to the foreign language.

KEYWORDS: numbers, braille, literacy, tactile aids, motivation.

1. UVOD

Pri študiju inkluzivne pedagogike se srečamo z različnimi metodami dela z otroki s posebnimi potrebami. Najbolj so izstopale težave slepih in slabovidnih otrok. To je podkrepil še podatek, da je v Sloveniji slepih in slabovidnih otrok zelo malo in zaradi tega se za njih ne »splača« tiskati knjig oz. slikanic ter učnih pripomočkov. Z željo, da se poveča nabor tipnih slikanic je nastal učni tipni pripomoček Kazalček Tipalček se odpravi na potep, ki bi lahko pomagal slepim otrokom pri učenju Braillove pisave - brajice. Poudarek pri izdelavi je bil na opismenjevanju, predvsem na prehodu iz znane črke k še neznanemu številu. Kot je znano se opismenjevanje otrok začne skozi igro, ki je pomembna za razvoj tipnega zaznavanja, do prvega stika z Braillovo pisavo. Zaradi skromnega izbora tipnih slikanic ima velik pomen iznajdljivost učiteljev pri izdelavi tipnih pripomočkov, ki otrokom olajšajo razumevanje predmetov, okolja in sveta, v katerem živijo.

2. DEFINICIJA SLEPOTE

SSKJ razlaga pojem slepota kot lastnost, stanje slepega, ki je lahko delna ali popolna, prirojena ali povzročena. Omeni tudi kurjo slepoto kot zmanjšano sposobnost za videnje v mraku, barvno slepoto kot nesposobnost za zaznavanje barv, zlasti rdeče in zelene ter še snežno slepoto kot kratkotrajno oslepitev zaradi močnega bleščanja (SSKJ 2005: 1246).

Glede pojma in definicije slepote obstajajo v svetu precejšnja nesoglasja. Na njih vplivajo zgodovinski, ekonomski in socialni dejavniki. Tako se pojavljajo opredelitve slepote z medicinskega ali oftalmološkega vidika, psihološkega vidika, defektološkega vidika, pedagoškega vidika.

10% ostanka vida (ali 90% izgube vida) – upoštevan je vid na boljšem očesu s korekcijo (očala ali kontaktne leče) – je trenutno pri nas veljavna meja med slabovidnostjo in slepoto (Krivic 2008: 31).

Kaj pa je slepota za slepega? To je edini poznani način življenja, ki za slepega ni nič slabši od drugih. Slepi lahko ravno tako razmišlja, se ubada z bivanjskimi problemi, se zaljublja, je lahko slabe ali dobre volje v določenih situacijah, gradi svojo osebnost in podobno. V vsakem primeru je avtonomno človeško bitje. Ker pač nima vida, uporablja ostale čute, ki jih navadno precej bolj razvije, da nadomesti manjkajoče vtise, in se s tem približa videčim. Lahko bi rekli, da si ustvari svojo sliko sveta, ki je relevantna (Kermauner 1998, v Gerbec 1999:371).

Torej je slepi otrok otrok z večino lastnosti kot drugi otroci, le v določenih lastnostih in potezah se od njih razlikuje. Kluchon in Murray (po Kirby R. in Radford J. 1976) sta trdila, da se vsak človek v nekem smislu pojavlja kot vsi drugi, kot nekateri drugi in kot nihče drug. Univerzalna podobnost posameznika je v podobnosti z večino, individualnost pa v njegovi drugačnosti. Če ima človek dvesto do tristo lastnosti, ga prav vse določajo. Torej se slepi od drugih razlikujejo le v eni lastnosti – slepoti (Opara 2009:7).

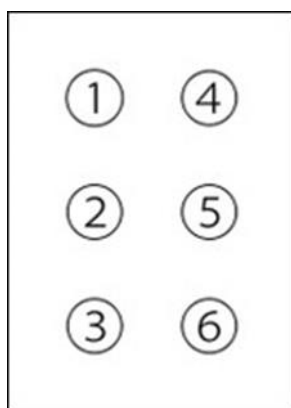
3. BRAILLOVA PISAVA – BRAJICA

Braillova pisava - brajica je pisava za slepe, ki jo uporablja velika večina slepih po vsem svetu. Imenuje se po njegovem izumitelju, Louise Brailu. Sestavljen je leta 1824 na temelju Barbierjevega 12-točkovnega sistema (Birch 1997: 30 – 35).

Druga velika prelomnica za slepe sega v leto 1973, ko je nemški inženir Schönherr izumil in leta 1975 patentiral prvi elektro-mehanski brajev modul na svetu, ki je lahko prikazal in izbrisal brajeve znake. Bistvo tega izuma je elektro-mehanska gibljiva brajeva celica, kjer se pike glede na poslane elektronske podatke dvignejo ali spustijo. S tem je bil izpolnjen predpogoj za razvoj brajevih zaslonov, s katerimi so slepi dobili dostop do sveta obdelave digitalnih informacij. Tokrat so slepi lahko vstopili v virtualni svet računalnikov. V informacijskem smislu je s tem premoščen prepad med videčimi in nevidečimi ljudmi (Kačič 2006: 1).

Brajica je mednarodna pisava, uporabljajo jo tako Arabci, Kitajci in Japonci. Preden pa je bila globalno sprejeta, je preteklo kar nekaj časa. Evropa jo je sprejela leta 1878, Amerika pa šele 1917 (Bavčar, 2009).

Osnova Braillove pisave - brajice je celica pravokotne oblike, v kateri je šest pik ali točk (Slika 1). Tri so razporejene horizontalno in v dve vertikalno. Z različno kombinacijo pik dobimo znak. S pomočjo teh reliefnih šestih pik se lahko naredi 63 znakov.



Slika 1: Braillova celica
Vir: Kermauner 2011: 23

4. IZDELAVA TIPNEGA PRIPOMOČKA

Na podlagi ideje, kako povezati že usvojeno znanje črk s spoznavanjem oziroma učenjem števil, je nastala odločitev o izdelavi učnega tipnega pripomočka, ki v končni izvedbi obsega enajst strani s črkami od a do j in števili od ena do deset, čeprav je bil zamišljen, da bo imel le deset strani. Zraven je še škatlica z desetimi predmeti.

Namenjen je kot pomoč pri opismenjevanju slepih otrok, predvsem učenju branja in pisanja števil.

5. IZBIRA BESED IN PREDMETOV

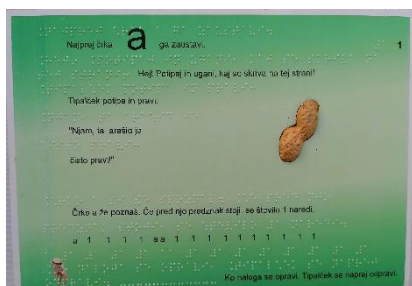
Izdelava učnega tipnega pripomočka je potekala po stopnjah. Ker se števila v brajici zapisujejo tako kot prvih deset črk abecede z dodanim predznakom, je bilo potrebno najprej k posameznim

črkam od a do j poiskati ustrezne besede. Nato je sledila izdelava tipnih predmetov za posamezno stran. Uporabljene so takšne besede in predmeti, ki jih otrok pozna.

6. IZDELAVA BESEDILA

Po uspešno izbranih besedah za posamezno črko je sledilo sestavljanje besedila za vsako stran. Upoštevano je bilo, da mora biti besedilo kratko, enostavno, razumljivo in zabavno. Tako je za posamezno črko na strani v povezavi s predmetom nastalo izvorno besedilo. Upoštevano je bilo, da imajo otroci radi stavke, ki se ponavljajo, radi raziskujejo in se igrajo ter rešujejo enostavne naloge. S tem jim vzbujajo radovednost in poveča motivacija. Koncentracija pa je odvisna od trenutnega razpoloženja posameznega otroka in od njegove starosti. Tako je nastal tudi učni komplet Kazalček Tupalček se odpravi na potep.....

Na vsaki strani se v prvi vrstici pojavi v besedilu črka, ki jo otrok pozna. Naslednja vrstica ga vodi k tipanju in ugibanju predmeta. Ko ugotovi, kateri predmet je na strani, mu besedilo pove, kakšno nalogo naj opravi (razumevanje prebranega). Sledi vrstica s tipanjem črke in prehod k tipanju števila. Tako si otrok uri tipno zaznavanje in spoznava število. Ko je naloga opravljena, se lahko odpravi na naslednjo stran. V nadaljevanju je prikaz zapisa besedila na posamezni strani (slika 2 do 12).



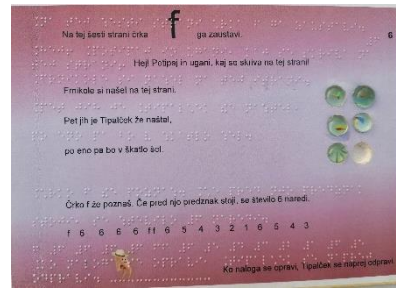
Slika 2: Najprej črka a ga zaustavi. Hej! Potipaj in ugani, kaj se skriva na tej strani! Tupalček potipa in pravi: »Njam, ta arašid je čisto pravi!« Črka a že poznaš. Če pred njo predznak stoji, se število 1 naredi. a 1 1 1 1 aa 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 Ko naloga se opravi, Tupalček se naprej odpravi.



Slika 3: Na tej drugi strani črka b ga zaustavi. Hej! Potipaj in ugani, kaj se skriva na tej strani! En balon že tipaš, drugega iz škatle vzemi. Z njim se malo poigraj, nato ga v prazen prostor daj. Črka b že poznaš. Če pred njo predznak stoji, se število 2 naredi. b 2 2 2 2 bb 2 1 2 1 2 1 2 1 2 1 Ko naloga se opravi, Tupalček se naprej odpravi.



Slika 4: Na tej tretji strani črka c ga zaustavi. Hej! Potipaj in ugani, kaj se skriva na tej strani! Tukaj so copatki trije. Par cofek že ima, tretjemu pa ga Tipalček iz škatle da. Črko c že poznaš. Če pred njo predznak stoji, se število 3 naredi. c 3 3 3 3 cc 3 2 1 3 2 1 3 2 1 Ko naloga se opravi, Tipalček se naprej odpravi.



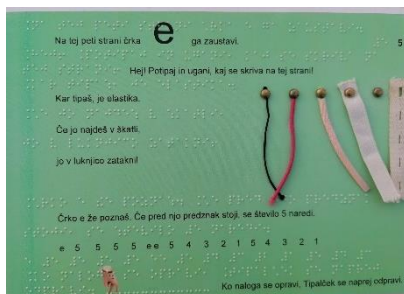
Slika 7: Na tej šesti strani črka f ga zaustavi. Hej! Potipaj in ugani, kaj se skriva na tej strani! Frnikole si našel na tej strani. Pet jih je Tipalček že naštel, po eno pa bo v škatlo šel. Črko f že poznaš. Če pred njo predznak stoji, se število 6 naredi. f 6 6 6 6 ff 6 5 4 3 2 1 6 5 4 Ko naloga se opravi, Tipalček se naprej odpravi.



Slika 5: Na tej četrti strani črka d ga zaustavi. Hej! Potipaj in ugani, kaj se skriva na tej strani! Domine igrati znaš. Ena že v liniji stoji, sezi v škatlo po ostale tri. Črko d že poznaš. Če pred njo predznak stoji, se število 4 naredi. d 4 4 4 4 dd 4 3 2 1 4 3 2 1 4 Ko naloga se opravi, Tipalček se naprej odpravi.



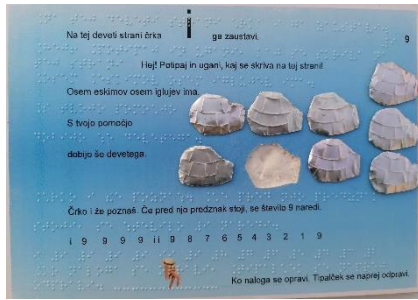
Slika 8: Na tej sedmi strani črka g ga zaustavi. Hej! Potipaj in ugani, kaj se skriva na tej strani! Šest gumbov na listu leži, en pa si iz škatle želi. Pomagaj mu ti! Črko g že poznaš. Če pred njo predznak stoji, se število 7 naredi. g 7 7 7 7 gg 7 6 5 4 3 2 1 7 6 Ko naloga se opravi, Tipalček se naprej odpravi.



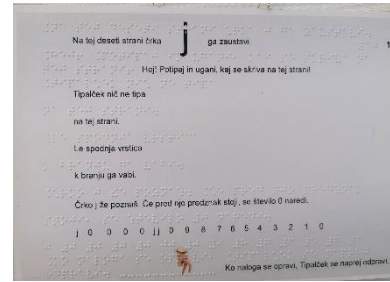
Slika 6: Na tej peti strani črka e ga zaustavi. Hej! Potipaj in ugani, kaj se skriva na tej strani! Kar tipaš, je elastika. Če jo najdeš v škatli, jo v luknjico zatakni. Črko e že poznaš. Če pred njo predznak stoji, se število 5 naredi. e 5 5 5 5 ee 5 4 3 2 1 5 4 3 2 Ko naloga se opravi, Tipalček se naprej odpravi.



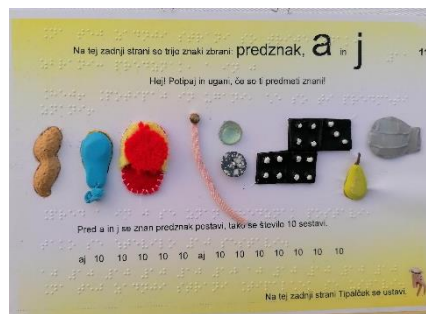
Slika 9: Na tej osmi strani črka h ga zaustavi. Hej! Potipaj in ugani, kaj se skriva na tej strani! Sedem hrušk ježek na sebi ima, osma pa mu je ušla. Le kje lahko bi bila? Črko h že poznaš. Če pred njo predznak stoji, se število 8 naredi. h 8 8 8 8 hh 8 7 6 5 4 3 2 1 7 6 Ko naloga se opravi, Tipalček se naprej odpravi.



Slika 10: Na tej deveti strani črka i ga zaustavi. Hej! Potipaj in ugani, kaj se skriva na tej strani! Osem eskimov, osem iglujev ima. S tvojo pomočjo dobijo še devetega. Črko i že poznaš. Če pred njo predznak stoji, se število 9 naredi. i 9 9 9 9 ii 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Ko naloga se opravi, Tupalček se naprej odpravi.



Slika 11: Na tej deseti strani črka j ga zaustavi. Hej! Potipaj in ugani, kaj se skriva na tej strani! Tupalček nič ne tipa na tej strani. Le spodnja vrstica k braniju ga vabi. Črko j že poznaš. Če pred njo predznak stoji, se število 0 naredi. j 0 0 0 0 jj 0 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Ko naloga se opravi, Tupalček se naprej odpravi.



Slika 12: Na tej zadnji strani so trije znaki zbrani: predznak, a in j. Hej! Potipaj in ugani, če so ti predmeti znani! Pred a in j se znan predznak postavi, tako se število 10 sestavi aj 10 10 10 10 aj 10 10 10 10 10. Na tej zadnji strani Tupalček se ustavi.

7. PREIZKUS V PRAKSI

Tipni pripomoček se je prvič preizkusil v praksi v Zavodu za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani. V veliko pomoč pri organizaciji je bila dr. Aksinja Kermauner, takrat učiteljica slovenščine in likovnega pouka na omenjenem zavodu ter predavateljica na Pedagoški fakulteti v Kopru, smer Inkluzivna pedagogika pri predmetu Metode dela s slepimi in slabovidnimi. Tipanka jo je navdušila, saj je v njej predstavljena povezava med brajevimi črkami in številkami v inovativni luči.

Pri izvajanju preizkusa je sodeloval slep fantek, star 5 let, ki je z odločbo o usmeritvi bil usmerjen v prilagojen program za slepe in slabovidne predšolske otroke v vrtec Zavoda za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani. Njegova diagnoza je slepota z dojemom svetlobe (leberjeva amavroza). S tipanjem je že prepoznaval posamezne črke brajeve abecede. Bil je zelo komunikativen in odprt. Z zanimanjem je tipal po posameznih straneh, tipal predmete, sledil slušnim navodilom in z navdušenjem opravljal načrtovane naloge (slika 13).



Slika 13: Slepí deček, ki je sodeloval pri preizkušanju učnega tipnega pripomočka v vrtcu Zavoda za slepo in slabovidno mladino

8. SKLEP

V prispevku je predstavljen inovativen način prehoda učenja števil iz znane črke na novi znak za število. S praktičnim preizkusom se je izkazalo, da je izdelana tipanka potrdila svojo uporabno vrednost. Pri otroku vzbuja in ohranja željo po tipanju in prepoznavanju znakov za črke, števila ter prepoznavanju predmetov na posamezni strani ter ga vabi k igri. S ponavljajočimi rimami ga dodatno motivira za tipanje in branje. Osnovni namen tipanke je otroka skozi igro naučiti pravilnega tipanja, okrepiti čutno zaznavo, ga motivirati za prepoznavanja znanih znakov in mu zbuditi radovednost za neznano področje števil. Tipna slikanica je izdelana tako, da jo lahko vzamejo v roke starši, učitelji in videči otroci.

Zelo zanimivo je spoznanje, da tipno slikanico zelo radi listajo, berejo, tipajo in se igrajo tudi videči otroci.

Tipanka ima več možnosti za nadgradnjo. Lahko se dodajajo učni listi za vajo in utrjevanje tipanja znanih črk in števil. Prav tako je možnost dodajanja listov za učenje novih besed in povedi. Ena od potencialnih možnosti je tudi prevod v angleški jezik in tako je spet dana možnost otroku, da iz znanih tipnih zaznav predmetov v slovenskem jeziku, spozna in poimenuje predmete v tujem jeziku. Z novejšo tehnologijo pa bi morda lahko še dodali zvočne dodatke in bi tako nastal zvočni priročnik.

LITERATURA IN VIRI

- [1] G. Bavčar, E. (2009) Srečanje z Louisom Brailloom: ob 200-letnici njegovega rojstva. V Kačič, M. in Pungertnik, S. (ur.). Louis Braille in njegov genialni izum. Ljubljana: revija RIKOSS in Zveza društev slepih in slabovidnih Slovenije.
- [2] Birch, Bererly (1997): Luis Braille: slepi francoski deček, čigar izum pomaga milijonom slepih, da lahko berejo. Celje: Mohorjeva družba
- [3] Kačič, Marino in Pungertnik, Sonja (2009). Luis Braille in njegov genialni izum. Ljubljana: Revija Rikoss in Zveza društev slepih in slabovidnih Slovenije.
- [4] Kermauner Aksinja 1998. Slepoti in slabovidnosti nista bavbav. V Gerbec, Ivo (1999): Naš zbornik: ob 80-letnici Zavoda: prispevki strokovnih delavcev Zavoda za slepo in slabovidno mladino. Ljubljana: Zavod za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani
- [5] Krivic, Andreja (2008): Čutim, vidim, zmorem... Prostor tudi za slepe in slabovidne. Priročnik za načrtovanje prostora. Ljubljana: Študentska založba.
- [6] Slovar slovenskega knjižnega jezika (2005). Ljubljana: DZS
- [7] Toplak, A. (2012) Tipni pripomočki – pomoč pri opismenjevanju slepih otrok. Magistrsko delo. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

EDUCAPLAY KOT ORODJE PRI POUČEVANU NA DALJAVO

POVZETEK

Ogljični odtis je merilo, koliko porabimo vode in zemlje za pridobivanje dobrin v primerjavi z obnovitveno sposobnostjo zemlje. Ali so 12-letniki sposobni to razumeti? Kako jim pojem čim bolj približati in ozavestiti na način, da bodo pripravljeni narediti spremembe v svojih nakupovalnih navadah? Vsako živilo (oblačilo, predmet), ki ga kupimo, je bilo nekje pridelano, vzrejeno, predelano in pripeljano do trgovin v katerih nakupujemo. Učencem je potrebno predstaviti pot določenega izdelka od pridelave do trgovine in ob tem upoštevati količine porabljene vode, zemlje, surovin, fosilnih goriv ter na koncu nastanek odpadkov. V ta namen sem uporabila spletno aplikacijo Educaplay, ki sem jo spoznala na izobraževanju v programu Erasmus plus. Aplikacija je primerna za poučevanje v razredu in tudi na daljavo. Tako lahko učencem zapleteno problematiko predstavimo s kratkimi filmi, igrami, zgodbami, znotraj katerih so ves čas aktivni, v nadaljevanju pa tudi praktično delo - samostojno vodenje potrošniškega dnevnika.

KLJUČNE BESEDE: Educaplay, ogljični odtis, ekologija, poučevanje na daljavo.

EDUCAPLAY AS A REMOTE TEACHING APP

ABSTRACT

The carbon footprint is a measure of how much water and land we use to extract goods compared to the earth's regenerative capacity. Are 12-year-olds able to understand this? How can we bring them closer to the concept and make them aware in such a way that they will be ready to make changes in their shopping habits? Every food (clothing, item...) we buy has been grown somewhere. Breeded, processed and brought to the stores where we shop. Students need to be introduced to the path of a particular product from production to trade taking into account the overall amount of water, land, raw materials, fossil fuels used and finally the generation of waste. For this purpose, I used the online application Educaplay which I come across during my education in the Erasmus Plus program. The application is suitable for teaching in the classroom and also can be used in distance learning. Therefore, we can present students with complex issues using short films, games and stories within which they are always active in addition also apply it to practical work - independent management of the consumer diary.

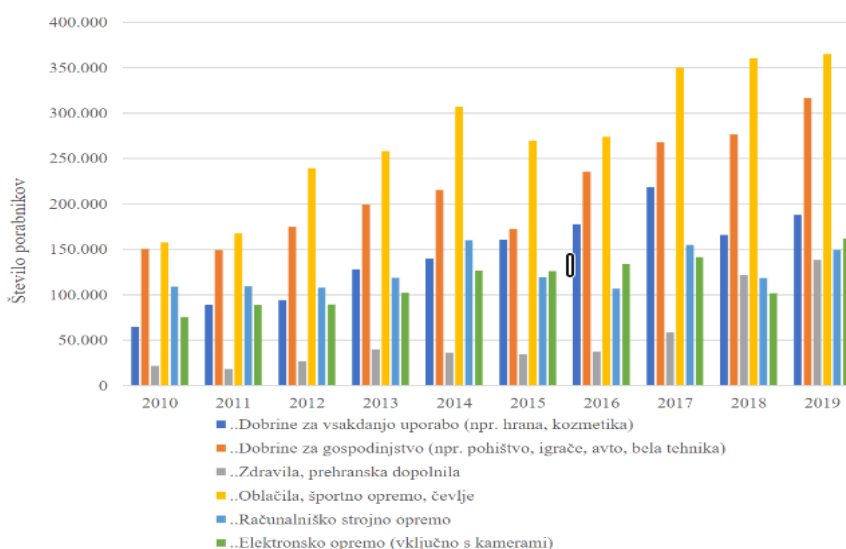
KEYWORDS: Educaplay, Carbon footprint, Ecology, distance teaching.

1. UVOD

Epidemija Covid-19 je korenito spremenila naše življenje. Spletno nakupovanje je že bilo v porastu, epidemija pa je proces pospešila. Nakupovanje na spletu je hitro postalo naša nova realnost, e-trgovine pa so doživele razcvet. Nove navade ostajajo, z njimi pa vedno večja grožnja našemu planetu. Ogljični odtis prebivalcev Slovenije je dva krat večji kot je njena obnovitvena sposobnost. Kako to dejstvo predstaviti učencem v osnovni šoli, da bo zanje zanimivo, zabavno in poučno hkrati? Podnebna tematika se pojavlja v učnem načrtu za osnovno šolo a je učencem nezanimiva in težka. Glede na to, da so tudi osnovnošolci pridobili nekaj digitalnih kompetenc v času izobraževanja na daljavo, sem jim tematiko predstavila z aplikacijo Educaplay. Eden izmed ciljev naloge je bil podučiti učence o potrošniškem vplivu na okolje ter jih spodbuditi k spremembam nakupovalnih navad.

2. STATISTIKA NAKUPOVALNIH NAVAD SLOVENCEV

Vir [1] v svoji magistrski nalogi ugotavlja, da se je vedno več ponudnikov dobrin preselilo na splet, z njimi pa tudi potrošniki. Statistični urad Republike Slovenije (v nadaljevanju SURS) prikazuje, da se je število porabnikov, ki kupujejo preko spleta v letih 2007 do 2019 povečalo z 255.710 na 859.365 (SURs, brez datuma), kar je za več kot 100%. Do leta 2014 so preko spleta potrošniki kupovali predvsem računalniško opremo, kasneje oblačila, športno opremo in obutev. Epidemija, zaradi izbruha koronavirusa, je bila razglšena marca 2020 in ljudje so morali ostati doma, prekinile so se dostavne poti dobrin, v skladiščih so se zmanjšale zaloge. Kot možna rešitev so se ponudili spletni nakupi, ki so se v letu 2020 povečali v povprečju za 15%, glede na leto 2019. SURS v javnomnenjski raziskavi spletnega nakupovanja ugotavlja, da je v 1. četrtletju 2021 preko spleta nakupovalo 59 % 16-74-letnikov v Sloveniji, kar je tik pod evropskim povprečjem [2]. Slika 1 prikazuje spletne nakupe različnih dobrin ali storitev, kot so izdelki za vsakdanjo nego, športna oprema, obutev, oblačila, računalniška, strojna in elektronska oprema, igrače, pohištvo, zdravila in prehranska dopolnila.



Slika 1: Spletni nakupi v Sloveniji po vrsti dobrin in storitev od leta 2010 do 2019 [1].

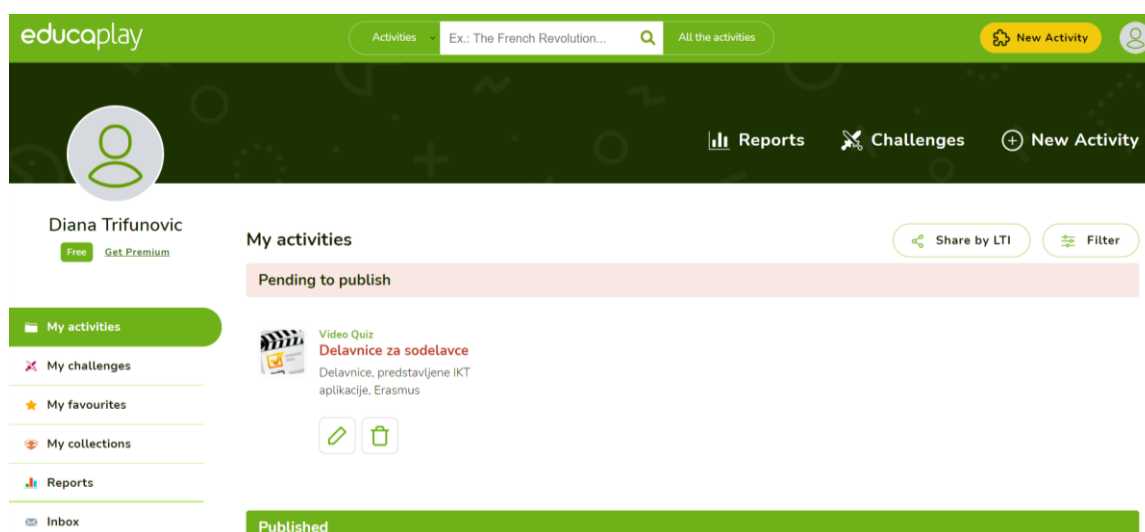
Na spletu se torej kupuje vse, kar sodoben človek potrebuje za zadovoljevanje svojih potreb, ob vsem tem pa pozablja, da takšne odločitve znatno vplivajo na okolje. Vir [3] na spletni strani Zero Waste Dom (ZW Dom) navaja, da dobrine prepotujejo na tisoče kilometrov, preden pridejo do naslovnika, kar eden od treh nakupov pa se prodajalcu vrne. Velika težava je embalaža, v kateri se izdelki dostavljajo, ki je največkrat plastika ali polivinil, ki postane odpadek takoj, ko naročnik izdelek odpakira. Povpraševanje po izdelkih je veliko, zato se je morala ojačati in pospešiti tudi proizvodnja, ki pa ima enormen negativni vpliv na okolje. Ogljični odtis dobrine, kupljene preko spleta, je večji od ogljičnega odtisa enakega izdelka v fizični trgovini. Zato je odgovornost o okoljskem izobraževanju na učiteljih, da že zelo zgodaj v osnovni šoli učencem problematiko predstavimo na jasn in preprost način.

3. EKOLOGIJA V UČNEM NAČRTU OSNOVNE ŠOLE

Devetletna osnovna šola je okoljsko vzgojo uvedla kot medpredmetno vsebino. Glavni namen medpredmetnega področja je povezovanje obstoječih tem v predmetniku, interdisciplinarni pristop in aktivne oblike dela. V sedmem razredu imajo učenci predmet naravoslovje, kjer je 70 ur namenjeno biološkim vsebinam, 17,5 ure kemijskim vsebinam in 17,5 ure fizikalnim vsebinam. Med vsebinami pri kemiji pa se prvič v osnovni šoli srečamo z vsebino o onesnaženosti zraka zaradi fosilnih goriv in prometa, kar daje dobro izhodišče tudi za pogovor o podnebnih spremembah [4]. Učenci se v tem razredu pri temah o vodi in morju srečajo tudi z njihovim onesnaževanjem in posledicami tega. Ostalih okoljskih vsebin v učnem načrtu ni. V osmem in devetem razredu se naravoslovje razdeli v tri predmete: biologijo, fiziko in kemijo. Biologija v 8. razredu obravnava osnove anatomije in fiziologije človeka, kjer se ekološke vsebine obravnavajo posredno v skrbi za zdravje. Pri kemiji v 8. razredu se okoljske vsebine pojavijo le pri jedrni vsebini družina ogljikovodikov, kjer ponovijo o onesnaženosti zraka zaradi gorenja fosfatnih goriv in prometa, vendar pa tega učni načrt ne predpisuje, vsebino ponuja kot izbirno. Pri fiziki v 8. in 9. razredu ni vsebin iz okoljske vzgoje. V 9. razredu se pri biologiji učenci učijo o vplivih človeka na okolje, kjer je zaslediti pojme učinka tople grede in segrevanja ozračja ter teme onesnaževanja okolja. Kemija 8. razreda vsebuje okoljsko problematiko pri vsebini »Nafta in derivati«, kjer spregovorijo o uničevanju ozonske plasti. Okoljska vzgoja je prisotna pri urah gospodinjstva v 6. razredu, kjer se učenci srečajo s pravilnim ravnanjem z odpadki, varčno uporabo energije in onesnaževanjem okolja ter spoznajo izraz trajnostno. Pri predmetu gospodinjstvo se v 6. razredu ponuja odlična priložnost za interdisciplinarno obravnavo potrošništva in varovanja okolja. Iz tega razloga sem se odločila izvesti projekt pri poučevanju na daljavo z naslovom Spreminjamo potrošniške navade, kjer učenci spoznavajo svoje nakupovalne navade, spoznajo pojma trajnostno in okoljski/ogljiki odtis, podajo predloge za izboljšanje svojih nakupovalnih navad ter jih prenesejo v svoje ožje življenjsko okolje. Kot orodje pri usvajanju znanj sem uporabila aplikacijo Educaplay, ki jo predstavljam v nadaljevanju.

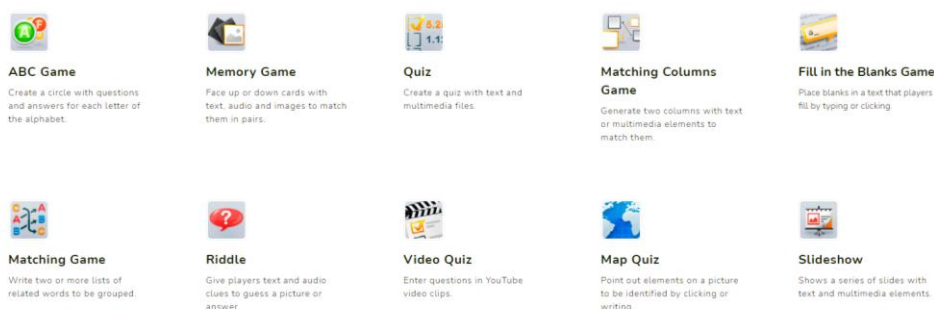
4. PREDSTAVITEV APLIKACIJE EDUCAPLAY

Educaplay [5] je interaktivna aplikacija, namenjena učiteljem in učencem za razgibano in aktivno usvajanje nove učne snovi, kot pripomoček pri utrjevanju in preverjanju znanja, lahko pa jo uporabimo kar tako, namesto igre. Aplikacija je spletna, prijavimo pa se lahko z računi Google in Microsoft ali ustvarimo novo uporabniško ime in geslo. Po prijavi se pojavi začetno okno platforme, ki jo prikazuje slika 2 in je v angleškem jeziku. V levem stolpcu je izbirna vrstica za lastne aktivnosti, desno zgoraj pa lahko izbiramo poročila, izzive ali ustvarimo novo aktivnost (ustvarjamo lahko v slovenskem jeziku). Čisto na vrhu je v zeleni vrstici okence za iskanje že ustvarjenih iger in aktivnosti, v kolikor se sami ne čutimo dovolj kompetentni za oblikovanje lastnih.




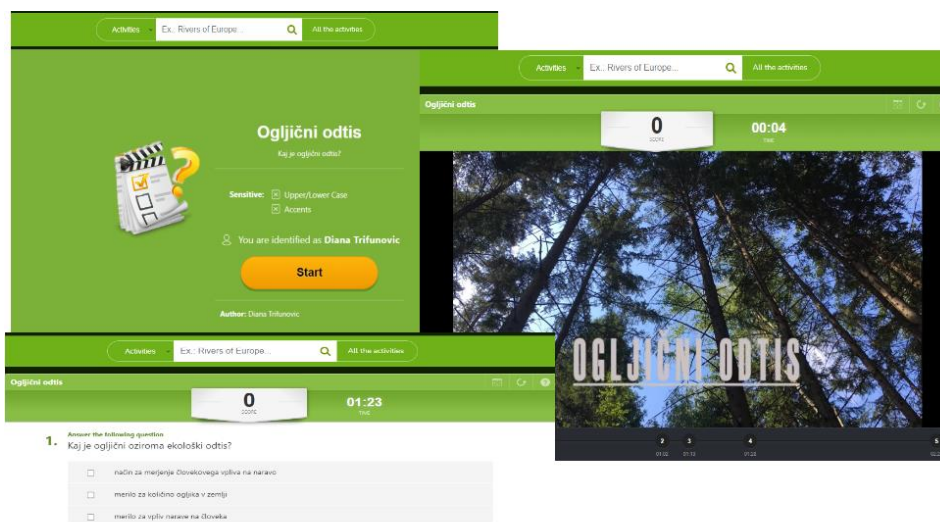
Slika 2: Začetno okno platforme Educaplay.

Na sliki 3 so prikazani različni tipi iger, katere vsebino ustvarimo sami. Čeprav je tip aktivnosti poimenovan v angleškem jeziku, lahko vsebino ustvarimo v slovenskem, izogniti pa se moramo črkam s kljukico. Posebno uporaben se mi zdi Video Quiz. Izberemo lahko videoposnetek kar iz You Tube kanala ter predvajamo samo odsek tega videa, vmes pa vstavimo različne tipe vprašanj. Tako lahko učenec posnetek spremlja v svojem tempu ali po potrebi zavrti nazaj, nikakor pa si ne more prevrteti naprej in odgovarjati na vprašanja, brez da bi si ogledal posnetek v celoti.



Slika 3: Različni tipi iger.

Brezplačno ustvarjanje nove aktivnosti je pogojeno na minimalno 5 vprašanj, da se jo lahko shrani in deli z učenci, ustvarimo pa lahko 5 različnih dejavnosti, za več se je potrebno registrirati in plačati. Pomembna prednost aplikacije je enostaven izvoz dejavnosti. Gumb  (deli) na dnu vsake ustvarjene aktivnosti nam omogoča, da povezavo izvozimo učencem na e-poštni naslov ali na Microsoft Teams. Učenci dostopajo in rešujejo nalogo neposredno na povezavi. Izgled ustvarjenega video kviza z vstavljenimi aktivnostmi prikazuje slika 4.



Slika 4: Izgled ustvarjenega video kviza.

Učitelj po opravljenih aktivnostih prejme poročilo o učenčevem delu tik pod igro v zavihku ACTIVITY REPORT. V poročilu je navedeno, koliko časa je učenec porabil za reševanje nalog ter katere naloge je rešil pravilno oziroma napačno (slika 5).

| Users | Total plays | Results | | |
|---------------------|-------------|---------|---------|------|
| | | First | Average | Best |
| Nina Divjak | 1 | 100 | 100 | 100 |
| 06-15-2022 08:29:12 | 100 points | 00:40 | | |
| Marko Podpečan | 4 | 100 | 100 | 100 |
| 06-14-2022 23:51:56 | 100 points | 00:15 | | |
| 06-14-2022 23:51:25 | 100 points | 00:17 | | |
| 06-14-2022 23:50:42 | 100 points | 00:22 | | |
| 06-14-2022 23:49:51 | 100 points | 00:27 | | |
| timon uremovic | 1 | 50 | 50 | 50 |
| 06-14-2022 23:25:04 | 50 points | 00:22 | | |

Slika 5: Izsek poročila o učenčevih dosežkih.

5. UČENJE NA DALJAVO Z EDUCAPLAY APLIKACIJO

Projektno delo pod naslovom Spreminjamo potrošniške navade je potekalo dalj časa, izvajalo se je na daljavo pri predmetu gospodinjstvo v 6. razredu. Potekalo je v štirih fazah; faza motivacije, ogled videoposnetkov in aktivnosti, izpolnjevanje potrošniškega dnevnika ter analiza dobljenih rezultatov. Za usvajanje tematike sem izbrala področje proizvodnje, transporta in nakupovanja živil, tekstilno industrijo in promet. V nadaljevanju predstavljam področji nakupovanja živil in tekstilne industrije.

1. FAZA: Motivacija

Poišči par – educaplay

https://www.educaplay.com/learning-resources/10967929-ogljicni_odtis.html [6]

Učenci pojasnijo, na osnovi česa so povezovali pare. Nato si ogledajo posnetek in zapišejo razmišljanja.

<https://www.youtube.com/watch?v=ROhWOXMgNAY&list=PLWyan6z4PL4xJA-0YSAUS7hh4CyDGYeQc&index=7> [7]

2. FAZA: Ogled video posnetkov in dejavnosti

Nakupovanje živil

CILJ: Spoznati pot živila in njegov vpliv na okolje ter načine, kako sami z izbiro živila močno vplivamo na onesnaženost okolja.

1. VIDEO

https://www.educaplay.com/learning-resources/10967929-ogljicni_odtis.html [6]

2. RAZGOVOR: Kako lahko sami z izbiro živila vplivamo na okolje? Zakaj je vzreja mesa bolj okoljsko problematična od gojenja rastlin?



Pogledamo in komentiramo sliko 6, ki jo je narisala in poslala učenka naše šole, Ajda Feguš, ob svetovnem dnevu hrane. Razmislek o ogljičnem odtisu živil.

Slika 6: Pot mleka od proizvodnje do potrošnika (lasten vir).

Življenjski krog oblačil

CILJI: učenci spoznavajo pomen ponovne uporabe izdelkov.

1. VIDEO

https://www.educaplay.com/learning-resources/11084202-nevarne_kemikalije_v_oblacilih.html [8]

2. RAZGOVOR: od kod pridejo oblačila, kakšna je njihova življenjska doba, koliko oblačil potrebujemo oziroma, koliko jih kupimo, ali so v oblačilih kakšne kemikalije, kam odteka voda, ki jo uporabimo za pranje tekstilnih izdelkov, kaj lahko storimo, da podaljšamo življenjsko dobo nekega oblačila?

Učenci pridejo do zaključka, da s ponovno uporabo oblačil lahko znatno pomagamo okolju. Življenjski cikel oblačil se zelo podaljša.

3. in 4. FAZA: Potrošniški dnevnik – samostojno delo

Učenci prejmejo potrošniški dnevnik z naslovom Jaz potrošnik. Dnevnik je razdeljen na tri sklope: nakupovanje živil, nakupovanje oblačil in promet. Na sliki 7 je prikazan del potrošniškega dnevnika, ki ga učenci izpolnjujejo po ogledu vseh video posnetkov in po vseh opravljenih aktivnostih. Dnevniku so dodane dodatne aktivnosti, npr. postani detektiv – poišči palmovo olje v živilih.

DNEVNIK MOJIH POTROŠNIŠKIH NAVAD

Pri izpolnjevanju svojega potrošniškega dnevnika bodi iskren, saj boš le tako lahko kaj spremenil in pripomogel k čistejšemu okolju. V dnevnik lahko vpišeš besedico "DA" ali pa narediš črtico za opravljeno/izpolnjeno dejavnost.

1. Nakupovanje živil

| | PON | TOR | SRE | ČET | PET | SOB |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| nakup s svojo vrečko | | | | | | |
| nakup z nakupovalnim listkom | | | | | | |
| kupil le kar potrebujem - zadovoljuje živilj. potrebe | | | | | | |
| lokalno pridelana hrana (KAJ, OD KOB) | | | | | | |
| vrsta embalaže | | | | | | |
| namesto izdelka za 1x uporabo, izdelek za večkratno | | | | | | |

2. Tekstil (oblačila, obutev)

| VPRAŠANJA | MESEC | | | |
|--|-------|-----|-----|--------|
| | OKT | NOV | DEC | Skupaj |
| Koliko kosov oblačil/obutve sem kupil ? | | | | |
| Koliko od kupljenih kosov oblačil/obutve sem dejansko potreboval? | | | | |
| Koliko kosov oblačil/obutve sem kupil, ker mi je bil izdelek samo všeč in ga nisem potreboval? | | | | |
| Koliko kosov oblačil sem dobil v ponovno uporabo (sem jih dobil od brata, sosedov...)? | | | | |
| Koliko kosov oblačil sem vrgel v odpadke? | | | | |
| Koliko kosov oblačil/obutve sem podaril ali jih ponovno uporabil? | | | | |

V katerem vprašanju je moja številka največja? _____

V katerem vprašanju je številka najmanjša? _____

Zakaj je temu tako? Razmisli in

utemelji? _____

Slika 7: Del potrošniškega dnevnika (lasten vir).

6. SKLEP

Učitelji in učenci smo se v epidemiji virusa covid-19 v zelo kratkem času zelo na hitro učili. Iskali smo načine, kako poučevati, s kakšnim orodjem si olajšati delo in kako narediti učenje pred zasloni bolj zabavno in učinkovito. Da bi izboljšala digitalne kompetence, sem se udeležila programa izobraževanja digitalne pismenosti preko programa Erasmus. V poplavi aplikacij, ki sem jih preizkusila in med vsemi, ki sem jih spoznala na izobraževanju Erasmus programa, je Educaplay med lažje dostopnimi. Je odlično orodje za pripravo učne ure, predvsem za manj znane in razumljive pojme in pojave. Učenci so digitalno spretnejši in bolj motivirani za delo z različnimi aplikacijami. Namen projektnega dela je z uporabo Educaplay aplikacije dosežen, saj so učenci razmišljali, kaj in kako nakupujejo, predvsem pa so ozavestili svoje nakupovalne navade in jih v okviru svojih zmožnosti spremenili v okolju prijaznejše.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Kecejl P.: Analiza spletnega nakupovanja v Sloveniji med epidemijo COVID-19, magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, marec 2022. <http://www.cek.ef.uni-lj.si/magister/kecejl4558-B.pdf>, (Privzeto 27. 5. 2022).
- [2] Mlakar T.: Spletno nakupovanje, Slovenija, 2021, Prek spleta se najpogosteje kupujejo oblačila, čevlji, 4. 11. 2022, <https://www.stat.si/StatWeb/news/Index/9841>, (Privzeto 1. 6. 2022).
- [3] Sreš K.: Razbijmo mite: spletno nakupovanje je okolju bolj prijazno, 10. 2. 2020, <https://ebm.si/zw/dom/2020/razbijamo-mite-spletno-nakupovanje-je-okolju-bolj-prijazno/>, (Privzeto 1. 6. 2022).
- [4] Digitalni učni načrt, zrss, **Error! Hyperlink reference not valid.**
- [5] Educaplay, uporabniški račun, <https://www.educaplay.com/user/7505464-diana/>(Dostop november 2021)
- [6] Educaplay, Ogljični odtis, igra spomin, https://www.educaplay.com/learning-resources/10967929-ogljicni_odtis.html (Dostop junij 2022)
- [7] RAEST - Resilient Affordable Eco-School Training - Episode 14 Plastic waste <https://www.youtube.com/watch?v=ROhWOXMgNAY&list=PLWyan6z4PL4xJA-0YSAUS7hh4CYdgyeQc&index=7> (Dostop oktober 2021)
- [8] Educaplay, Nevarne kemikalije v oblačilih, Videokviz, https://www.educaplay.com/learning-resources/11084202-nevarne_kemikalije_v_oblacilih.html (Dostop november 2021)

»UČENJE TUJIH JEZIKOV – HITREJE IN UČINKOVITEJE?«

POVZETEK

Zdravstvena kriza v zadnjih dveh letih je nedvomno pustila pečat, šolstvo pri tem ni nobena izjema. Obdobje, v katerem so se učenci in dijaki šolali na daljavo, je za marsikoga predstavljalo velik izziv, številni so bili do določene mere prepuščeni sami sebi. Mnogi so v tem obdobju izgubili svojo »učno kondicijo« in so opustili večji del učnih strategij, ki so si jih do te točke izoblikovali. To se je jasno pokazalo, ko so učenci in dijaki spet sedli v šolske klopi. Še posebej pri tem izstopajo tisti, ki so v tem šolskem letu začeli svoje šolanje na srednjih šolah in gimnazijah. Kot razrednik 1. letnika gimnazije sem zaznala stiske dijakov, saj se številni pri učenju niso znašli in niso vedeli, kako se le-tega sploh lotiti. Da bomo pri učenju uspešni, učinkoviti, da se bomo bolje znašli in usvojili trajno znanje, nam lahko pomagajo številne učne strategije. S tem prispevkom smo želeli najprej ugotoviti, v kolikšni meri dijaki učne strategije sploh poznajo, katere uporabljajo in kako pogosto. V ta namen smo pripravili vprašalnik, ki so ga izpolnili dijaki 1. letnikov. Pri tem smo se osredotočili na učenje tujih jezikov. Rezultati vprašalnika so bili izhodišče za pripravo delavnice, ki smo jo nato izvedli v razredu z namenom, da dijake ozaveštimo o smislu in namenu uporabe učnih strategij in jim pokažemo možnosti, kako so pri učenju lahko bolj učinkoviti. V prispevku je na kratko opisana tudi delavnica, kjer smo skupaj z dijaki iskali načine, kako se snov naučimo inovativno, hitreje in temeljito.

KLJUČNE BESEDE: učenje, učne strategije, tuji jeziki.

»LEARNING FOREIGN LANGUAGES - FASTER AND MORE EFFICIENT«

ABSTRACT

The past two years' health crisis has undoubtedly left an impact in more than one area, education being no exception. The time students spent studying remotely represented an immense challenge to many, leaving a number of individuals to deal with the situation more or less on their own. Many learners lost their "stamina for learning " during this time, abandoning most of the learning strategies they had previously developed. This became even more evident as students returned to their classrooms. Those who stand out, in particular, are the learners who started their schooling in secondary and grammar schools in 2021. As a Year 1 high school homeroom teacher, I noticed my students' distress when many of them did not know how to study or even approach the learning process. In order to succeed in our learning, be efficient, cope with issues and acquire lifelong knowledge, one can make use of a number of learning strategies. While working on the research paper, I first wanted to find out how familiar students are with learning strategies, which ones they use and how frequently. For that purpose, Year 1 students completed a second language acquisition learning questionnaire. The results helped me prepare and deliver a workshop to raise students' awareness about the meaning and purpose of using learning strategies, as well as to show them how learn more efficiently. In this article, I will briefly describe the workshop, which helped my students and me find ways for innovative, efficient, and deeper learning.

KEYWORDS: learning, learning strategies, foreign languages.

»Kdor se zna učiti, zna dovolj.«

Henry Brooks Adam

1. UVOD

Vsak človek je zase svet, kot je že v pesmi zapisal naš znani pesnik Tone Pavček. To velja za številna področja v življenju, tudi pri procesu učenja. Učimo se vse življenje, ne samo v šolskih klopeh, zato je pomembno, da zase ugotovimo, kaj nas za učenje najbolj motivira in kako smo pri tem najbolj uspešni. Vsak od nas razvije svoj način dojetanja, sprejemanja, usvajanja in utrjevanja znanja.

V preteklih dveh letih smo bili zaradi izredne zdravstvene situacije kot družba soočeni z različnimi izzivi. Zaradi omejevanja osebnih stikov so se številni domovi prelevili v delovni prostor za zaposlene, ki so delali od doma, in hkrati v učilnico za učence in dijake, ki so se šolali na daljavo. Združevanje teh dveh okolij in usklajevanje vseh obveznosti je marsikomu povzročalo kar precej težav. Spremljanje pouka izključno preko zaslona je pogosto negativno vplivalo na učne navade in posledično na učni uspeh. Številni se niso najboljše znašli v takšnem učnem procesu in so izgubili motivacijo in svojo »učno kondicijo«.

Ko so učenci in dijaki spet sedli v učne klopi, smo pedagoški delavci zaznali, da se marsikdo učenja niti ne zna lotiti. Kako, kdaj, s katerimi pristopi se učinkoviteje in hitreje naučiti nove snovi? Pri doseganju takšnih ciljev so nam v pomoč različne učne strategije, s katerimi lahko učeči se sami sooblikujejo proces učenja in pozitivno vplivajo na rezultat.

V prispevku se bomo osredotočili na učne strategije pri učenju tujih jezikov. V tem šolskem letu smo učitelji zaznali nekaj več težav pri usvajanju nove snovi predvsem pri dijakih prvih letnikov. Ob prehodu iz osnovne šole v gimnazijo so se številni znašli v težavah, saj se je nova učna snov nakopičila, sami pa niso bili prepričani, kako bodo učinkovito usvojili čim več trajnega znanja. Zanimalo nas je predvsem, v kolikšni meri dijaki 1. letnikov sploh poznajo učne strategije in katere uporabljajo pri učenju besedišča in slovnice.

2. UČNE STRATEGIJE

Na to, kako uspešno se bomo učili tujega jezika, vpliva več različnih dejavnikov. Poleg motivacije za učenje na rezultate učenja zagotovo vpliva tudi poznavanje in uporaba raznolikih učnih strategij. Posredovanje le-teh je postalo nujen sestavni del poučevanja tujih jezikov (B. Kosevski, 1998).

Kosevski (1998) navaja, da je osnovni namen posredovanja in obvladovanja učnih strategij pri poučevanju tujih jezikov komunikativna sposobnost. Ta učencem omogoča, da se lahko vključujejo v avtentično situacijo oz. realno komunikacijo v jeziku, ki se ga učijo, in tako nedvomno napredujejo.

Učne strategije Kosevski (1998) opredeli kot:

»... specifične kombinacije mentalnih operacij, ki jih nekdo uporablja glede na zahteve konkretne učne situacije oz. naloge oziroma mentalne načrte določenih operacij, katerih cilj je se nekaj samostojno naučiti.«

Tudi Maretič Požarnik (1995) definira učne strategije kot skupek mentalnih operacij, ki jih učeči se uporabijo v skladu z zahtevami posamezne učne situacije.

Učne strategije pomagajo učečim se, da soustvarjajo in usmerjajo lastni proces učenja, pomagajo pri tem, da lahko svoje znanje tudi ovrednotijo. S čustvenega vidika lahko razvijajo samozaupanje in vztrajnost in omogočajo, da je lahko komunikacija v realni situaciji bolj pristna (Kosevski, 1998).

Kosevski (1998) osvetli tudi nekaj značilnosti učnih strategij. Med drugim navaja, da pomagajo učečim se doseči končni cilj, kar je komunikacija v tujem jeziku. Hkrati omogočajo, da učenci individualno določijo cilje. Pomembna značilnost je tudi to, da učne strategije upoštevajo raznolikost učencev, njihove različne poglede in kognitivne sposobnosti. Pogosto je njihova raba zavestna, lahko jih poučujemo in lahko jih prilagodimo posameznemu učencu, cilju oz. učni snovi.

2.1 KLASIFIKACIJA UČNIH STRATEGIJ

Številni strokovnjaki so ob upoštevanju različnih vidikov učenja tujega jezika razvili več taksonomizacij učnih strategij (glej Retelj, 2015). Na tem mestu bomo na kratko predstavili porazdelitev učnih strategij, ki upošteva vse štiri jezikovne spretnosti (branje, poslušanje, pisanje in govor). Gre za taksonomijo po R. Oxford (1990), ki učne strategije najprej razdeli na dve skupini: direktne in indirektne.

Pri direktnih oziroma neposrednih gre za:

- kognitivne strategije (različne vaje, analiziranje, sklepanje, prepoznavanje vzorcev, medjezikovna primerjava, ...),
- nadomestne oziroma kompenzacijske strategije (ugibanje, uporaba mimike in gestike, uporaba protipomenk in sopomenk, ...),
- spominske strategije (uporaba ključnih besed, izdelovanje seznamov besed glede na temo, uvrščanje novih besed v sobesedilo, ...).

Kot navaja Reteljeva (2011) spominske učne strategije pomagajo pri pomnjenju in ponovnem priklicu informacij. Določene vrzeli v znanju bo učenec lahko nadomestil s pomočjo nadomestnih oziroma kompenzacijskih učnih strategij. Z razvijanjem kognitivnih učnih strategij bo učenec bolje razumel tuji jezik in lažje vzpostavil uspešno avtentično komunikacijo.

Posredne oziroma indirektne učne strategije Oxfordova (1990) deli na:

- metakognitivne učne strategije (načrtovanje učenja, samoevalvacija in refleksija o lastnem učenju),
- družbene oziroma socialne učne strategije (sodelovalno učenje in ozaveščanje o medkulturnosti),
- čustvene oziroma afektivne učne strategije (področje čustvovanja: zmanjševanje strahu, razvijanje pozitivne samopodobe, opogumljanje).

Posamezne učne strategije so med seboj povezane in se dopolnjujejo.

3. VPRAŠALNIK O UČNIH STRATEIJAH

Da bomo pri učenju uspešni, učinkoviti, da se bomo lažje znašli in usvojili trajno znanje, nam pomagajo številne učne strategije. S pomočjo spletnega vprašalnika smo želeli ugotoviti, v kolikšni meri dijaki učne strategije sploh poznajo, ali jih uporabljajo in kako pogosto jih uporabljajo. Predvsem nas je zanimalo, kako se lotijo učenja tujih jezikov. V letošnjem šolskem letu smo zaznali nekaj več težav z učenjem tujih jezikov v 1. letnikih, zato smo se odločili, da spletni vprašalnik posredujemo njim.

Vzorec predstavlja 69 dijakinj in dijakov 1. letnika, ki se kot 2. tuji jezik na naši gimnaziji učijo nemščino na osnovnem ali nadaljevalnem nivoju in ruščino. Sam vprašalnik smo sestavili v aplikaciji Microsoft Forms, ki jo dijaki dobro poznajo, saj na šoli uporabljamo spletno okolje Office 365. Vsi dijaki imajo dostop do vseh aplikacij, saj smo tudi v času pouka na daljavo pouk izvajali preko Microsoft Teams-ov. Povezavo do spletnega vprašalnika smo jim posredovali preko funkcije klepeta, dijaki pa so na vprašanja lahko odgovarjali preko telefona ali namiznega računalnika.

Sam vprašalnik je razdeljen na dva sklopa, in sicer na učne strategije, ki se nanašajo na učenje besedišča, in na tiste, ki naslavljajo učenje in urjenje slovničnih struktur. Dijaki so morali oceniti, v kolikšni meri se strinjajo s posamezno trditvijo, ki opisuje uporabo posamezne učne strategije. Pri tem so lahko izbrali med možnostmi *vedno*, *nikoli* in *občasno*. V prvem sklopu trditev, ki opisujejo uporabo učnih strategij za učenje besedišča, smo navedli skupno 14 različnih strategij, za učenje slovnice je bilo na voljo devet različnih strategij. Pri obeh sklopih trditev (besedišče in slovnica) so dijaki lahko še sami dopisali dodatne učne strategije, ki jih uporabljajo.

4. REZULTATI IN EVALVACIJA VPRAŠALNIKA

Dijaki so pri spodnjih trditvah prvega sklopa morali oceniti, v kolikšni meri trditve veljajo zanje. Iz tabele je razvidno, kolikšen delež dijakov posamezno učno strategijo uporablja pri učenju tujih jezikov vedno, občasno oziroma je nikoli ne uporabi.

Tabela 1: Učne strategije, ki jih dijaki uporabljajo pri učenju besedišča.

| Novo besedišče pri tujem jeziku se učim ... | | Vedno | Občasno | Nikoli |
|---|---|-------|---------|--------|
| 1. | s pomočjo slik, ki uprizarjajo pomen besed. | 6 % | 58 % | 36 % |
| 2. | tako da besede razvrščam v različne kategorije glede na pomen. | 20 % | 55 % | 25 % |
| 3. | tako da nove besede uporabim v novih besednih zvezah oz. stavkih. | 20 % | 54 % | 26 % |
| 4. | tako da iščem sopomenke, nadpomenke in/ali protipomenke. | 9 % | 39 % | 52 % |
| 5. | tako da sestavljam novo zgodbo, v katero vključim nove besede. | 6 % | 24 % | 70 % |
| 6. | tako da nove besede večkrat prepisem. | 59 % | 29 % | 12 % |
| 7. | tako da poslušam seznam besed, ki sem jih predhodno posnel. | 3 % | 25 % | 72 % |
| 8. | tako da si pišem podroben slovar novih besed. | 39 % | 41 % | 20 % |
| 9. | tako da ugotavljam pomen besed s pomočjo sobesedila (sklepanje pomena iz sobesedila). | 23 % | 54 % | 23 % |
| 10. | tako da se načrtno učim seznam besed na pamet. | 49 % | 33 % | 18 % |
| 11. | tako da berem besedila in gledam posnetke na določeno temo. | 10 % | 46 % | 44 % |
| 12. | tako da iščem pomen besed v slovarju (v tiskani obliki ali s pomočjo spletnega slovarja). | 40 % | 47 % | 13 % |
| 13. | tako da ustvarim miselne vzorce. | 7 % | 19 % | 74 % |
| 14. | tako da povezujem znanje z drugimi predmeti. | 7 % | 54 % | 39 % |

Po analizi odgovorov vprašalnika lahko ugotovimo, da dijaki prvih letnikov pri učenju novega besedišča redno uporabljajo le nekaj učnih strategij. Pogosto navajajo, da se besed učijo tako, da jih večkrat prepišejo (skoraj 60 %), skoraj polovica dijakov (49 %) se nove besede uči na pamet, tudi delo s slovarjem jim ni tuje; nekateri si pomagajo z iskanjem pomena besed v spletnih slovarjih ali v slovarjih v tiskani različici (40 %), drugi si podroben slovar besedišča izdelujejo sami (tudi 40 %).

Ko si bolj podrobno ogledamo, katerih učnih strategij se dijaki ne poslužujejo, nas preseneti, da si dijaki nikoli ne izdelujejo miselnih vzorcev, tako namreč odgovarja kar 74 % dijakov. Učnih strategij, ki so nekoliko manj poznane in ki mogoče na začetku vzamejo več časa, dijaki ne uporabljajo. Tu gre za sestavljanje novih zgodb (70 %), ki bi vključevale novo besedišče, ali pa za poslušanje seznama besed (72 %), ki bi si ga dijaki lahko predhodno posneli in ga nato poslušali ob drugih dejavnostih (na sprehodu, ob pospravljanju ali ob drugih vsakdanjih opravilih). Tudi učenje novih besed, ki bi se povezovale s sopomenkami ali nadpomenkami, dijakom ni blizu (52 %).

Med učnimi strategijami, ki jih dijaki uporabljajo občasno, omenimo povezovanje besedišča z drugimi predmeti (54 %), sklepanje in pomoč sobesedila (54 %) in učenje besed v besednih zvezah ali na novo tvorjenih stavkih in povedih.

Dijaki so lahko dodali tudi svojo učno strategijo. Pogosto navajajo tiste, ki so bile že navedene zgoraj, nekateri pa navajajo tudi uporabo raznih spletnih aplikacij (Quizlet, Duolingo, ...), razvrščanje samostalnikov v tabele glede na slovnični spol besed in glasno ponavljanje besed.

V vprašalniku smo dijake vprašali tudi, kako se lotijo učenja slovničnih struktur. Ponovno so lahko iz danega seznama učnih strategij zase ocenili, kako pogosto določeno strategijo uporabljajo pri učenju slovnice. Tudi v tem sklopu so imeli možnost, da navedejo še lastne strategije.

Tabela 2: Učne strategije, ki jih dijaki uporabljajo pri učenju slovnice.

| Učenja slovnice se lotim, tako da ... | | Vedno | Občasno | Nikoli |
|---------------------------------------|---|-------|---------|--------|
| 1. | si večkrat preberem zapiske iz zvezka. | 85 % | 13 % | 2 % |
| 2. | si zapomnim en primer uporabe določene slovnične strukture. | 25 % | 62 % | 13 % |
| 3. | se na pamet naučim pravilo. | 52 % | 34 % | 14 % |
| 4. | rešujem vaje, ki smo jih rešili pri pouku. | 50 % | 44 % | 6 % |
| 5. | si poiščem nove vaje na spletu. | 18 % | 54 % | 28 % |
| 6. | na spletu si ogledam posnetke z razlago. | 3 % | 28 % | 69 % |
| 7. | skupaj s sošolci rešujemo vaje. | 13 % | 60 % | 24 % |
| 8. | si delam izpiske in pri tem uporabljam različne barve. | 31 % | 40 % | 29 % |

Tudi učenje slovnice je pri dijakih v prvem letniku še vedno osredotočeno na učenje pravil na pamet (52 %) oziroma večkratno branje zapisanih pravil in rešenih vaj iz lastnih zapiskov (85 %). Dijaki navajajo, da sicer večkrat rešijo vaje (50 %), ki smo jih skupaj reševali, le občasno pa si poiščejo nove vaje za določeno slovnično strukturo (54 %). Skoraj 70 % dijakov navaja, da si nikoli ne ogleda razlag določenih struktur na spletu, kar nas preseneti in hkrati motivira, da jim bomo to možnost v bodoče razložili in demonstrirali. Veseli pa zagotovo dejstvo, da kar 60 % dijakov občasno rešuje slovnične vaje skupaj s sošolci.

Kot dodatne, lastne strategije za učenje slovnice dijaki pogosto navajajo, da se učijo pravil tako, da so pozorni na to, da jih dobro razumejo in nato rešujejo vaje večkrat, ob pravilu, ki so si ga zapisali sami po svojem razumevanju.

5. PRIPRAVA IN IZVEDBA DELAVNICE

Na podlagi analize vprašalnika smo želeli pripraviti tudi praktično delavnico, v kateri bi dijaki ozavestili uporabo učnih strategij pri učenju tujega jezika. Gre za skupino dijakov, ki se v 1. letniku učijo nemščino kot drugi tuji jezik na nadaljevalnem nivoju. To pomeni, da so se že v osnovni šoli učili nemščino v okviru neobveznega ali obveznega izbirnega predmeta.

Dijake smo razdelili v štiri skupine. Vsaka skupina je dobila drugačen izhodiščni material, in sicer:

1. skupina: seznam samostalnikov – vsebinski sklop »Oblačila«;
2. skupina: seznam pridevnikov – vsebinski sklop »Opis osebe«;
3. skupina: seznam nepravilnih glagolov (Infinitiv, Präsens, Perfekt);
4. skupina: osebni zaimki v 3. in 4. sklonu.

Nato so skupaj iskali načine, kako se novo snov lahko učinkovito naučijo. Vsi ti dijaki so že predhodno izpolnili vprašalnik, tako da so številne učne strategije že poznali oziroma so bili seznanjeni z njimi. Nekateri dijaki so bili hitri, zelo izvirni in kreativni, pri nekaterih pa je bilo videti, da idej hitro zmanjka.

Naj navedemo tukaj nekaj predlogov dijakov te delavnice, kako bi se lahko lotili učenja posamezne učne snovi.

Zelo kreativni so bili člani prve skupine. Učenje samostalnikov vsebinskega sklopa *Oblačila* bi lahko potekalo kot učenje seznama na pamet, lahko bi samostalnike razporedili v tabelo glede na slovnični spol samostalnika, nekateri bi si pomagali z barvami. Navedli so tudi razporeditev samostalnikov glede na moška oziroma ženska oblačila in obutev. Predlagali so tudi, da bi izdelali učni plakat iz starih oglasnih prospektov, lahko bi izdelali tudi igro spomin, s katero bi utrjevali besede. Dijaki so predlagali tudi, da bi poiskali slike oseb in bi nove besede uporabili v kratkih, enostavnih povedih, s katerimi bi opisovali, kako je oseba oblečena.

Predlogi za učenje pridevnikov so bili zelo podobni zgornjim za učenje poimenovanj oblačil. Dijaki so predlagali, da bi si poskušali zapomniti besede na pamet, si sestaviti seznam po abecednem vrstnem redu, poiskati protipomenke in sestaviti kratke stavke – vsaki osebi (v družini) bi pripisali po tri lastnosti in bi si jih tako lažje zapomnili. Večkrat so omenili tudi večkratno prepisovanje in zapisovanje besed po spominu.

Oblike nepravilnih glagolov so vedno zelo nepriljubljene za učenje, vendar pri jeziku brez njih zagotovo ne gre. Dijaki pravijo, da se teh oblik učijo na pamet tako, da si jih razdelijo na več delov – na strani, po abecedi. Večkratno glasno ponavljanje oblik, prepisovanje in zapisovanje je pogost način, kako se učijo. Za vsak glagol bi lahko izdelali kartonček, na eni strani zapisan nedoločnik, na drugi pa oblike za tretjo osebno ednine v sedanjiku in sestavljenem pretekliku. Nato bi sledilo večkratno ponavljanje s kartončki. Tudi poslušanje seznama, ki bi si ga predhodno posneli, so predlagali, vendar hkrati povedali, da tega še niso počeli.

Najmanj idej je zbrala zadnja skupina. Učenje slovnice za dijake najpogosteje pomeni, da se naučijo pravil na pamet, torej v tem primeru zaimkov v prvem, tretjem in četrtem sklonu. To jim ne predstavlja težav, večji problem je razumevanje celotnega konteksta in to, za kateri sklon pri posamezni situaciji gre. Predlagali so, da bi zabrisali rešitve na že rešenih vajah in jih ponovno reševali, mogoče celo primere prepisali na nov list. Potem so navedli, da bi si podčrtali pomembne stvari (v tem primeru osebo, na katero se zaimek nanaša). Dijaki so omenili tudi, da rešene vaje enostavno samo večkrat preberejo. Nekateri so predlagali, da bi si pogledali vaje za

določeno snov še od drugih skupin na šoli ali pa bi si poiskali vaje na spletu, vendar se jim zdijo tam prezahtevne oz. ne najdejo primernih, saj je pogosto problem razumevanje.

6. SKLEP

Z izvedbo tega vprašalnika in delavnice smo v prvi vrsti želeli dijakom pomagati in jih spomniti na to, da učenje lahko prilagodimo sami sebi, glede na to, kaj ustreza nam. Bolj kot so naše učne strategije pestre, lažje se bomo soočali z različno snovjo pri različnih predmetih. Ne bo vedno enaka učna strategija dijaka pripeljala do enakega rezultata, zato je pomembno, da poznajo dijaki čim več načinov, kako oblikovati svoj proces učenja. Dijaki so preko delavnice lahko dobili nove ideje, kako se soočiti z izzivi v šoli, zagotovo pa jim bodo te učne strategije pomagale tudi pri reševanju problemov v vsakdanjem življenju.

V naslednjem šolskem letu želimo podobno delavnico v razširjeni obliki pripraviti tudi za višje letnike. Mogoče bi bilo dobro, da se podobna analiza učnih strategij opravi tudi v drugih strokovnih aktivih z namenom, da bi na razrednih urah pripravili delavnice za vse dijake.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Kosevski, B. (1998): *Učne strategije pri pouku tujega jezika*. V: Uporabno jezikoslovje. Tematska številka *Usvajanje in učenje jezika*. Inštitut za narodnostna vprašanja, Ljubljana, str. 189–198.
- [2] Retelj, A. (2011): *Kako s pomočjo uporabe interaktivne table razvijati učne strategije za učinkovitejše učenje besedišča v tujem jeziku?* V: Vestnik za tuje jezike. Letnik 3, številka 1/2, str. 151–166.
- [3] Retelj, A. (2015): *Poučevanje strategij za učenje besedišča pri pouku nemščine v slovenskih gimnazijah*. V: Vestnik za tuje jezike. Letnik 7, številka 1, str. 255–266.
- [4] Marentič-Požarnik, B. (1995): *Izziv raznolikosti: stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Educa, Nova Gorica.

MEDVRSTNIŠKO NASILJE NA OSNOVNI ŠOLI RADLJE OB DRAVI

POVZETEK

Medvrstniško nasilje je težava, ki se pojavlja na vseh šolah po svetu. Običajno se pojavlja skrito pred očmi učiteljev oziroma drugih odraslih. Lahko se pojavlja v različnih oblikah in ima hude posledice za vse vpletene. V teoretičnem delu prispevka smo na kratko navedli značilnosti medvrstniškega nasilja, v empiričnem delu pa smo navedli rezultate ankete, ki smo jo izvedli med učenci 5. in 9. razreda Osnovne šole Radlje ob Dravi. Zanimalo nas je, koliko učencev je bilo v tem šolskem letu v vlogi opazovalca, žrtve in nasilneža. Ugotavljali smo, kako pogosto se je medvrstniško nasilje dogajalo, komu so se žrtve najraje zaupale in kje se je to dogajalo. V raziskavi je sodelovalo 290 učencev. Ugotovili smo, da je bilo v vlogi opazovalca že dve tretjini učencev, v vlogi žrtve malo manj kot tretjina ter za polovico manj v vlogi nasilneža. Rezultati kažejo, da po pogostosti med vsemi tremi akterji izstopajo kletvice. Kar 41 % učencev je večkrat na teden slišalo, da je nekdo izrekel kletvico drugemu učencu. Večkrat na teden je takšno nasilje doživelo 20 % učencev, 16 % učencev pa je priznalo, da v enakem časovnem obsegu tovrstno nasilje izvaja. Ugotovili smo, da se nasilje najbolj pogosto dogaja v učilnici in na šolskih hodnikih ter da se učenci najraje zaupajo staršem, prijateljem in učiteljem. Rezultate bomo primerjali še glede na razred, saj bi radi ugotovili, kje je največ težav. Prav tako bomo za naslednje šolsko leto pripravili natančen program boja proti nasilju.

KLJUČNE BESEDE: medvrstniško nasilje, opazovalec, žrtev, nasilnež, šola.

PEER VIOLENCE ON THE ELEMENTARY SCHOOL RADLJE OB DRAVI

ABSTRACT

Peer violence is a problem that is faced in schools all over the world. Usually, it is hidden from the eyes of teachers and other adults. It can appear in various forms and can have devastating consequences for all persons involved. In the theoretical part of this contribution we briefly summarize the characteristics of peer violence, whereas in the practical part we analyze the results of a survey done among students of the 5th and 9th grade of the Radlje ob Dravi elementary school. Specifically, we focused on the frequency of peer violence, who the victims confided in and where it took place. In total, 290 students participated in the study. The results show that two thirds of students are observers, less than a third are victims and a sixth of the students are perpetrators. Additionally, we found that among the three factors, the most common form of peer violence is the use of swear words, where 41 % of the students reported hearing a student swearing against another student. 20 % of the students were victims of this form of violence multiple times a week, whereas 16 % admitted that they use this form of violence in the same time period. Additionally, we found that violence is most frequent in classrooms and school hallways, and that students prefer to confide in their parents, friends, and teachers. The results will also be compared with respect to the grade of the students, with the aim of determining in which grade the problem is the most prevalent. Finally, a detailed program against peer violence will be prepared for the following school year.

KEYWORDS: peer violence, observer, victim, bully, school.

1. UVOD

»Temeljna demokratična pravica otroka je, da se počuti v šoli varnega, da so mu prihranjena zatiranje in ponavljajoča se namerna ponižanja, ki so sestavni del medvrstniškega nasilja.« (Olweus, 1999, v Pečjak, 2014, str. 8)

Medvrstniško nasilje je težava, ki se najverjetneje pojavlja na vseh šolah po svetu. Običajno se pojavlja skrito pred očmi učiteljev oz. drugih odraslih. Lahko se pojavlja v različnih oblikah in ima hude posledice za vse vpletene.

Na Osnovni šoli Radlje ob Dravi v letošnjem šolskem letu zaznavamo porast medvrstniškega nasilja, zato smo želeli ugotoviti, koliko učencev je že bilo žrtev nasilja, koliko jih je bilo opazovalcev in koliko nasilnežev. Zanimalo nas je, kako pogosto se je medvrstniško nasilje dogajalo v tem šolskem letu, komu se žrtve najraje zaupajo in kje se nasilje dogaja.

2. ZNAČILNOSTI MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA

Medvrstniško nasilje je namerno agresivno vedenje, ki vključuje neravnovesje moči. V primeru hujšega nadlegovanja je to lahko enkratni dogodek, pogosto pa se nasilje dogaja stalno (Pečjak, 2014).

Sullivan (2011, v Lešnik Mugnaioni idr., 2016) navaja, da gre pri medvrstniškem nasilju za:

- zavestno in ponavljajoče se vedenje;
- agresivno vedenje;
- manipulativno vedenje;
- izključevalno vedenje;
- nasilje ene ali več oseb proti eni ali več osebam, ki so šibkejše (fizično, psihično ali socialno) od povzročitelja.

Različni avtorji poudarjajo različne vidike medvrstniškega nasilja. Vsem pa je skupno to, da se ne omejujejo le na telesno nasilje (Pušnik, 1999).

Medvrstniško nasilje je lahko:

- pretepanje, porivanje, brcanje, spotikanje, zbadanje, pljuvanje, praskanje, uničevanje stvari, omejevanje gibanja ...
- spolno nasilje, otipavanje ...
- zmerjanje z različnimi imeni, vzdevki, glasno norčevanje, razširjanje novic, draženje ...
- zafrkavanje, nespodobno nagovarjanje, izrekanje groženj, žaljenje ...
- namerna izključitev iz skupine, zavračanje, obrekovanje, ustrahovanje, manipuliranje s prijateljstvi, poniževanje, nespodobne kretnje ...
- izsiljevanje ...
- kraja denarja, oblačil ali drugih stvari ...
- spletno nasilje in nadlegovanje, kot npr. pošiljanje žaljivih sporočil, razširjanje laži, groženj po spletu, žaljive ali lažne objave na spletnih platformah, objava, prirejanje ali izdelava žrtvinih fotografij, izdelava lažnih profilov ...

(Policija, b. d.)

3. EMPIRIČNI DEL

3.1 METODOLOGIJA

Informacije sem pridobila s pomočjo anketnega vprašalnika. V anketi je sodelovalo 290 učencev od 5. do 9. razreda, od tega jih je bilo 147 oz. 51 % ženskega spola in 143 oz. 49 % moškega spola.

3.2 REZULTATI ANKETE

Najprej nas je zanimalo, kolikokrat v tem šolskem letu so bili učenci priča medvrstniškemu nasilju, kolikokrat so bili ustrahovani ter kolikokrat so oni ustrahovali druge.

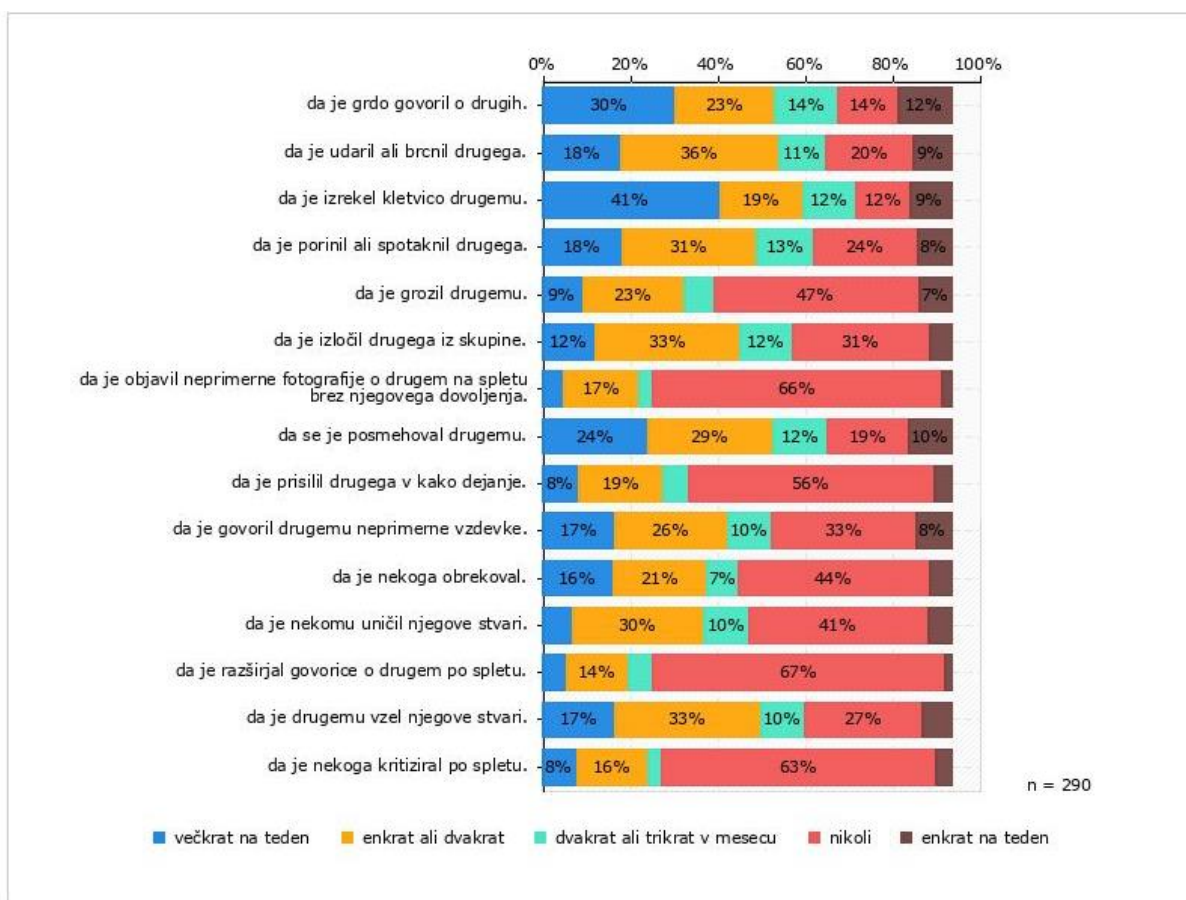
Tabela 4: Pogostost doživljanja in izvajanja medvrstniškega nasilja v tem šolskem letu.



Ugotovila sem, da je bilo kar 38 % učencev priča nasilju enkrat ali dvakrat v tem šolskem letu. 28 % učencev ni bilo nikoli priča takim dogodkom, medtem ko jih je bilo 14 % priča večkrat na teden in 11 % dvakrat ali trikrat v mesecu. Odgovor enkrat na teden je izbralo 8 % učencev. Kar 62 % učencev je odgovorilo, da nikoli niso bili ustrahovani. 24 % učencev pa je izbralo odgovor enkrat ali dvakrat. Na vprašanje, kolikokrat so učenci ustrahovali druge, jih je kar 78 % odgovorilo, da nikoli. Samo 12 % učencev pa je ustrahovalo enkrat ali dvakrat v tem šolskem letu.

Nato sem želela ugotoviti, koliko opazovalcev je v tem šolskem letu zaznalo nasilje nad drugimi in kako pogosto.

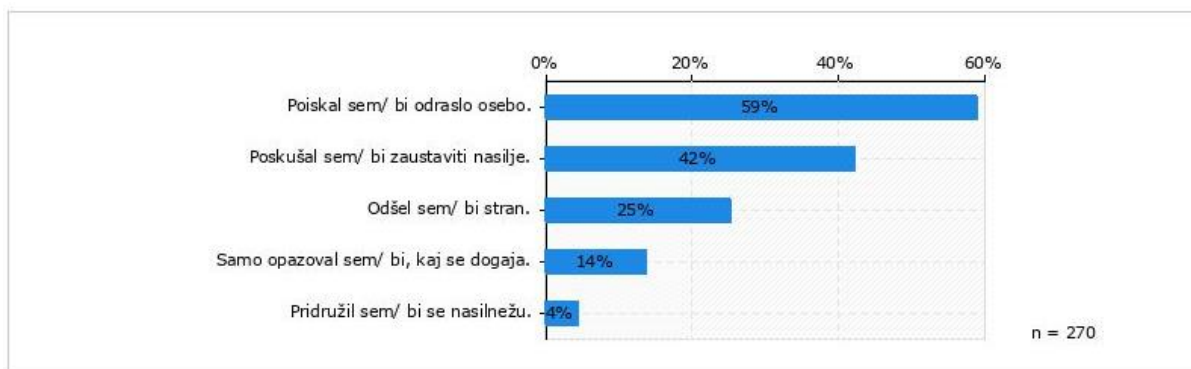
Tabela 5: Pogostost doživljanja medvrstniškega nasilja s strani opazovalcev.



Ugotovila sem, da je 41 % učencev večkrat na teden slišalo, da je nekdo izrekel kletvico drugemu učencu. 30 % učencev je slišalo, da so sošolci grdo govorili o drugih, 24 % učencev pa je opazilo posmehovanje drugim. 18 % učencev je večkrat na teden videlo, da je nekdo udaril ali brcnil drugega ter da je porinil ali spotaknil drugega. Nekaj manj, 17 % učencev, pa je večkrat na teden opazilo, da so drugim govorili neprimerne vzdevke ter da so jim jemali njihove stvari. Po drugi strani pa kar 67 % učencev ni nikoli opazilo razširjanja govoric o drugih po spletu, 66 % jih ni opazilo objavljanja neprimernih fotografij drugih po spletu ter 63 % učencev ni nikoli opazilo spletnega kritiziranja. Več kot polovica učencev, 56 %, jih tudi nikoli ni opazilo, da bi nekdo drugega prisilil v kako dejanje. Prav tako skoraj polovica učencev, 47 %, nikoli ni opazilo, da bi nekdo grozil drugim učencem.

Nadalje me je zanimalo, kaj so oziroma bi učenci naredili, če bi bili priča medvrstniškemu nasilju.

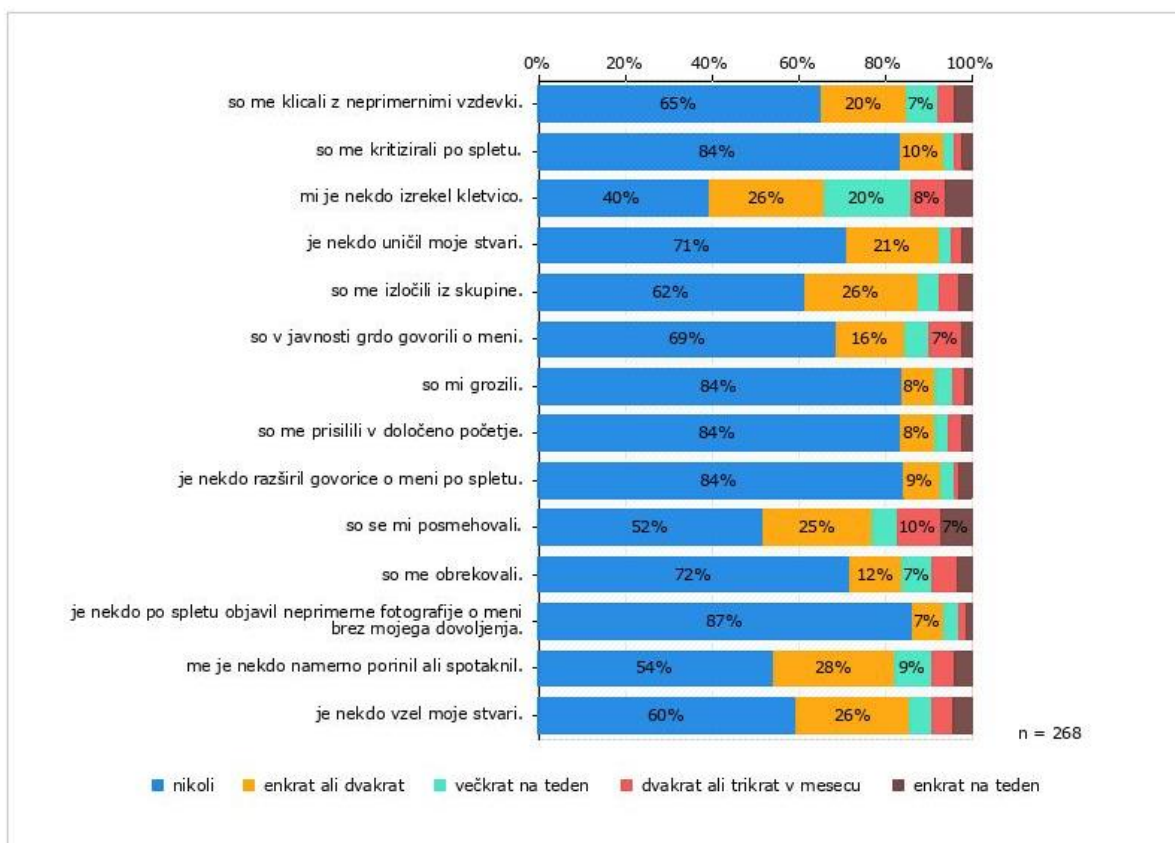
Tabela 6: Reakcija opazovalcev medvrstniškega nasilja.



Ugotovila sem, da bi 59 % učencev poiskalo odraslo osebo. Nekaj manj kot polovica (42 %) učencev bi poskušala sama zaustaviti nasilje. Presenetil me je podatek, da bi kar 25 % učencev odšlo stran in da bi 14 % učencev samo opazovalo, kaj se dogaja.

Želela sem ugotoviti tudi, koliko učencev in kako pogosto so v tem šolskem letu doživljali nasilje.

Tabela 7: Pogostost doživljanja medvrstniškega nasilja s strani žrtev.

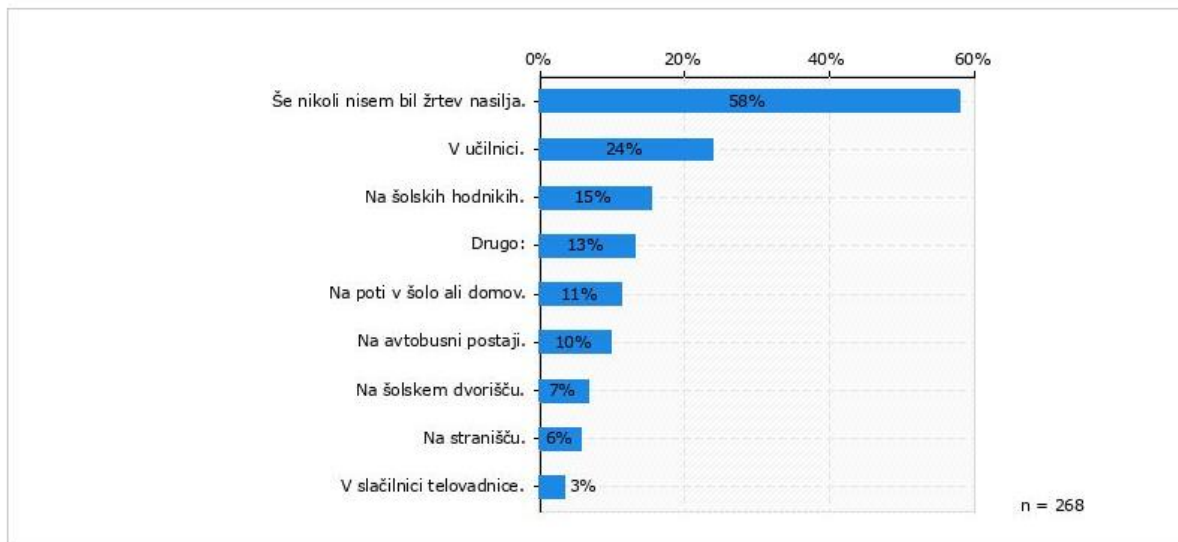


Ugotovila sem, da je 20 % učencev doživelo, da jim je nekdo večkrat na teden izrekel kletvico. Enkrat ali dvakrat v tem šolskem letu je 28 % učencev doživelo, da jih je nekdo namerno porinil ali potisnil, 26 % učencev je povedalo, da jim je nekdo izrekel kletvico, 26 % učencev so izločili iz skupine, 26 % so vzeli njihove stvari, 25 % učencem pa so se posmehovali. Nekaj manj, 21

% učencem, so enkrat ali dvakrat v tem šolskem letu uničili njihove stvari in 20 % učencev so klicali z neprimernimi vzdevki.

Zanimalo me je, kje so bili učenci žrtve nasilja.

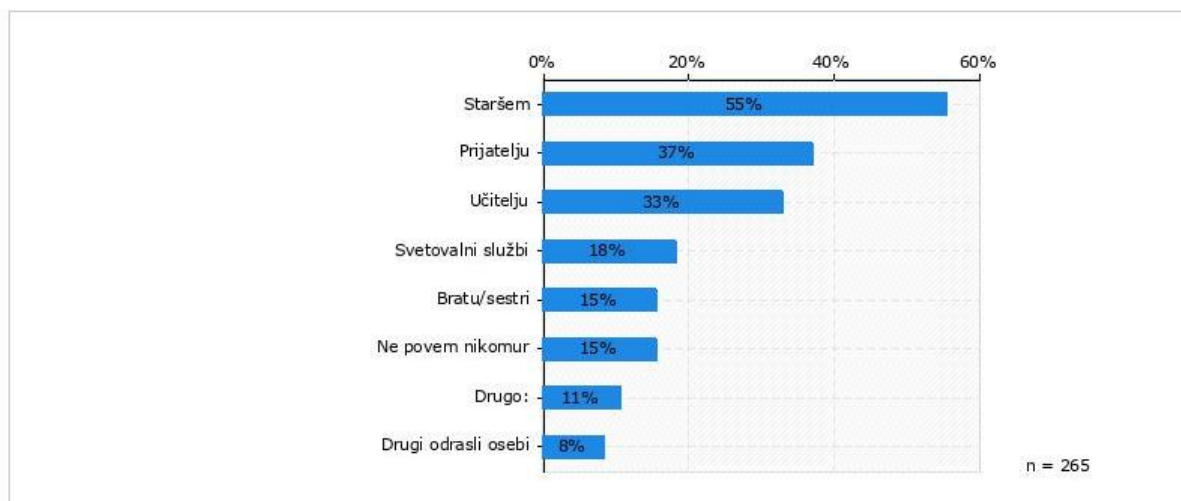
Tabela 8: Lokacija izvajanja medvrstniškega nasilja s strani žrtev.



Ugotovila sem, da je največ (24 %) učencev nasilje doživelo v učilnici in 15 % na šolskih hodnikih.

Nadalje me je zanimalo, komu so oziroma bi povedali, da so žrtev nasilja.

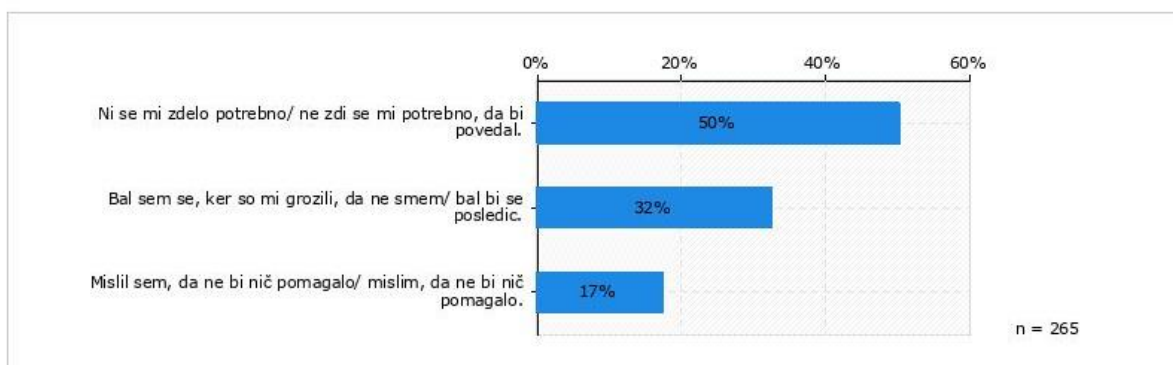
Tabela 9: Komu se žrtve najraje zaupajo.



Več kot polovica učencev (55 %) bi jih povedalo svojim staršem. 37 % učencev bi povedalo prijateljem in 33 % učitelju. Za odgovor svetovalna služba se je odločilo 18 % učencev. 15 % učencev bi to zaupalo bratu ali sestri. Prav tako pa se je 15 % učencev odločilo za odgovor, da ne bi povedali nikomur.

Prav tako sem želela ugotoviti, zakaj ne bi želeli povedati nikomur.

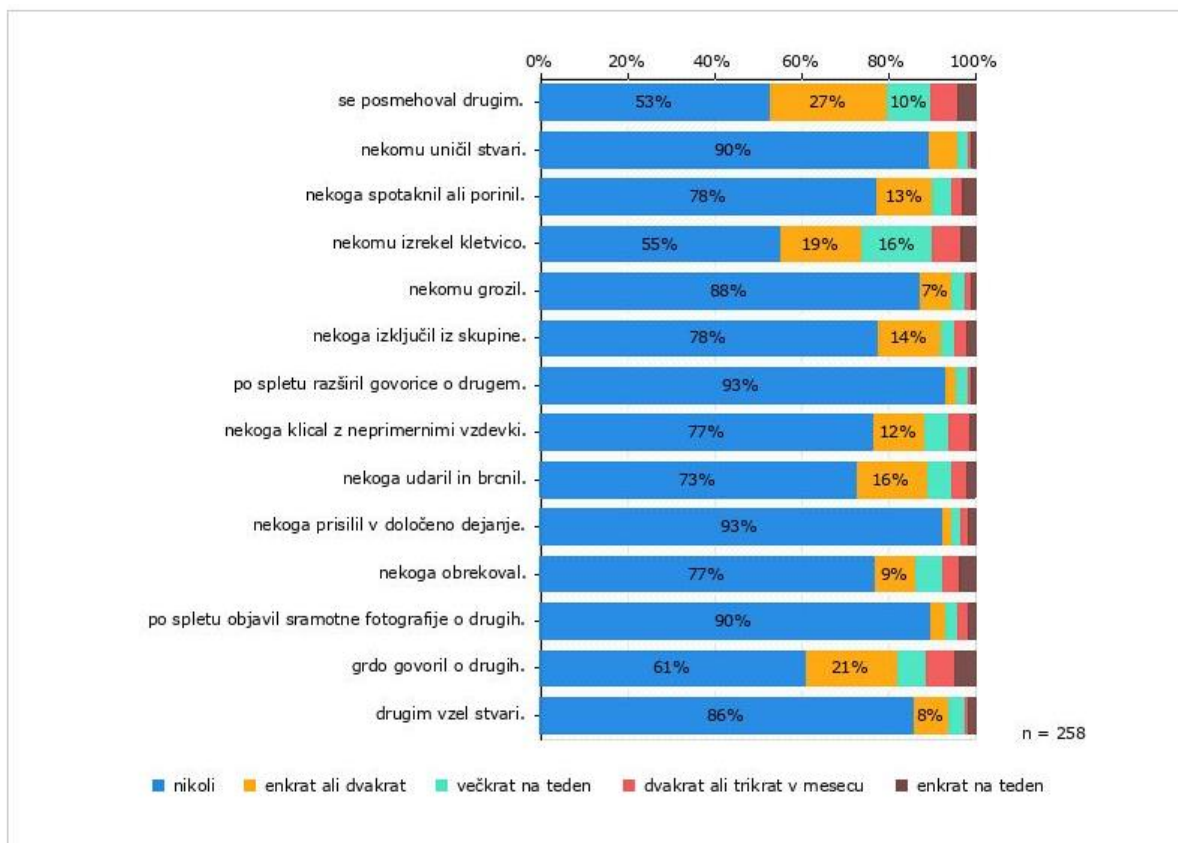
Tabela 10: Zakaj žrtve svojih težav ne zaupajo nikomur.



Ugotovila sem, da se točno polovici učencev ne bi zdelo potrebno povedati. 32 % učencev se bi bala posledic in 17 % učencev je mnenja, da to ne bi nič pomagalo.

Ugotavljala sem tudi, koliko učencev in kako pogosto izvajajo nasilje nad drugimi.

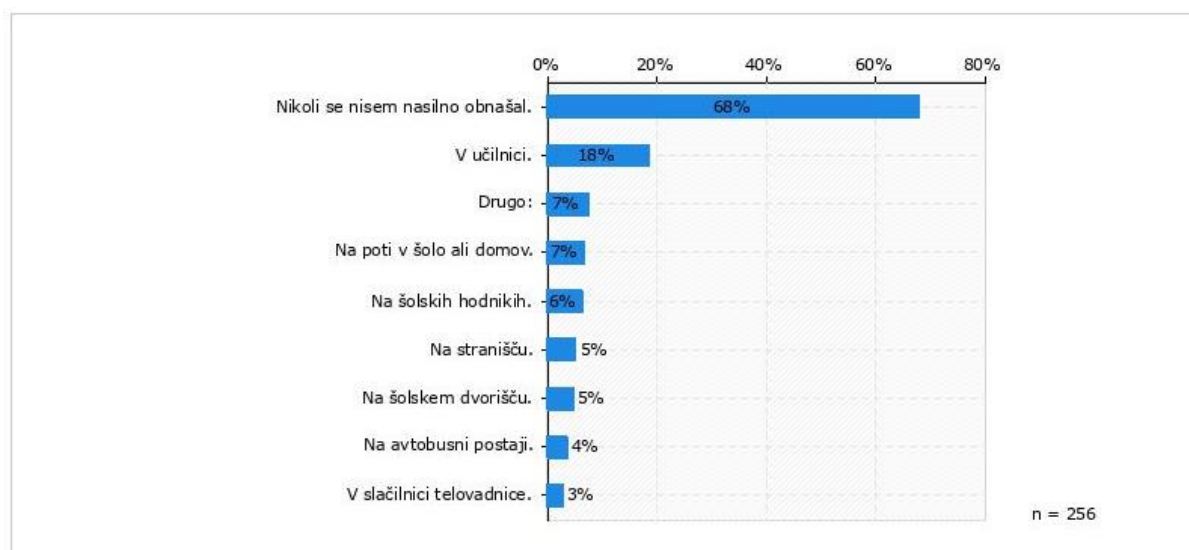
Tabela 11: Pogostost izvajanja medvrstniškega nasilja s strani nasilneža.



Ugotovila sem, da 16 % učencev večkrat na teden izreka kletvice drugim učencem. Prav tako se 10 % učencev večkrat na teden posmehuje drugim in 27 % učencev enkrat ali dvakrat v tem šolskem letu. 21 % učencev je priznalo, da je v tem šolskem letu grdo govorilo drugim, 19 % jih je izreklo kletvico, 16 % nekoga udarilo ali brcnilo ter 14 % nekoga izključilo iz skupine.

Nazadnje me je zanimalo tudi, kje so se učenci nasilno obnašali.

Tabela 12: Lokacija izvajanja medvrstniškega nasilja s strani nasilneža.



Ugotovila sem, da se je 18 % učencev nasilno obnašalo v učilnici, 7 % na drugih mestih in na poti v šolo ali domov ter 6 % na šolskih hodnikih.

4. ZAKLJUČEK

Medvrstniško nasilje je v tem šolskem letu tako pri nas kot na drugih osnovnih šolah resen problem, ki mu moramo nameniti veliko pozornosti. Rezultati raziskave kažejo, da je bilo dve tretjini učencev vsaj 1x v tem šolskem letu že priča medvrstniškemu nasilju. Malo manj kot tretjina učencev je bilo ustraševanih vsaj enkrat v tem šolskem letu. Polovica manj pa jih je priznala, da so ustraševali svoje vrstnike. Tako opazovalci kot žrtve in nasilneži so izbrali vse navedene oblike nasilja, medtem ko med vsemi po pogostosti najbolj izstopajo kletvice. Ugotovila sem, da se je oziroma bi se v primeru nasilja največ učencev zaupalo staršem, prijateljem in učitelju. Prav tako lahko po rezultatih sklepam, da se nasilje najbolj pogosto dogaja v učilnici in na šolskih hodnikih. Na naši šoli smo se odločili, da rezultate primerjamo še glede na razred, saj bi radi ugotovili, kje je največ težav. Prav tako bomo glede na trenutne razmere pripravili natančen program boja proti nasilju za naslednje šolsko leto, saj se zavedamo, da bo zaradi vse večjih stisk učencev zaradi trenutnih razmer v družbi in svetu teh težav še več.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Lešnik Mugnaioni, D., Klemenčič, I., Filipčič, K., Rustja, E. in Novaković, T. (2016). *Navodila s priročnikom za obravnavo medvrstniškega nasilja v vzgojno-izobraževalnih zavodih*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/navodila-medvrstnisko-nasilje-viz-2016/files/assets/common/downloads/publication.pdf>
- [2] Pečjak, S. (2014). *Medvrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- [3] Policija. (b. d.). *Oblike nasilja nad vrstniki*. <https://www.policija.si/svetujemo-ozavescamo/policija-za-otroke/nasilje-med-vrstniki/oblike-nasilja-nad-vrstniki>
- [4] Pušnik, M. (1999). *Vrstniško nasilje v šoli*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

PRILOGA 1

ANKETNI VPRAŠALNIK

Pred teboj je nekaj vprašanj o medvrstniškem nasilju. Vprašanja natančno preberi in nanje iskreno odgovori. Tvoji odgovori so anonimni.

Medvrstniško nasilje pomeni, da se posamezen učenec ali skupina učencev agresivno vede do vrstnika ali skupine vrstnikov.

Za lažje reševanje navajamo nekaj oblik medvrstniškega nasilja (lahko so prisotne tudi druge oblike):

- pretepanje, brcanje, porivanje, spotikanje, pljuvanje ...
- spolno nasilje, otipavanje ...
- zmerjanje z različnimi imeni, vzdevki, glasno norčevanje, razširjanje novic ...
- zafrkavanje, izrekanje groženj ...
- namerna izključitev iz skupine, obrekovanje, manipuliranje s prijateljstvi ...
- izsiljevanje
- kraja denarja, oblačil ali drugih stvari
- spletno nasilje in nadlegovanje, kot npr. pošiljanje žaljivih sporočil, razširjanje laži ali groženj po spletu, žaljive ali lažne objave na spletnih platformah, objava, prirejanje ali izdelava žrtvinih fotografij, izdelava lažnih profilov...

1. Spol:

- a) Moški
- b) Ženski

2. Razred:

- | | |
|---------|---------|
| a) 5. a | h) 7. b |
| b) 5. b | i) 7. c |
| c) 5. c | j) 8. a |
| d) 6. a | k) 8. b |
| e) 6. b | l) 8. c |
| f) 6. c | m) 9. a |
| g) 7. a | n) 9. b |

3. V tem šolskem letu ...

| | nikoli | enkrat ali dvakrat | dvakrat ali trikrat v mesecu | enkrat na teden | večkrat na teden |
|---|-----------------------|-----------------------|------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Kolikokrat si bil priča (opazovalec) medvrstniškemu nasilju v šoli? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kolikokrat si bil ti ustrahovan? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kolikokrat si ti ustrahoval druge v šoli? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

4. V tem šolskem letu sem slišal/a ali videl/a nekoga ...

| | nikoli | enkrat ali dvakrat | dvakrat ali trikrat v mesecu | enkrat na teden | večkrat na teden |
|--|-----------------------|-----------------------|------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| da je grdo govoril o drugih. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| da je udaril ali brcnil drugega. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| da je izrekel kletvico drugemu. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| da je porinil ali spotaknil drugega. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| da je grozil drugemu. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| da je izločil drugega iz skupine. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| da je objavil neprimerne fotografije o drugem na spletu brez njegovega dovoljenja. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| da se je posmehoval drugemu. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| da je prisilil drugega v kako dejanje. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| da je govoril drugemu neprimerne vzdevke. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| da je nekoga obrekoval. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| da je nekomu uničil njegove stvari. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| da je razširjal govornice o drugem po spletu. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| da je drugemu vzel njegove stvari. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| da je nekoga kritiziral po spletu. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

5. Kaj si naredil oz. bi naredil, če bi bil priča medvrstniškemu nasilju?

Možnih je več odgovorov.

- a) Poiskal sem/bi odraslo osebo.
- b) Poskušal sem/bi zaustaviti nasilje.
- c) Pridružil sem/bi se nasilnežu.
- d) Samo opazoval sem/bi, kaj se dogaja.
- e) Odšel sem/bi stran.

6. V tem šolskem letu ...

| | nikoli | enkrat ali dvakrat | dvakrat ali trikrat v mesecu | enkrat na teden | večkrat na teden |
|--|-----------------------|-----------------------|------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| so me klicali z neprimernimi vzdevki. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| so me kritizirali po spletu. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| mi je nekdo izrekel kletvico. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| je nekdo uničil moje stvari. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| so me izločili iz skupine. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| so v javnosti grdo govorili o meni. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| so mi grozili. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| so me prisilili v določeno početje. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| je nekdo razširil govorice o meni po spletu. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| so se mi posmehovali. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| so me obrekovali. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| je nekdo po spletu objavil neprimerne fotografije o meni brez mojega dovoljenja. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| me je nekdo namerno porinil ali spotaknil. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

je nekdo vzel
moje stvari.

7. Kje si bil žrtev nasilja?

Možnih je več odgovorov.

- a) Še nikoli nisem bil žrtev nasilja.
- b) V učilnici.
- c) Na šolskih hodnikih.
- d) Na stranišču.
- e) Na poti v šolo ali domov.
- f) Na šolskem dvorišču.
- g) V slačilnici telovadnice.
- h) Na avtobusni postaji.
- i) Drugo:

8. Komu si povedal/ bi povedal, da si žrtev nasilja?

Možnih je več odgovorov.

- a) Staršem.
- b) Učitelju.
- c) Svetovalni službi.
- d) Drugi odrasli osebi.
- e) Prijatelju.
- f) Bratu/sestri.
- g) Ne povem nikomur.
- h) Drugo:

9. Če nisi oz. ne bi povedal nikomur, zakaj ne?

- a) Ni se mi zdelo potrebno/ne zdi se mi potrebno, da bi povedal.
- b) Bal sem se, ker so mi grozili, da ne smem/bal bi se posledic.
- c) Mislil sem, da ne bi nič pomagalo/mislil, da ne bi nič pomagalo.

10. V tem šolskem letu sem ...

| | nikoli | enkrat ali dvakrat | dvakrat ali trikrat v mesecu | enkrat na teden | večkrat na teden |
|-------------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| se posmehoval drugim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| nekomu uničil stvari. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| nekoga spotaknil ali porinil. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| nekomu izrekel kletvico. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| nekomu grozil. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| nekoga izključil iz skupine. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| po spletu razširil govorice o drugem. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| nekoga klical z neprimernimi vzdevki. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| nekoga udaril in brcnil. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| nekoga prisilil v določeno dejanje. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| nekoga obrekoval. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| po spletu objavil sramotne fotografije o drugih. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| grdo govoril o drugih. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| drugim vzel stvari. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

11. Kje si se nasilno obnašal?

Možnih je več odgovorov.

- a) Nikoli se nisem nasilno obnašal.
- b) V učilnici.
- c) Na šolskih hodnikih.
- d) Na stranišču.
- e) Na poti v šolo ali domov.
- f) Na šolskem dvorišču.
- g) V slačilnici telovadnice.
- h) Na avtobusni postaji.
- i) Drugo:

VEČ RABE ELEKTRONSKIH NAPRAV, VEČ ANGLEŠČINE

POVZETEK

Čas moderne tehnologije nam omogoča številne ugodnosti in prednosti v smislu hitrejšega in lažjega načina življenja. Na drugi strani pa se v tem svetu najde tudi veliko pasti. Med mladimi je raba elektronskih naprav še posebej priljubljena in še narašča v primerjavi z ostalimi. Bistvena razlika med otroki in starejšimi pa je, da se najmlajši srečajo z omenjenimi napravami že v zgodnjem otroštvu in posledično tudi s tujim jezikom oziroma z angleščino. V prispevku je obravnavana vsebina o količini rabe elektronskih naprav in digitalnih aplikacij v vsakdanu učencev in ključno vprašanje, ali več rabe digitalnih naprav res izboljša znanje angleščine pri mladih. V empiričnem delu so predstavljeni rezultati izvedene spletne ankete med učenci sedmih razredov. Namen ankete je bil potrditi, da z več rabe elektronskih naprav in digitalnih aplikacij učenci boljše obvladajo angleščino oziroma imajo več globalnega znanja kot tisti, ki le-te manj uporabljajo. Rezultati ankete so to vprašanje potrdili, kar je za učitelja pozitivno, saj s takšnimi otroki učitelj lažje, hitreje in uspešneje dela, ker je njihovo znanje produktivnejše. Ta rezultat tudi pokaže, da se globalno znanje jezika pogosto pridobi še iz drugih virov in ne samo iz šolskega učenja angleščine. Zadnji del prispevka je namenjen primeru dobre prakse, ki prikaže, kako lahko tudi v šoli z ustreznimi aplikacijami motiviramo in pridobimo večje zanimanje za jezik tudi pri otrocih, ki so šibkejši na tem področju. V prihodnje bomo na podlagi teh rezultatov in ostalih projektov, vezanih na digitalizacijo, organizirali še dodatne delavnice, ki bodo namenjene učiteljem tujih jezikov za sodobnejši pristop k poučevanju.

KLJUČNE BESEDE: elektronske naprave, digitalne aplikacije, angleščina, spletna raziskava, motivacija.

THE MORE USE OF ELECTRONIC DEVICES, THE MORE ENGLISH

ABSTRACT

The time of modern technology offers us many favors as well as the advantages regarding faster and easier way of life. On the other hand, there are many traps that someone can fall into. The use of electronic devices is prevalent and increased among young people in comparison to others. The main gap between children and the older population is that the young get in touch with electronic devices early in their childhood and consequently with the English language. The article discusses the amount of using electronic devices and various digital applications in children's everyday lives and the main question of whether the more use of digital devices improves their knowledge of the English language. In the empirical part, there are the results of the survey shown, which was conducted among the students aged twelve to thirteen. The purpose of the survey was to find out or to confirm that children, who spend more time in front of electronic devices and use more apps, have more global knowledge of English. The results have verified the question, which means that those students understand and speak English better than the others. A teacher can consequently work easier and more successfully with such students. The results show that students often gain global knowledge of English from other sources than only from learning English at school. In the last part of the article, there are some practical examples of including digital applications that can be used in a classroom for more motivation and also for those children who are weaker in this field. Furthermore, we are planning to organise workshops for foreign language teachers to involve modern methods in the field of digital applications.

KEYWORDS: electronic devices, digital applications, English, survey, motivation.

1. UVOD

Sodobni čas nam prinaša veliko novosti na različnih področjih. Posledično s tem pa tudi prednosti in na drugi strani slabosti. Ena izmed prednosti je zagotovo računalniška tehnologija, ki nam omogoča lažji in hitrejši dostop do ogromno informacij, novih znanj, materialnih dobrin in nenazadnje socialnih stikov. Druženje »v živo« je kvalitetnejše, medtem ko se druženje preko družabnih omrežij smatra za kvantitativno vrednost zaradi pretiranega števila stikov na socialnih omrežjih. Če pa ti stiki ne dajejo dovolj podpore v smislu »všečkov« in podobnih komentarjev ali »pozitivnih nalepk«, lahko predvsem mladostnikom povzročijo zaskrbljenosti in slabo razpoloženje. (Best, Manktelow, Taylor, 2014) Večkrat pride tudi do zavidevanja in zmanjšanja samozavesti določenih mladostnikov, ko brskajo po objavljenih zgodbah svojih sovrstnikov in primerjajo svoje življenje z njihovimi. (Burke. Kraut, 2016) Na drugi strani pa uporaba elektronskih naprav, digitalnih aplikacij in družabnih omrežij prinaša korist v smislu boljšega znanja angleškega jezika. Angleščina je kot mednarodni jezik ključnega pomena za karierno napredovanje, spoznavanje novih kultur ter ljudi. Ta prispevek želi potrditi tezo, da mladostniki, ki že zgodaj stopijo v stik s tujim jezikom preko elektronskih naprav in različnih aplikacij, boljše obvladajo angleščino kot tisti, ki niso temu toliko časa izpostavljeni. V več državah je bilo s pomočjo raziskav dokazano, da mladostniki z uporabo mobilnih naprav razvijejo predvsem slušne in govorne spretnosti angleščine. (Hwang, Shadiev, Huang, Wu, 2014)

V zadnjih desetih letih se je raba interneta in elektronskih naprav izjemno povečala in eden izmed vzrokov je ravno raba digitalnih naprav pri otrocih v starosti že od 1 do 8 let. Otroci najpogosteje uporabljajo mobilne telefone in prenosnike. Prav tako je vedno več otrok, ki svoje telefone in druge digitalne naprave uporabljajo v svojih sobah tudi čez noč (49 %) brez starševskega nadzora. (Livingstone, 2011)

Vse od zgoraj naštetega in še več so torej pozitivne in negativne plati rabe interneta in elektronskih naprav. Učenci oziroma mladostniki v večini držav po svetu, predvsem pa v Združenih državah Amerike in evropskih državah, preživijo ure in ure pred ekranom. Veliko ljudi bi se strinjalo, da so te naprave kradljivci časa. Z vidika teme strokovnega prispevka pa mladim omogočajo globalno znanje tujega jezika, ki ga določeni učenci brez njih v vseh letih osnovnega šolanja ne bi prejeli.

2. KAJ SO PREDNOSTI OZIROMA SLABOSTI UČENJA ANGLEŠČINE V ŠOLAH?

Po besedah dr. Alje Lipavac Oštir s Filozofske fakultete v Mariboru drži dejstvo, da več kot ima posameznik stika s tujim jezikom, več ga vsrka in prej bo razvil produktivne spretnosti v tem jeziku. Ena ura angleščine v zgodnjih letih učenja v šoli je veliko premalo, da bi otroci lahko pridobili globalno znanje le-te. V nekaterih državah zato poučujejo določene predmete v angleščini, kar pomeni, da si učenci obogatijo svoje besedišče na različnih vsebinskih področjih. Zgodnji stik z jezikom je zato ključnega pomena, saj ga mlajši usvajajo kot materni jezik, še posebej pri slušnem razumevanju, besedišču in govornih spretnostih. (Bojc, 2014) Pouk angleščine v šolah bi moral potekati izključno v tujem jeziku, razen v redkih primerih, kjer so, recimo, potrebna bolj zapletena navodila. V slovenskih šolah pa se pogosto dogaja, da učitelji več kot polovico šolske ure govorijo slovensko, kar pomeni, da učenci težko usvajajo

slušno razumevanje, če je to njihov edini vir stika z jezikom. Za nameček pa se v določenih šolah starši pritožujejo, češ da učitelj preveč uporablja angleščino pri pouku. Razlog bo verjetno v skrbi za otrokovo oceno, saj tako njihov otrok ne bo razumel navodil in bo posledično dobil slabo oceno. Ne zavedajo pa se, da bi s tem učenci prej pridobili globalno razumevanje, kot pa če učitelj večino časa govori v maternem jeziku. To starševsko nestrinjanje se pogosto zaključí v višjih razredih. Ravno v tem pa se bistveno razlikujeta stik oz. učenje angleščine pri pouku v šoli oz. stik oz. učenje le-te preko televizije ter elektronskih naprav. V tem primeru otroci že zelo zgodaj posežejo po elektronskih napravah in nekateri celo več ur presedijo za ekrani, poslušajo angleščino ali pa preko video igríc usvajajo besedišče. Ta dejstva so tudi razlog, da je zelo pomembno, predvsem za mlajše otroke, da se pouk angleščine ves čas izvaja v omenjenem jeziku, saj otroci teh starosti hitreje usvajajo jezik in se tako samoumevno navadijo na sporazumevanje v tujem jeziku. Če pogledamo še eno plat, je učenje jezika v kasnejših razredih šole bolj sistematično in preglednejše kot usvajanje jezika samo preko digitalnih naprav. To se posebej pokaže pri napačni rabi jezikovnih struktur in na področju pisnega sporočanja. Učenci, ki imajo slabe delovne navade in usvajajo jezik večino časa preko digitalnih naprav, različnih aplikacij in video igríc, pogostokrat slabo obvladajo nekatere jezikovne strukture ali še pogosteje veliko besed zapišejo fonetično oziroma nepravilno. Prav tako večkrat poznajo samo pogovorne ali žargonske izraze. Najboljša kombinacija je zagotovo pridobivanje znanja v šolskih prostorih, kjer se učenec nauči pravih jezikovnih struktur ter ustrezno rabo ostalih spretnosti, in preko uporabe digitalnih naprav ter različnih aplikacij. V vsakem primeru pa je koristno, da ima otrok stik s tujim jezikom tudi izven šolskih prostorov, kjer bo razvijal predvsem slušne in govorne spretnosti s pomočjo medijskih virov, digitalnih aplikacij ali družabnih omrežij, primernih svoji starosti.

3. ALI SE OTROCI DEJANSKO ZANIMAJO ZA UČENJE TUJEGA JEZIKA?

Kot je bilo omenjeno že v zgornjih odstavkih, so otroci določenih generacij, ki »perfektno« obvladajo določene spretnosti v angleščini. To pomeni, da učitelj v šoli lahko z njimi razpravlja o različnih temah, jim daje dodatne naloge, seminarske naloge, z njimi ustvarja dramske nastope in ter jim ponudi še druge izzive v povezavi z angleščino. Za učitelja angleščine so takšni učenci seveda dodatna motivacija za delo in strokovni izziv. Tukaj pa se obenem porajajo vprašanja, ali so ti učenci dejansko motivirani za dodatno delo s tujim jezikom. Pogosto se izkaže, da temu ni tako. Na podlagi lastnih dvajsetletnih delovnih izkušenj in predelane literature drugih strokovnih avtorjev menim, da ti otroci redko pokažejo zanimanje za dodatno delo, razen če gre za delo z digitalnimi aplikacijami, ki so njim seveda zanimive. Te so v večini primerov kvizi (kahoot) ali kaj podobnega, kjer gre za tekmovalno plat. Ko učence nagovoriš k dodatnemu delu, kjer bi morali sami nekaj novega raziskati in napisati v tujem jeziku, se ta motivacija precej zniža. Vzrok lahko iščemo predvsem v dolgotrajnem ali celo prekomernem sedenju pred elektronskimi napravami, ki so postale edini vir za motivacijo, vsi ostali učni izzivi pa jih ne privlačijo več. Največji problem pa je, da se znanje tujega jezika oziroma angleščine večinoma ne nadgrajuje, temveč se vselej znova vrača na začetno točko. Mnogi se angleščine začnejo večkrat učiti od začetka, začeni z vrtcem, kasneje v osnovni šoli, nato kot obvezni predmet pri pouku in tako – z izbiro nižje ravni – vse do univerze. (Bojc, 2014). Če učenec sam ne pokaže dodatne motivacije za nadgrajevanje jezika, bo ostal na isti točki. Prav tako bo izgubil tudi te

usvojene spretnosti v določenem času, če jezika ne bo uporabljal v prihodnosti, ko odraste. Dodatna težava je tudi v tem, da se je prav zaradi priljubljenosti angleščine na večini digitalnih aplikacij in ostalih zabavnih vsebin zmanjšalo zanimanje za učenje drugih tujih jezikov. Nekateri učenci v osnovnih šolah se sicer prijavijo k drugemu tujemu jeziku (nemščina, španščina, francoščina), mnogi med njimi tudi na željo staršev, češ da se je tujega jezika vredno učiti. Težava pa se kmalu pojavi, ko se učenec mora učiti jezika od začetka in mu le-ta ni bil blizu ali »v ušesu« že prej. Zato motivacija za delo ter učenje tega jezika kaj hitro pade. Na podlagi izkušenj se pokaže tudi, da veliko otrok, ki dobro obvladajo angleščino zaradi redne in pogoste uporabe elektronskih naprav, sploh nima smisla za učenje drugega tujega jezika. Največkrat se to opazi v slabi izgovorjavi besed ali pri učenju jezikovnih struktur, ki so drugačne od angleščine. Ta dejstva bi bila lahko tudi dokaz, da ti otroci nimajo naravnega talenta za učenje različnih tujih jezikov. Obstajajo pa redki posamezniki, ki se vsakega jezika zlahka učijo ali vsaj začnejo učiti. Zato je koristneje izbrati »neangleščino« kot prvi tuj jezik ter angleščino kot drugega, saj to zaporedje prinaša odlične rezultate v obeh jezikih. (Bojc, 2014) V Sloveniji je to težje izvedljivo, ker se v večini šol angleščino poučuje kot prvi tuj jezik.

4. TikTok – APLIKACIJA, KI JE TRENUTNO NA VISOKEM MESTU PRILJUBLJENOSTI

V zadnjem času je najbolj priljubljena aplikacija TikTok, kjer predvsem mladi gledajo, ustvarjajo in delijo kratke video posnetke v obliki glasbe, plesa, komičnih prizorov, kuharskih receptov, športa in še nešteto drugih vsebin. Nekateri preživijo kar nekaj ur na dan da gledajo omenjene video posnetke. TikTok je socialno omrežje, kjer se posnetke, dolge približno petnajst sekund, lahko podkrepiti še s filtri in glasbenimi podlagami, ki so trenutno priljubljene. Prav tako pa lahko posnetke delimo na drugih aplikacijah, kot sta Twitter ali Instagram. (Pratiwi, Sopiah, Ufairah, 2021) Na ta način se mladi niti ne zavedajo, da se z gledanjem posnetkov istočasno učijo jezika. Vživijo se v vsebino posnetkov in ravno zaradi želje po določenih vsebinah več razumejo in se tudi potrudijo več razumeti, kot bi se sicer, če bi se zavedali, da se morajo načrtno učiti jezika v šolskih prostorih. Omenjena aplikacija bi naj bila glede na določene študije celo na drugem mestu glede objave poučnih vsebin. Pravzaprav pa so številne raziskave pokazale tudi pozitivne učinke, ki jih spodbujajo socialni mediji kot vir za izboljšanje spretnosti v tujem jeziku. Še posebej pa je zanimivo dejstvo, ki ga navajajo strokovni članki, da uporaba TikTok-a koristi predvsem pri izgovorjavi angleščine. (Pratiwi, Sopiah, Ufairah, 2021) Poleg priljubljenega TikTok-a obstaja še mnogo drugih aplikacij, ki prav tako intenzivno spodbujajo širjenje besedišča in slušnega razumevanja.

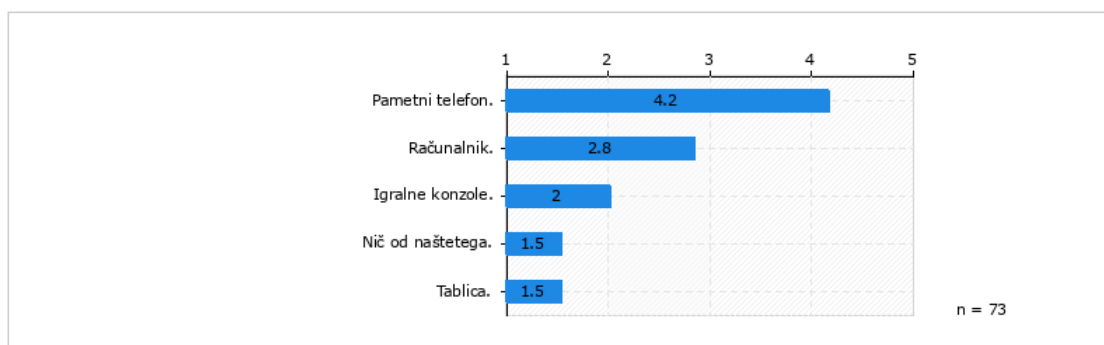
5. SPLETNA RAZISKAVA MED SEDMOŠOLCI

Z opravljeno raziskavo na šoli, kjer poučujem, sem želela raziskati in obenem potrditi dejstvo, da učenci, ki vsakodnevno in več ur dnevno uporabljajo elektronske naprave, digitalne aplikacije ter družabna omrežja, boljše obvladajo določene spretnosti v angleščini kot ostali. Raziskavo sem opravila med sedmošolci, ki so lansko leto imeli tudi najvišje povprečje rezultatov pri NPZ iz angleščine na matični šoli in prav tako več kot dva odstotka višje od državnega povprečja. Glede na opažanja in delovne izkušnje so med njimi tudi učenci, ki so pri

ostalnih predmetih neuspešni in pridobivajo nizke ocene. V anketi je sodelovalo 73 učenk in učencev, od tega 59 % dečkov in 41 % deklic.

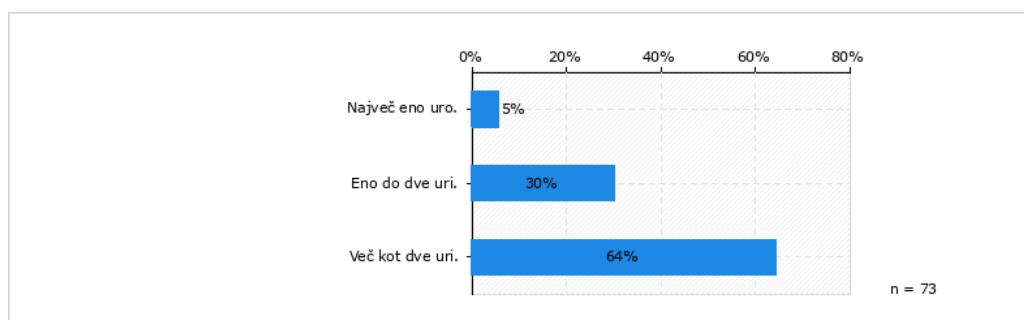
Na vprašanje, katero od naštetih elektronskih naprav največ uporabljajo, je največ učencev odgovorilo, da je to pametni telefon. Sledi mu računalnik in nato igralne konzole. Odgovor je pričakovan, saj telefon otroci z lahkoto nosijo in uporabljajo povsod. Poleg tega pa imajo tam naloženih nešteto aplikacij, tudi takšnih, ki jih lažje skrijejo pred starši, medtem ko v določenih družinah en računalnik uporablja več družinskih članov.

Tabela 1: Kaj od naštetega največ uporabljaš v prostem času? Trditve razvrsti po pomembnosti od 1 do 5. 1 – najmanj drži, 5 – najbolj drži. (n = 73).



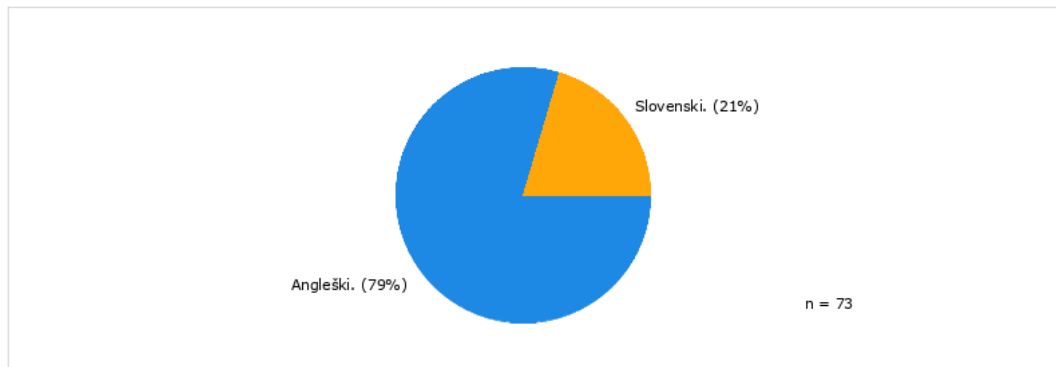
Na vprašanje, koliko časa na dan preživijo pred ekranom, je 64 odstotkov otrok izbralo odgovor: Več kot dve uri. To pomeni, da nekateri izmed njih zagotovo uporabljajo naprave tri ure dnevno ali pa celo veliko več, še posebej tisti, ki nimajo starševskega nadzora oziroma jim je dovoljeno, da imajo naprave pri sebi tudi čez noč.

Tabela 2: Koliko časa na dan preživiš pred katerokoli elektronsko napravo? (n = 73)



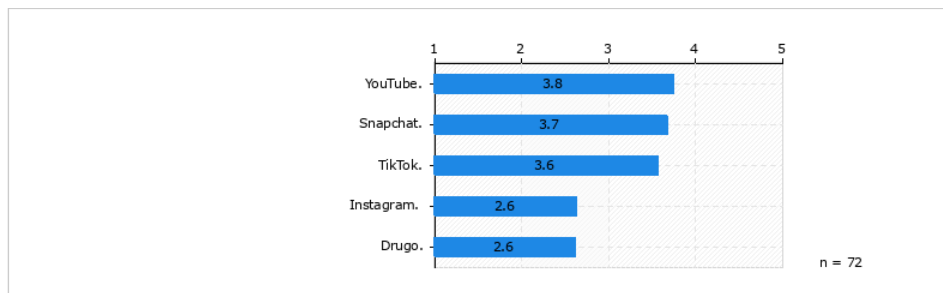
Naslednje vprašanje prav tako dokazuje, da večina otrok uporablja za igranje video igrice angleški jezik in precej manj slovenski, kar je seveda pričakovano, saj je večina igrice na aplikacijah v angleščini. Posledica pogoste rabe igrice v angleščini pa pomeni boljše poznavanje tujih besed in izrazov.

Tabela 3: Kateri jezik največ uporabljaš za igranje igrice oziroma ogled videoposnetkov? (n = 73)



Glede na že zgoraj obravnavane teme o vrstah in priljubljenosti digitalnih aplikacij so anketirani učenci navedli kot najbolj priljubljeno oziroma najpogosteje uporabljeno aplikacijo YouTube, tesno za njo pa sledita Snapchat in TikTok. To pomeni, da učenci na teh aplikacijah večino časa porabijo za ogled različnih video posnetkov, mnogi med njimi pa zelo radi gledajo tudi priljubljene YouTuber-je ali pa skladbe in podobne vsebine. Posledice ali pozitivni učinki vsakodnevnih ogledov so bili omenjeni že zgoraj.

Tabela 4. Katere digitalne aplikacije največ uporabljaš v prostem času? Trditve razvrsti po pomembnosti od 1 do 5. 1 – najmanj drži, 5 – najbolj drži. (n = 72)



Na vprašanje, ali menijo, da bi morali tudi pri pouku angleščine več uporabljati digitalne aplikacije z namenom, da bi se več naučili, je večina učencev odgovorila, da se s to trditvijo popolnoma strinja, nekoliko nižji odstotek pa jih meni, da je tako, kot je zdaj, čisto dovolj. Prav tako je 49 % učencev odgovorilo, da jim računalniške igre ali video posnetki koristijo pri razumevanju angleških besed in izrazov.

6. PRAKTIČNI PRIMERI DIGITALNIH APLIKACIJ ZA ZVIŠANJE MOTIVACIJE V RAZREDU

V tem sklopu bosta predstavljeni dve aplikaciji, ki ju učitelj lahko uporabi pri pouku tujega jezika. Prvo izmed navedenih lahko učitelj uporabi tudi na vseh ostalih predmetnih področjih. Gre za drugačne vrste aplikacij, kot jih učenci uporabljajo doma in so namenjene učenju jezika ter obenem še spoznavanju in usvajanju novih tematskih vsebin.

6.1 TEDEd

Ta spletna stran nudi učitelju možnost, da pripravi celotno učno uro na osnovi poslušanega in gledanega video posnetka. Učitelj poišče spletno stran pod imenom TEDEd, kjer ustvari svoj račun z geslom. Nato pobrska po osnovni strani in če želi ustvariti novo uro, poišče zavihek *Create* in spodaj izbere možnost *A lesson*.

Koraki si sledijo po naslednjem zaporedju: Najprej učitelj poišče ustrezni video posnetek, ki ga običajno najde na YouTube kanalu. Potrebno je kopirati URL povezavo in jo vstaviti v brskalnik. Na TEDEd strani se pokaže zeleni videoposnetek, ki ga učitelj po želji lahko tudi skrajša. Pri tem je pomembno vedeti, da ga lahko skrajša le na začetku ali na koncu posnetka. Ko je posnetek ustvarjen oziroma pripravljen, delo poteka po postopkih. Najprej si učenci ogledajo video. Po končanem ogledu sledijo vprašanja, ki jih je pripravil učitelj. Ta so lahko izbirnega tipa ali pa odprta vprašanja. Število le-teh izbere učitelj po svoji presoji. Medtem ko učenci odgovarjajo na vprašanja, jim učitelj lahko da tudi namig za lažje reševanje, in sicer v kateri minuti posnetka najdejo določen odgovor. Zatem sledi tako imenovani *Dig Deeper* ali v prevodu *kopljimo globlje*. Tukaj učitelj lahko učencem poda dodatne zanimivosti o osnovni temi in jim ponudi še drugo povezavo, kjer si lahko ogledajo nov vir informacij. Naslednji korak je diskusija. Učitelj postavi smiselno vprašanje o temi, kjer morajo učenci razmišljati in svoje mnenje zapisati v ustreznem okencu ter svoj odgovor posredovati preko spleta. Zadnji del *And Finally* zajema zaključek, kjer učitelj običajno povzame bistvo obravnavane teme in učencem poda ustrezna navodila, da si povzetek prepišejo tudi v svoje zvezke.

Na kakšen način lahko izvedemo takšno šolsko uro? Možnosti je več.

Prva možnost??? je direktna, kjer so učenci pred računalniki v računalniški učilnici in jih učitelj vodi skozi celoten postopek. Učenci dobijo samodejni odgovor na postavljena vprašanja. Pri koraku diskusija lahko učenci oddajo odgovore preko spleta ali pa v razredu skupaj diskutirajo o zastavljenem vprašanju. Ob koncu ure vsi skupaj pregledajo pogloblitve rešitve. (Speri, 2021) Druga možnost je, da učitelj pripravljeno spletno učno uro deli preko elektronske pošte, aplikacije edmodo ali različnih družabnih omrežij. Ta možnost je koristna predvsem za delo na daljavo, dodatno samostojno delo ali domačo nalogo. Učenci ob koncu dela oddajo nalogo, učitelj prejme naloge preko svojega računa na tej spletni strani oziroma preko elektronske pošte in jim pošlje povratno informacijo.

Učna ura tako ni sestavljena samo iz poslušanega in gledanega videa, temveč vključuje še dodatne spretnosti in samostojno delo učencev.

6.2 LYRICSTRAINING

To je aplikacija, ki je predvsem uporabna za učenje novega besedišča na glasbeni podlagi, poleg tega pa je zelo zabavna, kajti mladi zagotovo bolj uživajo ob ritmični glasbi kot ob običajnem govoru predavatelja. Še posebej pa pritegne učence znana skladba in istočasno ugotavljanje iskane besede. Lyricstraining je aplikacija na računalniku ali tudi na telefonu, s pomočjo katere lahko učitelj sam sestavi preverjanje slušnega razumevanja in besedišča na podlagi določene skladbe. Te vrste vaje so priljubljene pri učenju tujih jezikov ali tudi pri glasbeni umetnosti. Učitelj si najprej ustvari račun in geslo na spletni strani. Na začetni strani je brskalnik, kjer učitelj najde pesem s pomočjo naslova skladbe, avtorja ali žanra. Ko jo izbere, ima možnost, da

ustvari lastno vajo, kjer lahko da na voljo, da učenci izbirajo med več besedami, medtem ko se vrti skladba in kliknejo ustrezno besedo, ki jo slišijo. Druga možnost je, da v prazen prostor napišejo besedo, ki manjka. Pri tem morajo delovati »spretni prsti«, kajti pesmi imajo po navadi hiter ritem. V primeru, da izberejo napačno besedo, se skladba ustavi in morajo še enkrat pritisniti gumb nazaj ter ponovno poslušati tisti del, dokler ne ugotovijo prave besede. Poleg tega je tukaj še možnost, da učitelj s klikom ustvari besedilo s praznimi polji, kar pomeni, da lahko učenci rešujejo nalogo tudi pisno. Ta možnost je zelo uporabna zato, ker učitelju ni potrebno kopirati besedila s spleta in brisati posamezne dele, temveč samo poklika posamezne besede in je tako naloga že ustvarjena. Aplikacija je odlična za motivacijo kakor tudi za utrjevanje in predvsem za razumevanje besedil v tujem jeziku na podlagi glasbe.

7. ZAKLJUČEK

Dandanes nas sodobna tehnologija in elektronske naprave spremljajo na vsakem koraku. Skorajda ni več človeka, ki ne bi imel v lasti vsaj mobilni telefon. Kot je bilo rečeno že v uvodu, se količina in način uporabe elektronskih naprav razlikujeta med mlajšo in starejšo generacijo. Mlajši hitreje sledijo in se lažje prilagajajo novostim ter z veliko večjim veseljem uporabljajo sodobno tehnologijo. Elektronske naprave in različne vsebine na spletu mlade popeljejo v svet domišljije, zabave in večkrat žal do nereálnih pričakovanj, sanj ali celo nasilja. Na spletu najdemo veliko zanimivih in poučnih vsebin, ki mlademu človeku omogočajo širjenje obzorja in znanja, a le-te mladostnike ne privlačijo, razen če jih morajo predelati zaradi šolskega ali študijskega dela. Logično in običajno se zdi, da otroke ne moremo popolnoma izključiti iz sveta tehnologije, saj bi tudi to prineslo negativne posledice. Pomembno je le, da jih znamo pravilno in smiselno nadzorovati. Ta prispevek opredeljuje rabo elektronskih naprav in aplikacij za globalno razumevanje tujega jezika kot dobrodošlo in učinkovito. Učenci – vsaj večina njih – ki imajo vsaj malo naravnega posluha, boljše obvladajo angleščino. Po drugi strani pa ti učenci ne pokažejo dodatne motivacije za učenje jezika v razredu ali tudi izven šole. Uporaba elektronskih naprav ni edini vir, ki pripomore k znanju tujega jezika. Aktivno znanje jezika je potrebno pridobivati tudi z dolgotrajnim sporazumevanjem v tujem jeziku, branjem knjig in dodatnim ukvarjanjem z določenimi vsebinami, če ga kasneje želimo uporabiti na svoji poklicni ali tudi osebni poti. Če povzamem, vsakodnevna raba digitalnih aplikacij v tujem jeziku pri mladih omogoča in izboljša širjenje besedišča ter razumevanja, a to še ne pomeni, da bo njihovo znanje angleščine nadgrajeno in smiselno uporabljeno v prihodnosti. V ta namen v šoli načrtujemo v jesenskem času izvedbo delavnic za učitelje, kjer bi lahko učne vsebine obravnavali s pomočjo poučnih digitalnih aplikacij, ki pripomorejo k dodatni motivaciji, utrjevanju znanja angleščine in širjenju digitalnih spretnosti tako pri učencih kot pri učiteljih.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Best, P., Manktelow, R., Taylor, B., (2014). Online Communication, Social Media and Adolescent Wellbeing: A Systematic Narrative Review.
- [2] Bojc, S., Več ko imamo stika s tujim jezikom, več ga vsrkamo (2014). Kult, Delo.
- [3] Burke, M., Kraut, R., (2016). The Relationship Between Facebook Use and Well-Being Depends on Communication Type and Tie Strength, Journal of Computer- Mediated Communication.
- [4] Huang, Y-M., Hwang, W-Y., Shadiev, R., (2014). Effects of using mobile devices on English listening diversity and speaking for EFL elementary students, Australasian Journal of Educational Technology, 30(5).
- [5] Livingstone, S., (2011). Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children, The London School of Economics and Political Science.
- [6] Pratiwi, A., Sopia R., Ufairah, N., (2021). Utilizing TikTok application as media for learning English pronunciation. Proceedings International Conference on Education of Suryakencana.
- [7] Speri T. (2021). The best digital tools for language teachers, Europass Teacher Academy-Firence- tečaj
- [8] Povezava na spletno anketo: <https://1ka.arnes.si/a/ec2a513e>
- [9] Primeri iz prakse so prispevek avtorice.

MOBILNI TELEFON – UČNI PRIPOMOČEK ALI OVIRA PRI UČENJU

POVZETEK

V času epidemije je pouk potekal v videoklicih ali s pomočjo gradiv v spletnih učilnicah, hkrati sta se tudi preživljanje prostega časa in druženje preselila v zaprte prostore in pred zaslone, zato smo na šoli izvedli dan brez zaslonov kot izziv, priložnost za refleksijo lastne uporabe zaslonov in možnost za drugačno preživljanje časa. Cilj ankete, ki smo jo nato izvedli med dijaki šole, je bil raziskati, koliko časa v dnevu in za katere namene dijaki uporabljajo mobilni telefon, ali imajo dogovorjena pravila uporabe in koliko časa so že bili brez mobilnega telefona. Vprašali smo jih tudi, če pred spanjem pravočasno prenehajo z uporabo mobilnega telefona in ga odložijo izven prostora, v katerem spijo. Rezultati so pokazali, da velika večina anketirancev uporablja mobilni telefon več kot je priporočeno in tudi neposredno pred spanjem. Uporabljajo ga predvsem za socialna omrežja in veliko manj za potrebe pouka. Dijake je potrebno ozavestiti o priporočilih uporabe zaslonov, jih vzpodbujati, da mobilni telefon uporabljajo kot učni pripomoček za iskanje podatkov, raziskovanje, učenje, utrjevanje in preverjanje znanja in jih hkrati navajati, da mobilni telefon občasno ugasnejo. Po raziskavi smo na šoli izvedli dan brez mobitela in ga evalvirali. Med poukom so bili dijaki, ki so oddali mobilni telefon, bolj zbrani in odzivni, med odmori je bilo več pogovora in druženja. Med učitelji bi lahko raziskali, kako vzpodbujajo uporabo mobilnih telefonov za namen učenja, in izmenjali primere dobre prakse. Raziskavo bi lahko razširili na druge šole in raziskali še vpliv stopnje izobraževanja na uporabo mobilnega telefona.

KLJUČNE BESEDE: mobilni telefon, učenje, dijak.

MOBILE PHONE – A LEARNING TOOL OR A BARRIER TO LEARNING

ABSTRACT

During the epidemic, classes were held in video calls or with the help of materials in online classrooms, and at the same time, spending free time and socializing moved indoors and in front of screens. A day without screens at school was a challenge, an opportunity to reflect on your own use of screens and a chance to spend time differently. The aim of the survey conducted among students was to find out the amount of time and purposes of using a mobile phone, whether they have any agreed rules and how long they have ever been without a mobile phone. They were also asked if they stop using their mobile phone in time before going to bed and if they put it outside the room, where they sleep. The results showed that the large majority of respondents use their mobile phone more than recommended and also just before bedtime. They use it mostly for social networks and much less for learning purposes. We should raise awareness among students about recommendations for using screens, encourage them to use it as a learning tool for data searching, research, learning, revising and testing knowledge and accustom them to turn it off from time to time. After the research, we organized a day without a mobile phone and evaluated it. Students who handed in their mobile phones were more focused and responsive during the lessons, and there was more conversation and socializing during the breaks. We could make a research among teachers about using mobile phones for learning purposes and share examples of good practice. Other schools could also take part in the research to find out more about the impact of the level of education on mobile phone use.

KEYWORDS: mobile phones, studying, students.

1. UVOD

V času prvega zaprtja šol zaradi epidemije Covid-19 smo na hitro prešli na pouk na daljavo. Tako učitelji, kot dijaki, smo imeli težave pri uporabi informacijsko komunikacijske tehnologije. Nekateri niso imeli ustrezne opreme ali dostopa do interneta. Dijakom smo omogočili uporabo šolskih računalnikov in tablic. Učitelji smo se izobraževali in postopno prešli na uporabo enotnega komunikacijskega kanala ter v to uvedli tudi dijake. Čas pred zasloni se je tako razporedil preko celega dneva, tudi pozno v noč. Meja med službo/šolo in prostim časom se je zabrisala. Ob vrnitvi v šole smo ohranili in nadgradili uporabo zaslonov, hkrati pa postali pozorni na potrebo po času brez zaslonov.

2. MOBILNI TELEFON V ŠOLI

»Po razpoložljivih znanstvenih spoznanjih potrebujemo računalnik za učenje prav tako nujno kakor kolo za plavanje ali rentgenski aparat za pomerjanje čevljev« (Spitzer, 2017, str. 22). Če smo se pred epidemijo še nagibali k tej ideji in bili mnenja, da tudi mobilni telefon ne sodi k pouku in naj bo ugasnjen in v torbi, smo po izkušnjah v času epidemije verjetno spremenili mnenje. Čas, ki ga namenimo uporabi mobilnega telefona, se je še povečal. Po raziskavi Mediji in srednješolci v Sloveniji je že leta 2016 povprečna uporaba mobilnega telefona 200 minut na dan.

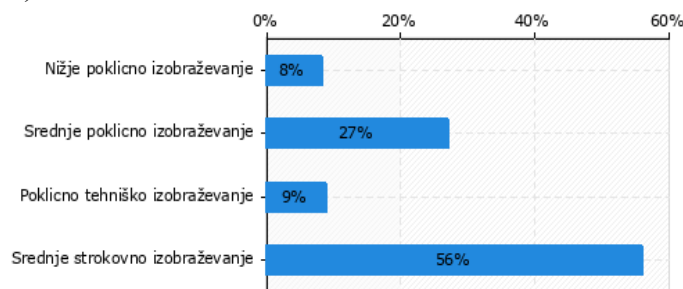
A. DAN BREZ TEHNOLOGIJE

Dijake smo v času zaprtja šol in intenzivnega pouka na daljavo povabili, da en dan, izbrali smo 15. 12. 2020, preživijo brez e-naprav. Skupaj z dijaki smo načrtovali, koliko časa bodo brez zaslonov in s katerimi dejavnostmi bodo ta čas zapolnili. Dijaki so ta čas izkoristili za druženje, pospravljanje, kuhanje in peko, ustvarjanje in dejavnosti v naravi. Odzvalo se je 73 % vpisanih dijakov. Brez tehnologije so bili povprečno 7,3 ure; najkrajši čas je bil 0,5 ure, najdaljši pa 13 ur. V analizi dneva so povzeli, da je tak dan koristen, da bi ga lahko izvedli večkrat, da nam tehnologija omogoča spremljanje pouka in vzdrževanje stikov na daljavo, da pa nas prikrajša za pristne stike, postajamo pasivni, manj se gibljemo oz. športno udeležujemo, hkrati pa predstavlja mnoge pasti (odvisnost, spletno nasilje, lažne novice, zlorabe ...) na katere nismo pripravljeni.

B. ANKETA

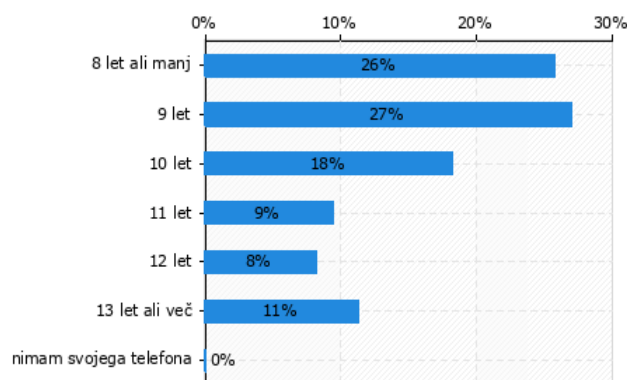
Aprila 2022 smo na Srednji šoli Zagorje izvedli anketo o uporabi mobilnega telefona. Pri razredih urah jo je izpolnilo 159 dijakov, kar predstavlja dve tretjini dijakov, ki obiskujejo pouk. Dijakov, ki so bili na praktičnem usposabljanju pri delodajalcih, nismo vključili. Na šoli izvajamo program nižjega poklicnega izobraževanja, po dva programa srednjega poklicnega in poklicno-tehniškega izobraževanja ter en program srednjega strokovnega izobraževanja. V

anketi so sodelovali dijaki vseh programov, največji je delež srednjega strokovnega izobraževanja (slika 1).



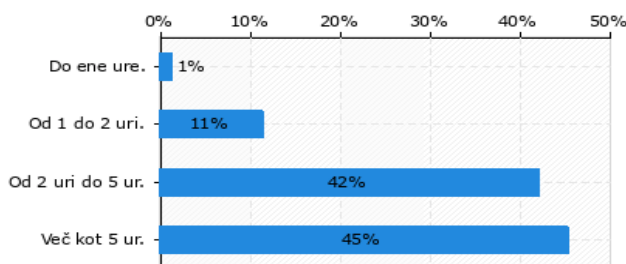
Slika 1: Delež dijakov glede na stopnjo izobraževanja.

Vsak dijak imajo svoj mobilni telefon. Manj kot 10 % dijakov ima s starši dogovorjena pravila uporabe. Nekateri so imeli dogovorjena pravila, ko so bili mlajši. Družinski načrt uporabe zaslonov naj bi vseboval vsaj dogovor o tem, kdaj se zaslonov ne uporablja (npr. med obroki in pred spanjem). Polovica dijakov je dobila svoj mobilni telefon do vključno 9. leta starosti (slika 2), kar sovпада s tretjim razredom osnovne šole, ko naj bi otrok samostojno hodil v in iz šole.



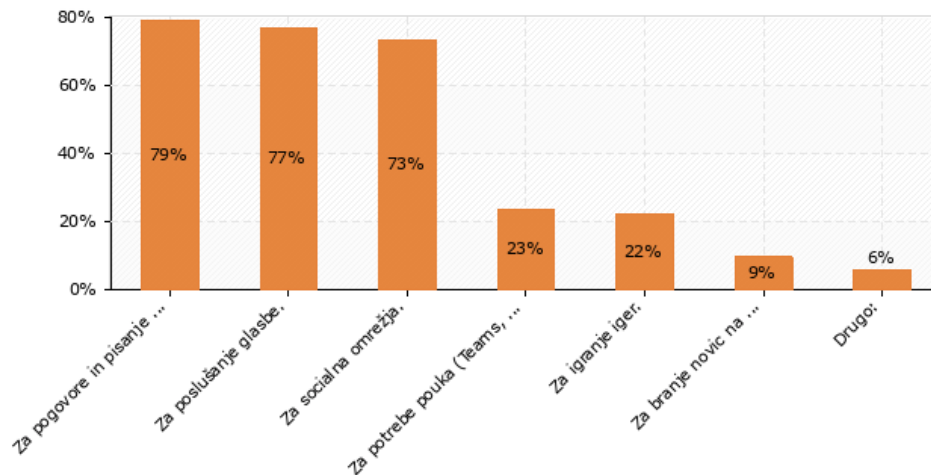
Slika 2: Starost dijaka, ko je dobil svoj mobilni telefon.

Nacionalne smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih, ki so jih oblikovali slovenski pediatri za starostno skupino od 13 do 18 let, omejujejo rabo zaslonov v prostem času na največ dve uri na dan. Samo z uporabo mobilnega telefona (slika 3) 87 % dijakov preseže priporočen čas uporabe zaslonov. 64 % dijakov meni, da uporabi mobilnega telefona namenijo preveč časa, aplikacijo, ki meri čas uporabe mobilnega telefona, pa uporablja 61 % dijakov. Pri 18 % dijakov starši vsaj občasno preverijo, koliko časa uporabljajo mobilni telefon.



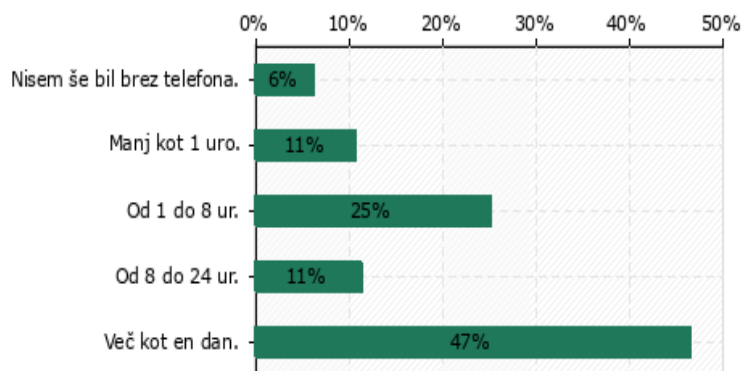
Slika 3: Čas, ki ga dijak v dnevu nameni uporabi mobilnega telefona.

V času pouka na daljavo so dijaki mobilni telefon uporabljali za spremljanje videoklicev, reševanje kvizov, iskanje informacij ter pregledovanje gradiv, ki so jih posredovali učitelji ali dijaki. Uporabljali so tudi aplikacije, ki omogočajo risanje grafov in reševanje računskih nalog. Dijaki večkrat navedejo, da potrebujejo telefon za učenje, anketa pa je pokazala, da ga za potrebe pouka uporabljajo relativno malo (slika 4). Pod drugo so navedli branje knjig, risanje in spletno nakupovanje.



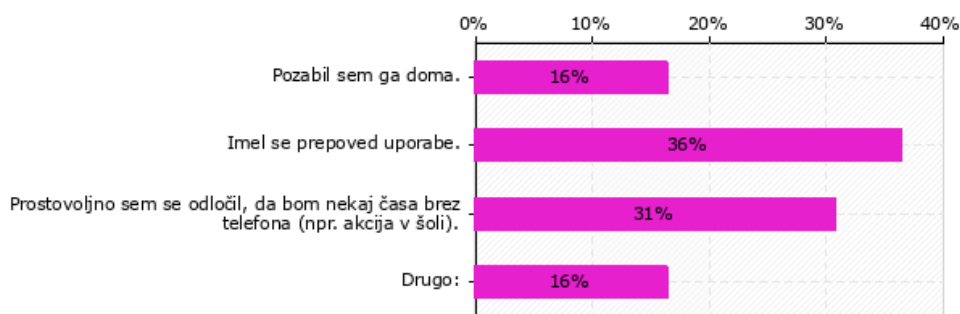
Slika 4: Dejavnosti, za katere dijaki uporabljajo mobilni telefon.

Na priporočilih, ki so jih pripravili predavatelji na strokovnem posvetu Vzgoja in izobraževanje v realnem in digitalnem svetu, je navedena ideja iz tujine »Digital diet« digitalna dieta – 1 dan brez e-naprav. Skoraj polovica dijakov je bila brez mobilnega telefona več kot en dan, 17 % dijakov je bilo brez telefona manj kot 1 uro (slika 5).



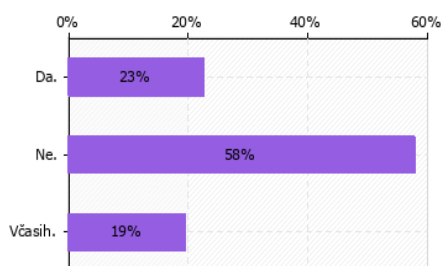
Slika 5: Čas brez mobilnega telefona.

Razlogi, zakaj so bili brez telefona (slika 6), so različni, pod drugo so navedli, da je bil mobilni telefon na popravilu oz. ni delal, da so bili zaposleni z drugimi dejavnostmi (šport) ali pa so bili v bolnišnici. Le slaba tretjina dijakov se je že prostovoljno odločila, da nekaj časa ne uporablja mobilnega telefona. Dijaki vedo, da uporabi mobilnega telefona namenijo preveč časa, vendar ne ukrepajo.



Slika 6: Razlogi, zaradi katerih je bil dijak brez mobilnega telefona.

Dokazano je, da uporaba zaslonov pred spanjem slabša kakovost spanja in neugodno vpliva na cirkadialne ritme, zato je uporaba pred spanjem in v nočnem času odsvetovana. Po priporočilih Nacionalnega inštituta za javno zdravje za dobro spanje šolarjev in mladostnikov, naj bi vsaj pol ure pred spanjem prenehali z uporabo zaslonov, vendar (slika 7) ni tako. Razlog je tudi v tem, da ima 91 % dijakov mobilni telefon v času nočnega počitka v istem prostoru, kot spijo. Po istih priporočilih naj bi iz spalnice odstranili vse zaslone, saj modra svetloba, ki jo oddajajo, moti uspanje in spanje.



Slika 7: Brez mobilnega telefona vsaj pol ure pred spanjem.

C. DAN BREZ MOBILNEGA TELEFONA

V pripravi na dan brez telefona smo z dijaki raziskali pojma FOMO (*fear of missing out*), strah, da nekaj zamudiš, in JOMO (*joy of missing out*), veselje, da nekaj zamudiš. Ogledali smo si videoposnetek: Naj te ne bo strah, da zamujaš ... Razložili smo, kaj je modra svetloba in kako si porušimo svoj naravni ritem spanja in budnosti, če ponoči predolgo uporabljamo mobilni telefon.

Na dan brez mobilnega telefona, ki smo ga izvedli 19. 4. 2022, je v času pouka oddala svoj mobilni telefon približno polovica prisotnih dijakov. Nekaj dijakov je svoj mobilni telefon pustilo tudi doma. Nekateri so se odločili, da ga bodo imeli v torbi, vendar so ga med odmori vseeno uporabljali. V razredih, kjer je večina dijakov oddala mobilni telefon, je pouk potekal bolj zbrano, med odmori pa je bilo več druženja in pogovora.

Ob evalvaciji dneva brez telefona so dijaki pripravili plakate o razlogih za in proti oddaji mobilnega telefona, izmenjali so izkušnje in razmislili o lastni uporabi mobilnega telefona. Pripravili so tudi nasvete o pametni uporabi mobilnega telefona za različne starostne skupine.

3. DISKUSIJA

Dijaki pri pouku uporabljajo mobilni telefon za iskanje in preverjanje informacij, utrjevanje in preverjanje znanja ter pregledovanje fotografij in videoposnetkov. S pomočjo aplikacij pri matematiki rišejo grafe in raziskujejo lastnosti funkcij, rešujejo matematične izraze in enačbe, raziskujejo lastnosti geometrijskih likov, pripravljajo plakate, predstavitve ... Uporaba mobilnega telefona pri pouku predstavlja velik izziv. Katere vsebine so primerne in kako oblikovati uro, da dosežemo učne cilje? Katere aplikacije dijak potrebuje in kako jih bo namestil? Ali ima dijak v šoli oz. doma dostop do interneta? Kako ohraniti pozornost dijaka? Kako preprečiti oz. omejiti uporabo aplikacij, ki odvrtačajo pozornost dijaka?

V šoli bi lahko pripravili šolski oz. razredni načrt uporabe zaslonov kot je npr. družinski načrt uporabe zaslonov na spletni strani Logout. V šolskih pravilih je potrebno posodobili pravila uporabe mobilnih telefonov. Uporaba tehnologije pri učenju lahko omogoča različne pristope, hkrati pa lahko povzroči površno obdelavo informacij, kar vpliva na kvaliteto znanja. »... če se s kakim stanjem stvari temeljito ukvarjamo, potem vse njegove vidike in lastnosti zaznajo različni predeli možganov. Ta intenzivna obdelava z vseh mogočih vidikov povzroči spremembo številnih sinaps in s tem trajnejše shranjevanje te vsebine.« (Spitzer, 2017, str. 63)

7. SKLEP

Ustrezna uporaba mobilnega telefona pri pouku lahko izboljša učenje, omogoči hitro preverjanje znanja in povratno informacijo. Lahko pa je le moteč dejavnik za dijaka, učitelja in razred, če oddaja zvoke in ga dijak ves čas uporablja. Dijakom bi lahko večkrat omogočili, da oddajo mobilne telefone in jih tako navajali, da nekaj časa preživijo brez njih.

Raziskavo bi lahko razširili na druge šole in raziskali ali stopnja oz. smer izobraževanja vplivata na uporabo mobilnega telefona. Na šoli bi lahko anketo izvajali ciklično in primerjali rezultate oz. ugotavljali napredek po izvajanju preventivnih delavnic o uporabi mobilnega telefona. Lahko bi raziskali, kako učitelji vzpodbujajo uporabo mobilnih telefonov pri pouku in doma za namen učenja ter izmenjali dobre prakse.

LITERATURA IN VIRI

- [1] *10 priporočil za zdravo spanje otrok*. Pridobljeno s: <https://www.nijz.si/sl/10-priporocil-za-zdravo-spanje-otrok> (12. 6. 2022)
- [2] Bergant, T. et al. (2019): *Vzgoja in izobraževanje v realnem in digitalnem svetu – priporočila*. Pridobljeno s https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/priporocila_18.11.2019_0.pdf (12. 6. 2022)
- [3] Čotar, D., Novak, M., Isakovič, A., Kosič, H. in Harej, J.: *Mobilni telefoni v šoli*. Pridobljeno s https://safe.si/sites/default/files/mobilnitemefonivsholi_e_solstvo.pdf (12. 6. 2022)
- [4] *Družinski načrt uporabe zaslonov*. Pridobljeno s <https://www.logout.org/sl/za-druzine/druzinski-nacrt-uporabe-zaslonov/> (12. 6. 2022)
- [5] *Priporočila za dobro spanje – šolarji in mladostniki*. Pridobljeno s https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/datoteke/priporocila-za-dobro-spanje_za_otroke_in_mladostnike.pdf (12. 6. 2022)
- [6] Rek, M. in Milanovski Brumat, K. (2016): *Mediji in srednješolci v Sloveniji*. Pridobljeno s http://pismenost.si/pdf/Raziskava_srednjesolci_2016_v13.pdf (12. 6. 2022)
- [7] *Smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih – priporočila slovenskih pediatrov za starše – zgbanka Safe.si in Logout*. Pridobljeno s https://www.zdravniskazbornica.si/docs/default-source/novice-dokumenti/splet-zgibanka-logout.pdf?sfvrsn=cdba3436_2 (12. 6. 2022)
- [8] Spitzer, M. (2017). *Digitalna demenca: kako spravljamo sebe in svoje otroke ob pamet*. Prevedel Stanislav M. Maršič. Celovec: Mohorjeva založba.
- [9] Vintar Spreitzer, M. et al. (2021): *Smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih*. Pridobljeno s <https://online.pubhtml5.com/agma/giyr/#p=1> (12. 6. 2022)

OTROK Z MOTNJO AVTISTIČNEGA SPEKTRA: SVET SKOZI NJEGOVI OČI

POVZETEK

Avtizem je najhitreje rastoča razvojna motnja. Prispevek se osredotoča na delo z otrokom z motnjo avtističnega spektra v prvem in drugem razredu v rednem vzgojno-izobraževalnem programu. Predstavljeni so izzivi strokovnega delavca pri poučevanju učenca s posebnimi potrebami. Otroci z avtistično motnjo pri vzgojno-izobraževalnem procesu zaradi razvojnih značilnosti potrebujejo prilagojene metode dela in drugačen pristop. S pomočjo jasno strukturiranega učnega prostora, ki si ga je učenec ustvaril po svoji meri, je bivanje v razredu dobro potekalo. Opisana je dnevna rutina, ki je otroku nudila predvidljivost in varnost. Predstavljeni so tudi didaktični pripomočki, organizacija časa, druge prilagoditve in način dela, ki je otroku omogočil, da se je imel možnost razvijati in dosegati svoje cilje.

KLJUČNE BESEDE: avtizem, osnovnošolsko izobraževanje otrok z avtizmom, primer dobre prakse.

A CHILD WITH AN AUTIST SPECTRUM DISORDER: THE WORLD THROUGH HIS EYES

ABSTRACT

Autism is the fastest growing developmental disorder. This paper describes working with a child with autistic disorder during the first and second year of primary school. Presented in this paper are the challenges of the teachers teaching a student with a disorder. Children with autistic disorder need adapted methods of work and different approach during their educational process due to their developmental characteristics. With the help of clearly structured learning environment, which the student has created himself, the time in the classroom went by well. Described in here is the daily routine which offered predictability and safety to the child. It also includes the didactic aids, time management, other adjustments and a manner of work, which gave the child chances to develop and achieve his goals.

KEYWORDS: autism, primary school education of the children with autism, best practices.

1. UVOD

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami med otroke s posebnimi potrebami uvršča tudi otroke z govorno-jezikovnimi motnjami, dolgotrajno bolne otroke in otroke z avtističnimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.

Prispevek opisuje učenca, ki je bil s 1. razredom usmerjen v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Učenec je bil najprej opredeljen kot otrok z lažjimi govorno – jezikovnimi motnjami in dolgotrajno bolan otrok, šele na sredini 2. razreda pa je bil opredeljen tudi kot otrok z avtističnimi motnjami (otrok z lažjimi primanjkljaji v soc. komunikaciji in soc. interakciji in otrok z lažjimi primanjkljaji na področju vedenja, interesov in aktivnosti). Za premagovanje primanjkljajev je v šoli dobil eno uro na teden specialnega pedagoga, dve uri socialnega pedagoga in eno uro svetovalne storitve. Izven šolskega pouka obiskuje tudi logopeda. V prispevek bom vključila tudi nekaj pogledov in dejstev, ki se pokažejo, ko se v redni vzgojno-izobraževalni program vključi otrok z avtistično motnjo.

2. OD OTROKA Z LAŽJIMI GOVORNO - JEZIKOVNIMI MOTNJAMI IN DOLGOTRAJNO BOLNEGA DO OTROKA Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI

Kot bodoča razredničarka sem bila seznanjena s tem, da bo v oddelek vključen otrok z lažjimi govorno-jezikovnimi motnjami in dolgotrajno bolan otrok. Na njegov prihod se posebej nisem pripravljala, vedela pa sem, da deček izkazuje velik interes za ribe. Prvi šolski dan sva tako z drugo strokovno delavko pripravili za vse učence ustvarjanje na temo rib, kar se je izkazalo za zelo dobro. Dečka sem nato začela spoznavati, a kaj kmalu sem se počutila zelo nemočno. Glasen in nerazločen govor, nemir, nenehna potreba po gibanju, težava s koncentracijo, šibak socialni stik in ribe na vsakem koraku... Da bi delo v razredu lažje steklo, sem sklicala sestanek z njegovo vzgojiteljico, ki je opisala njegovo bivanje v vrtcu. Za začetek sem pridobila nekaj pomembnih informacij, vendar pa sem hitro ugotovila, da se primanjkljaji kažejo na različnih področjih in ne samo na govorno-jezikovnem. Začela sem prebirati strokovno literaturo o otrocih z motnjo avtističnega spektra, se posvetovala s socialno pedagoginjo in poiskala izobraževanje na omenjeno temo. Preko Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana sem se v začetku meseca maja udeležila predavanja Otrok in mladostnik z avtističnimi motnjami, vendar pa je bilo pred omenjenim izobraževanjem še skoraj celo šolsko leto. Medtem je bil deček napoten tudi v Ambulanto za avzitem, a sama sem vedela, da ne glede na to, kakšna bo diagnoza, je dečku treba prisluhniti, mu priti nasproti, delo prilagoditi. Zame je bil to velik izziv, a hkrati tudi velika motivacija.

3. OPREDELITEV AVTIZMA

Avtistične motnje so skupina razvojnih motenj, za katere je značilno, da trajajo celotno življenje. Pojem avtizma razlaga veliko slovenskih in tujih avtorjev, ki pa si pri samem poimenovanju niso enotni.

Otroci z avtističnimi motnjami izkazujejo primanjkljaje, ovire oz. motnje na področjih:

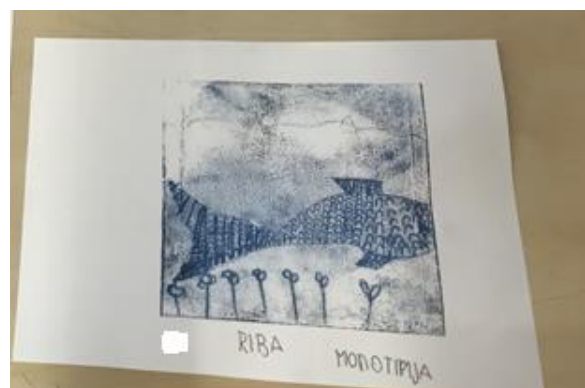
- **socialne komunikacije in socialne interakcije**
 - težave v verbalni in neverbalni komunikaciji
 - socialno čustvenih izmenjavah
 - pri vzpostavljanju socialnih odnosov, njihovem razumevanju in vzdrževanju
- **vedenja, interesov in aktivnosti**
 - kot ponavljajoča in stereotipna gibanja
 - stereotipen in ponavljajoč govor
 - rigidnost v mišljenju in vedenju
 - nagnjenost k rutinam in ritualom
 - preokupiranost z interesnim področjem, ki je lahko neobičajno
 - neobičajni odzivi na senzorne dražljaje

4. OPIS UČENCA

Po zgoraj navedenih značilnostih bom opisala značilnosti oz. primankljaje učenca. Govor je slabše razumljiv in tempo govora je pospešen. Svoje misli težje ubesedi. Očesni stik ni vedno prisoten. S svojimi sošolci težje vzdržuje pogovor in skupno igro. Čustva drugih otrok težje prepozna, medtem ko so njegova čustva potencirana. Velikokrat se igra sam. Težje se vključi v igro z drugimi ali pa pri igri prevladuje posnemanje vrstnikov. V šoli je samo kruh in pije vodo. Ostale hrane ne poskusi in ne mara šolskega čaja. Je zelo nemiren otrok, njegova pozornost je odkrenljiva. Opaziti je netipične obrazne grimase. Ima izrazit interes za ribe.



Slika 1: Naslovnica zvezka.



Slika 2: Likovni izdelek.

5. PRILAGODITEV ZA DELO Z OTROKOM S SPEKTROM AVTISTIČNE MOTNJE

5.1 PRILAGODITEV UČILNICE: UČILNICA PO NJEGOVI MERI

Učenec je že od prvega šolskega dne sedel v bližini moje mize, saj je v prvi razred prišel z odločbo in sem ga želela v čim krajšem času dobro spoznati. Zelo hitro sem ugotovila, da je tisto mesto vzela za svoje in ga ni več želel zamenjati. Ker prvošolci potrebujejo veliko gibanja in sem občasno izvajala pouk po koticah, sem opazila, da mu menjava prostora ne ustreza, še več nejevolje pa je izkazoval, če je kdo sedel prav za njegovo mizo. Tako je v vseh dveh šolskih letih leva sprednja mizica samo njegova in to je njegovo stalno mesto, mesto, ki mu daje občutek varnosti v razredu.

Sicer pa v našem razredu začnemo dan z jutranjim krogom. V jutranjem krogu se pozdravimo, uredimo vreme, pregledamo domačo nalogo in se pogovorimo. V 1. razredu učitelj otroke šele spozna in tudi otroci se morajo še med seboj spoznati, zato so imeli učenci v jutranjem krogu možnost sedeti kjerkoli so želeli. Pri dečku pa sem hitro opazila, da v krogu ne želi sedeti zraven določenih otrok in kljub trudu, da bi jih pozdravil in bil v njihovi bližini, ni bilo nobenega napredka. Da bi se otrok v razredu dobro počutil, so učenci v krogu dobili svoje stalno mesto, pri tem pa sem upoštevala tudi želje ostalih otrok.

Tako kot se je navadil prostora, kjer je opravljal naloge, pa je tudi pri ostalih stvareh. Šolsko torbo že od prvega šolskega dne odloži na isto mesto, in če nekdo od učencev torbo premakne na mesto, ki njemu ne ustreza, jo bo sam takoj prestavil. Tudi platenko za pitje vedno odloži na isto mesto.

V učilnici sem pripravila tudi koticke za umirjanje. Pri učencu sem večkrat opazila vidno utrujenost in mu takrat ponudila mesto za počitek, umirjanje, vendar pa ga sam ni želel uporabiti. Kljub večkratnemu spodbujanju ga učenec ni sprejel za svojega, ampak je raje ostal za svojo mizo, tudi če se ni mogel več učiti.

5.2 DIDAKTIČNIH PRIPOMOČKOV

Za otroke te starosti je pri vsakem usvajanju snovi pomembno, da jim ponudimo konkreten material, s katerim lahko manipulirajo in se učijo, zato velikih odstopanj ni bilo. Tudi sicer je učenec ob prilagoditvah uspešen in je učni snovi zmožan slediti, zato veliko didaktičnih pripomočkov pri učenju ni potreboval. Starši so mu priskrbeli le debeljši svinčnik z nastavkom za pravičen prijem pisala, saj smo opazili, da je imel ob prihodu v šoli slabšo grafomotiko. Zaradi močnega pritiska na podlago pa sem mu občasno pod list dala še karton. Pri poslušanju pravljice ali daljših pogovorih v krogu pa je pa imel deček vedno možnost vzeti žogico za umirjanje. Učenec je vedel, da lahko žogico stiska, igrati pa se z njo ne sme. Uporabe vizualnih opor, razen načrta dne, ni potreboval. Zagotovo pa je bil njegov najbolj motivacijski pripomoček njegova najljubša igrača, morski pes. Z morskim psom, ki ga je prinašal od doma, se je lažje vključil v igro z ostalimi sošolci. Običajno se je z otroki igral, da jih morski pes želi pojesti ali pa je bil sam morski pes. Preko omenjene igrače je prišel do stika z ostalimi sošolci in njegova igra se je v dveh letih razvila do te mere, da je več ne potrebuje. Je pa bila navezanost na igračo na začetku 1. razreda zelo močna. Kadar je igračo pozabil doma, je padel v močan jok in se ni mogel učiti, niti pomiriti. Za nadomestno igračo smo ga naučili, da morskoga psa nariše na list papirja, ga izreže in ga spremlja skozi dan.



Slika 3: Najljubša igrača.

5.3 ORGANIZIRANOST ČASA

Zaradi motnje pozornosti in nemira je učenec večkrat potreboval podaljšan čas za opravljanje šolskih nalog. Večkrat potrebuje tudi pomoč učitelja pri branju in ponovljena navodila, ter preverjanje razumevanja navodil. Več časa potrebuje tudi za organizacijo učnih pripomočkov in pripravo delovnega prostora. Pri tem potrebuje tudi usmeritev učitelja. Vse pa mora biti vedno na istem mestu in pospravljeno. Vsako barvico vedno vrne v peresnico, tudi če jo bo še potreboval, kar vzame več časa. Učencu sem pri aktivnostih vedno omogočila dovolj časa, po potrebi pa je imel občasno tudi skrajšan obseg nalog.

5.4 IZVAJANJE POUKA

Deček je imel še posebej na začetku 1. razreda veliko težav pri interakciji z ostalimi otroki. Kadar je zaključil s šolskim delom, tako ni vedel, kako lahko zapolni čas. Zanj je bilo zato pomembno, da je imel načrtovan čas tudi med odmori. Skozi šolski leti, ko je usvojil določene socialne veščine, je bilo tega usmerjenega časa manj.

Veliko časa smo v razredu namenili tudi sprejemanju drugačnosti. Za uspešno vključitev smo se z učenci veliko pogovarjali, brali pravljice in skozi obe leti stremeli k dobri razredni klimi. Učili smo se sodelovalnega učenja in si med seboj pomagali. Učenec je na začetku zavračal skupinsko delo in je vse naloge raje sam opravljal, sedaj pa se je že naučil medvrstniškega sodelovanja,

Dnevna rutina v šoli je pomembna za vse učence, zanj pa je bila še veliko bolj. Učenec je potreboval kar nekaj mesecev, da jo je dobro usvojil, ko pa je bila utečena, je bilo zanj bivanje v razredu veliko lažje. Za dečka je bilo že od samega začetka pomembno, da je vedel potek šolskega dne. Načrt dela sem tako na začetku 1. razreda zapisovala na tablo, v 2. razredu pa smo se že bolj držali urnika, zato zapisa ni več potreboval in je bilo dovolj le, da je spremembo slišal. Prav tako je bilo pomembno, da je v primeru nadomeščanja, če je le bilo mogoče, v razredu vedel, kdo bo učitelj.

Pri podajanju navodil je bilo pomembno, da so bila kratka in nedvoumna. Občasno sem opazila tudi dobesedno razumevanje jezika in nerazumevanje šal.

Med odmori se je najraje igral igro vlog z morskim psom ali iz kock gradil najdaljšo kačo, pri čemer je vedno porabil vse kocke. Zunaj se je velikokrat igral sam, iskal žuželke, pri vključitvi v ostale igre potreboval pomoč in natančna navodila.



Slika 4: Igra v razredu.

6. SVET SKOZI NJEGOVE OČI

Vsak učenec je edinstven, unikaten in se v svojem notranjem svetu, ne glede na to kakšen pač je, dobro počuti. Tako je tudi pri otrokih z avtistično motnjo. Ta njihov notranji svet je težko opisati in je na pogled zelo drugačen od običajnega, pa vendar je za tega otroka to svet, kjer je srečen in pomirjen. V našem primeru so ribe tiste, ki otroka pomirijo, motivirajo, razveselijo in večkrat se pojavi problem v nas, saj otroka ne sprejmemo takšnega, kakršen je. Sama sem ugotovila, da šele, ko sem začela odkrivati njegov svet in ga razumeti skozi njegove oči, je življenje v razredu steklo. Koliko prilagoditev po moji meri sem želela vpeljati v razred, pa se niso izkazale za uspešne. Z empatijo, raziskovanjem in predvsem, ko sem prisluhnila otroku, so se spremembe začele dogajati in bile uspešne. Seveda sem skozi šolski leti poskusila nekatere navade tudi spremeniti, in jih opustiti, za kar je bilo potrebno kar veliko časa.

7. ZAKLJUČEK: V ISKANJU POTI

Šola mora biti za otroka varen prostor. V njej se otrok mora počutiti dobro, da se lahko in da se ima možnost razvijati ter dosegati svoje cilje. Otroci s posebnimi potrebami pa potrebujejo še prilagojene metode dela in ostale prilagoditve. Le-te moramo dobro načrtovati in jih upoštevati, predvsem pa je potrebno slediti otrokovim potrebam. Pomembno je tudi dobro sodelovanje s starši in s strokovno skupino, ter lastno izobraževanje. Svoje kompetence za poučevanje otroka s tovrstno motnjo sem razvijala z branjem strokovne literature, izobraževanjem o avtizmu Otrok in mladostnik z avtističnimi motnjami, izobraževanjem na OŠ Leskovec pri Krškem, s čimer pa se moje izobraževanje še vedno ni zaključilo. Največ nas namreč naučijo otroci sami.

DELO Z NADARJENIMI UČENCI PRI DODATNEM POUKU FIZIKE

POVZETEK

Pri pouku kateregakoli predmeta je zelo pomembno, da učitelj prepozna potencial in nadarjenost posameznih učencev. Nadarjeni učenci potrebujejo dodatno delo, kjer lahko raziskujejo in odkrivajo nekaj novega. Učitelj je tisti, ki nadarjene učence vzpodbudi in motivira k dodatnemu delu. Učenci, ki so nadarjeni za naravoslovje, imajo kar nekaj možnosti za vključevanje v najrazličnejše dodatne aktivnosti v okviru razširjenega programa osnovne šole. Ena izmed dodatnih aktivnosti je dodatni pouk fizike, kjer se učenci pripravljajo na tekmovanja, krepijo svojo motiviranost za delo in ambicioznost. Namen prispevka je prikazati aktivne metode dobre učne prakse pri dodatnem pouku fizike. Skupina nadarjenih učencev se je odločila, da bi s programom PhET samostojno pripravila ter izvedla učno uro o elektriki. V prispevku je predstavljena konkretna izvedba učne ure, od začetnih pripravah in konzultacijah z učiteljico, do načrtovane učne ure in nazadnje do kvalitetne in učinkovite izpeljave učne ure. Rezultat znanja učencev po izpeljani učni uri je učiteljica preverila na kratkem preverjanju znanju. Rezultati so bili pozitivni. Prispevek ni le prikaz zmožnosti nadarjenih učencev, vendar tudi drugačen in učinkovit pristop k zanimivejši učni uri fizike. Vsaka sprememba tradicionalne učne ure prinese učencem večjo motivacijo za delo, zato so učni rezultati dela boljši.

KLJUČNE BESEDE: fizika, nadarjeni učenci, program PhET, učna ura.

WORKING WITH GIFTED STUDENTS IN ADDITIONAL PHYSICS LESSONS

ABSTRACT

In teaching any subject, it is important for teachers to recognise the potential and talents of individual students. Gifted students need additional work where they are able to explore and discover new things. Teacher is the one who encourages and motivates gifted students to additional work. Students, who have a talent for science, have many opportunities to take part in a wide range of additional activities within the extended primary school curriculum. One of the additional activities are extra physics lessons where students prepare for competitions, boost their motivation for work and ambitions. The aim of this paper is to show active methods of a good teaching practice in supplementary physics lessons. A group of gifted students has decided to use PhET programme to independently design and perform a lesson on electricity. This paper presents the concrete presentation of the lesson, from the initial preparations and consultations with the teacher to the planned lesson and finally to the quality and effective delivery of the lesson. The result knowledge acquires that students after the lesson was tested by the teacher on a short knowledge test. The results were positive. The paper is not only a demonstration of the potential of gifted students, but also a different and effective approach to make physics lessons more interesting. Every change in the traditional lesson brings students more motivation to work, so the learning outcomes of work are better.

KEYWORDS: gifted students, lesson, PhET program, physics.

1. UVOD

Za učence s posebnimi potrebami v preteklosti ni bilo prostora. Včasih je veljalo prepričanje, da ti učenci potrebujejo posebne oblike in načine dela, ki jih lahko zagotovijo le v specializiranih šolah in zavodih. Med učence s posebnimi potrebami spadajo posebej nadarjeni učenci, ki prav tako potrebujejo prilagoditve. Ti učenci potrebujejo spodbudno šolsko in domače okolje ter naklonjenost učitelja, kateri gradi na njihovih sposobnostih in njihovih močnih področjih. [2]

Učitelji fizike na svojem predmetnem področju skrbimo za izvajanje ustreznih šolskih in izven šolskih aktivnosti, ki spodbujajo nadarjene učence k intenzivnemu samostojnemu delu, raziskovalni dejavnosti ter udeležbi na tekmovanjih iz fizike, ter tako krepimo učenčevo vedoželjnost, ustvarjalnost in motiviranost za delo. Pri tem učitelji prisluhnemo njihovim idejam o spremembi tradicionalnega dela v razredu.

V literaturi je navedeno, da naj bi metode in oblike dela učitelja z nadarjenimi oziroma učne situacije predvsem spodbujale razvoj višjih oblik mišljenja, samostojnost, odgovornost, sodelovanje. Poudarja, da je še posebej pomembno spodbujati razvoj ustvarjalnih sposobnosti in takšnih osebnostnih lastnosti, ki bodo nadarjenemu omogočile sodelovanje z drugimi. Meni, da je za razvijanje odgovornosti nujno, da učenci čim bolj aktivno sodelujejo tudi pri načrtovanju dela in vrednotenju rezultatov. [1]

Namen prispevka je prikazati aktivnost metode dobre učne prakse pri dodatnem pouku fizike v devetem razredu. Skupina nadarjenih učencev v devetem razredu se je odločila samostojno pripraviti in izvesti učno uro o zaporedni vezavi porabnikov iz poglavja Električni tok. Po začetnih pripravah in konzultacijah z učiteljico so nadarjeni učenci sami načrtovali potek učne ure z inovativnimi metodami dela.

2. PRIPRAVA UČENCEV NA IZPELJAVO UČNE URE

Pri dodatnem pouku fizike so nadarjeni učenci devetega razreda imeli željo, da bi postali za en dan učitelji ter svoje sovrstnike naučili učno snov. Sama ideja je bila zelo dobra, vendar za to so potrebni določeni cilji, ki jih morajo učenci usvojiti pri dani učni uri.

V sklopu dodatnega pouka fizike smo eno uro namenili pripravi na izvedbo učne ure. Učitelj je skupaj z nadarjenimi učenci pregledal učni načrt za predmet fizika. Po pregledu učne snovi, ki jo morajo učenci predelati v devetem razredu še do konca šolskega leta, je bilo poglavje Električni tok edino, ki jim je še ostalo. Glede na čas priprave smo določili, da bodo nadarjeni učenci izvedli učno uro učnega sklopa zaporedna vezava porabnikov. [3]

V učnem sklopu zaporedna vezava porabnikov morajo učenci usvojiti naslednje cilje:

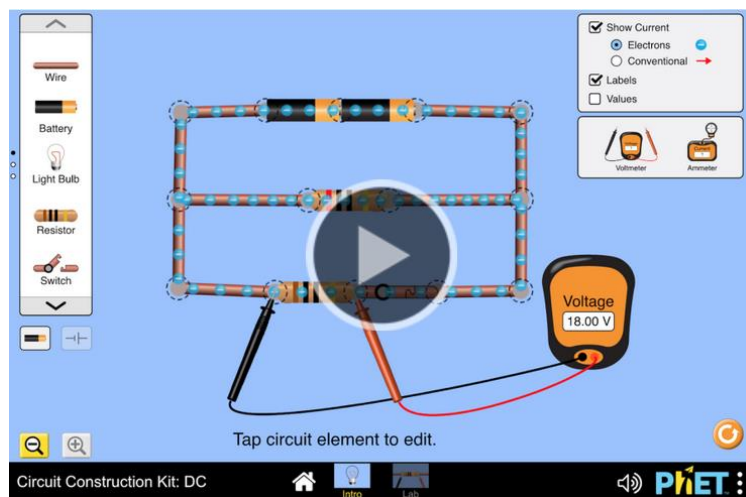
- ugotoviti, da več zaporedno vezanih porabnikov zmanjša tok skozi njega, če so priključeni na isti vir napetosti,
- ugotoviti, kolikšen je skupni upor zaporedno vezanih porabnikov. [3]

Nato so nadarjeni učenci pričeli s samostojnim delom in s svojimi idejami pripravili učno uro. Učenci živijo v času tehnologije. Informacijsko-komunikacijska tehnologija je postala del njihovega življenja in prav je, da se tudi izobraževalni prostor vedno bolj zaveda pomena in uporabnosti vključevanje IKT tehnologij v pedagoški proces. Nadarjeni učenci devetega razreda bodo pri izvedbi učne ure uporabljali tablične računalnike in program PhET.

3. PREDSTAVITEV IN UPORABA PROGRAMA PHET

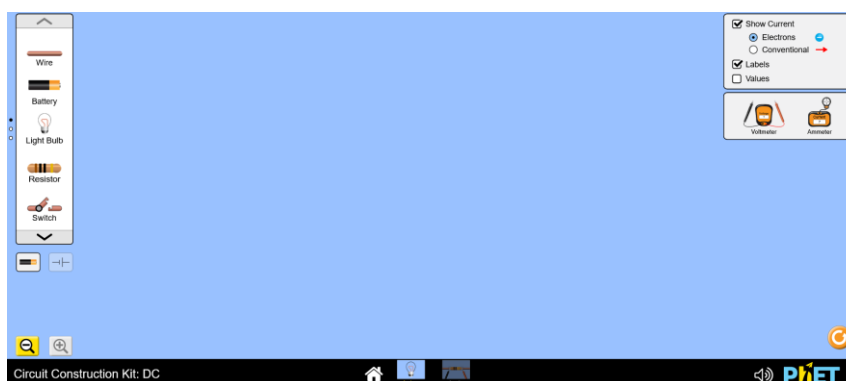
Program PhET je ustvarjen z namenom, da se uporablja kot učni pripomoček za poučevanje vsebin s področja naravoslovja. Program se lahko uporablja na spletu ali se ga prenese in namesti na računalnik. [4]

Za izvedbo naše učne ure s področja elektrike so nadarjeni učenci kot učni pripomoček uporabljali v programu PhET aplikacijo Circuit Construction Kit (slika 1).



Slika 1: Ikona aplikacije za enosmerni električni tok.

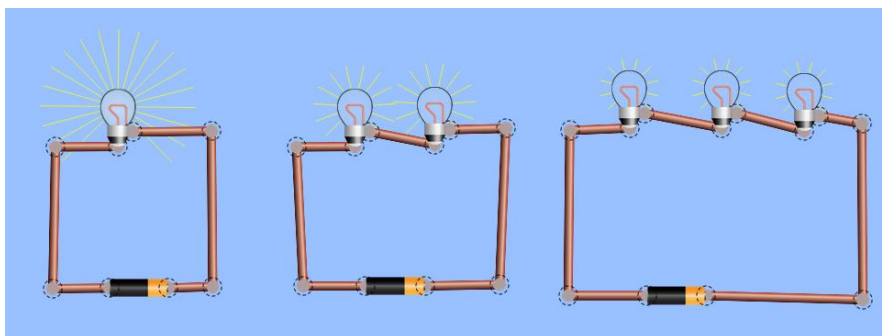
Aplikacija Circuit Construction Kit (slika 2) omogoča kar nekaj možnosti in načinov vezave električnih krogov ter merjenje z merilnimi inštrumenti. V našem primeru se bomo osredotočili na prikaz zaporedne vezave porabnikov, merjenje električnega toka in električne napetosti.



Slika 2: Grafični izgled aplikacije.

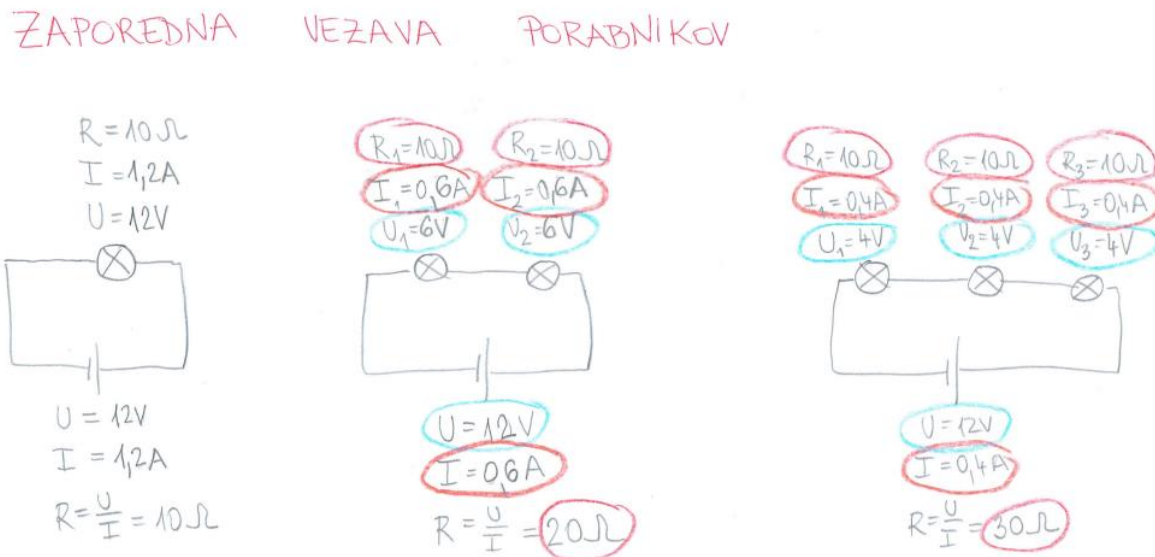
4. IZVEDBA UČNE URE

Nadarjeni učenci so učno uro pričeli z uvodno motivacijo. V programu PhET so pokazali zaporedne vezave z različno številom enakimi porabniki (slika 3) in z učenci diskutirali o svetlosti žarnic.



Slika 3: Grafični izgled uvodne motivacije.

Nato so nadarjeni učenci nadaljevali delo, da so v programu PhET vezali električni krog z eno žarnico. V zvezek so si učenci narisali shemo električnega kroga ter si zapisali upore na žarnici in bateriji. Z ampermetrom in voltmetrom so v vezju zmerili tok skozi žarnico in baterijo ter napetost na žarnici in bateriji. To so ponovili za zaporedno vezavo dveh žarnic in zaporedno vezavo treh žarnic (slika 4).

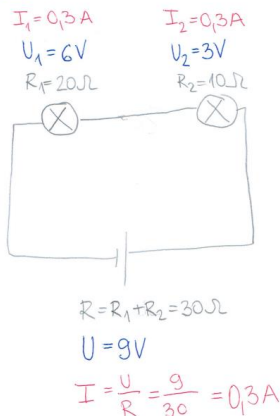


Slika 4: Grafični izgled učne snovi v zvezku.

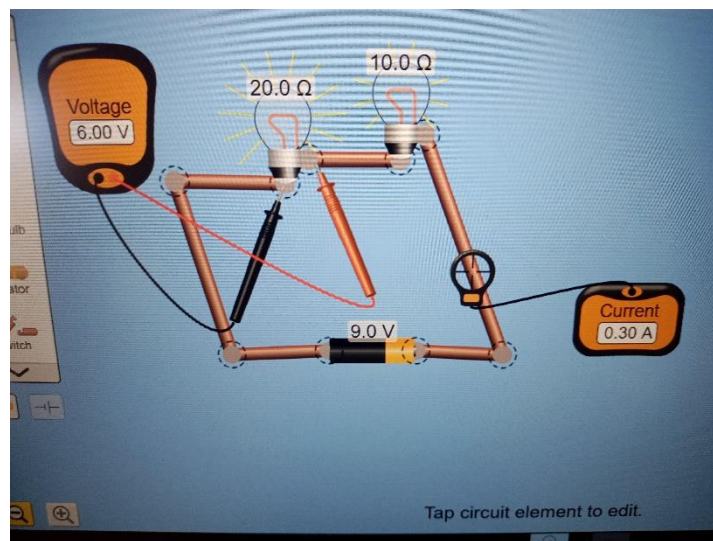
Nadarjeni učenci so obkrožili podatke, ki povezujejo tok, napetost in upor v zaporedni vezavi porabnikov. Med učenci se je pričela diskusija, pri čem so bili nadarjeni učenci le tisti, ki so vodili diskusijo, da so učenci prišli do pravilnega zaključka.

Nato so učenci dobili tablične računalnike in učno nalogo (slika 5), ki so jo reševali s programom PhET (slika 6).

V vezje veži porabnika z uporabo 20Ω in 10Ω ter priključi na električno napetost $9V$. Pomagaj mi z že znanimi lastnosti zaporedne vezave porabnikov in programom PhET.



Slika 5: Grafični izgled reševanja učne naloge v zvezku.

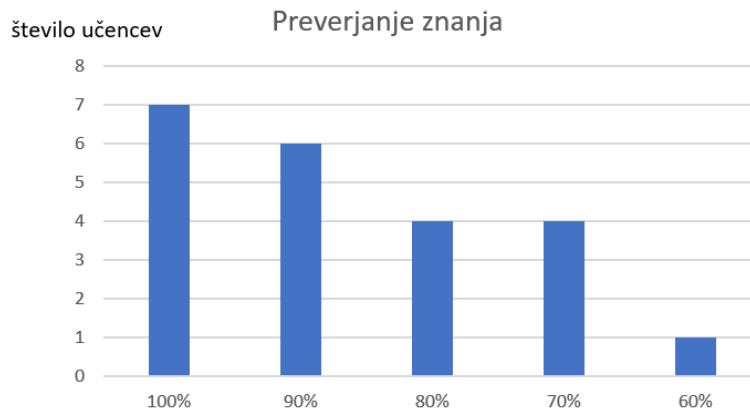


Slika 6: Izgled aplikacije na zaslonu med reševanjem učne naloge.

5. PREVERJANJE ZNANJA

Naslednjo učno uro je bilo 10 minutno preverjanje znanja učnih ciljev, ki so jih morali usvojiti učenci v prejšnji učni uri. Učitelj je sestavil kratko preverjanje znanja iz učnih ciljev, ki so bili cilj prejšnje učne ure. V tabeli je analiza rezultatov preverjanje znanja 22 učencev iz devetega razreda (tabela 1).

Tabela 1: Analiza preverjanje znanja.



Iz prikazane tabele lahko sklepamo, da so vsi učenci usvojili več kot 60 % vseh učnih ciljev učne ure in kar 68 % učencev je preverjanje znanja rešilo za odlično oceno.

6. SKLEP

Glavni cilj nadarjenih učencev devetega razreda je bil sošolcem usvojiti učne cilje pri učni snovi zaporedna vezava porabnikov pri predmetu fizika. Iz preverjanje znanja takoj po obravnavani učni snovi in iz našega nadaljnjega dela pri učnih urah, ki so sledile v poglavju Električna, je bilo več kot razvidno, da so ta cilj tudi dosegli.

Iz prispevka je razvidno, da predstavljene dejavnosti niso le prikaz ustvarjalnih zmožnosti nadarjenih učencev, temveč so tudi uporaben primer dobre učne prakse oziroma učinkovitega pedagoškega pristopa, ki zagotovo lahko doprinaša k atraktivnejši vsestranski obravnavi učne snovi pri predmetu fizika.

Vključevanje interaktivnih učnih pripomočkov v poučevanje vsebin s področja fizike je priporočljivo in željeno. Takšen način poučevanja na podlagi mojih izkušenj učne vsebine učencem približa, jih popestri in naredi razumljivejše. Učenci takšni izobraževalni programi in aplikacije rabi uporabljajo, ob tem pa spoznavajo, da je lahko moderna tehnologije ob pametni uporabi kot dober učni pripomoček.

Za nadarjene učence je izredno pomembno, da jim nudimo različne oblike učenja, ki so jim izziv in v njih spodbujamo željo po spoznavanju novega. S tem se bo družba v prihodnosti razvijala.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Bezić, T., Blažič, A., Boben, D., Brinar-Huš, M., Marovt, M. et al. (2006). *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- [2] Opara, B. (2005). *Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve: pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.
- [3] Verovnik, I., Bajc, J., Beznec, B., Božič, S., Brdar V., U., Cvahte, M. et al. (2011). *Program osnovna šola. Fizika. Učni načrt*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- [4] PhET Interactive Simulations.(2020). Pridobljeno s: <https://phet.colorado.edu/>

UPORABA INFOMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE PRI POUČEVANJU STROKOVNEGA MODULA – TEHNIŠKO KOMUNICIRANJE

POVZETEK

V strokovnem članku je predstavljen primer dobre prakse uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) pri poučevanju strokovnega modula Tehniško komuniciranje, ki se izvaja na srednjem strokovnem izobraževanju – strojni tehnik. Razlaga z risanjem prostorskih projekcij na klasično šolsko tablo je temeljna, vendar nemalokrat nerazumljiva in abstraktna za dijake z nižjo kognitivno sposobnostjo prostorske vizualizacije. S pomočjo IKT-ja pa dijaki prejmejo še dodatno razlago na drugačen način – z nazorno animacijo, povezano z obravnavano prostorsko projekcijo. S projiciranjem animacij z videoprojektorjem se lahko enostavno predstavi animacije, kot so: animacija »prevračanja« 3D-modela po pravokotnih projekcijah (naris, tloris, stranski ris), animacija nastanka 2D pravokotne projekcije na podlagi izometrične projekcije, animacija razgrinjanja tlorisne in narisne ravnine, animacija rotiranja 3D-modela itd. V strokovnem članku je predstavljeno, kako lahko učitelj kombinira risanje na šolsko tablo s projiciranjem animacij z videoprojektorjem o prostorskih projekcijah. Glavni doprinos strokovnega članka je predstavitev dobre prakse, kako lahko učitelj poda še dodatno nazorno razlago s pomočjo animacij o prostorskih projekcijah, da bodo dijaki čim bolj okrepili svojo kognitivno sposobnost prostorske vizualizacije.

KLJUČNE BESEDE: poučevanje, prostorske projekcije, IKT.

THE USE OF INFORMATION COMMUNICATION TECHNOLOGY IN TEACHING THE TECHNICAL MODULE – TECHNICAL COMMUNICATION

ABSTRACT

The technical article presents an example of good practice in the use of information communication technology (ICT) in teaching the technical module – Technical communication, which is carried out in secondary vocational education – mechanical technician. The explanation by drawing spatial on a classical school blackboard is fundamental, but often incomprehensible and abstract for students with lower spatial visualization cognitive ability. With the help of ICT, they would receive an additional explanation in a different way – with an illustrative animation related to the spatial projection under discussion. By projecting animations with a video projector, it is easy to present animations, such as: 3D model flipping animation by the orthographic projections (front view, top view, side view), animation of the creation of 2D orthographic projection based on isometric projection, animation of the unfolding of top view's and front view's plain, 3D model rotation animation, etc. The technical article presents how a teacher can combine the use of a school blackboard with the projection of animations with a video projector on spatial projections. The main contribution of the technical article is the presentation of methods how the teacher can provide an additional illustrative explanation through animations on spatial projections so that students will strengthen their spatial visualization cognitive ability.

KEYWORDS: teaching, spatial projections, ICT.

1. UVOD

Dejstvo je, da je za dijake dobra kognitivna sposobnost prostorske vizualizacije temeljna za tolmačenje delavniških in sestavnih risb, da zna dijak razbrati vse informacije, ki so potrebne za enolično izdelavo določenega strojnega dela na podlagi delavniške risbe. Kognitivna prostorska vizualizacija je pomembna tudi pri načrtovanju delavniške risbe, saj mora dijak narisati element v ustreznih pogledih pravokotne (ortogonalne) projekcije. Glede na to, da se mora za izdelavo strojnega dela predpisati tudi ustrezne dimenzije, je treba ustrezne poglede tudi kotirati, predpisati tolerance, hrapavost površin itd.

V primeru slabše kognitivne sposobnosti prostorske vizualizacije so lahko projekcije na delavniški risbi precej nerazumljive ali celo abstraktne, saj posameznik težko razume njihov pomen, da bi jih sestavil v smiselno celoto. V tem primeru lahko pride do resnih težav pri tolmačenju delavniške risbe, da se podani podatki iz delavniške risbe smiselno pretvorijo v razumljive informacije. Iz tega lahko izpeljemo, da je dobra kognitivna sposobnost prostorske vizualizacije temeljna osnova za tolmačenje tehniške dokumentacije.

Namen strokovnega članka je podati primer dobre prakse, kjer učitelj vključi uporabo IKT-ja v klasično razlago, da dijaki z nižjo kognitivno sposobnostjo prostorske vizualizacije lažje dojamejo princip nastajanja prostorskih projekcij in dodatno okrepijo svojo sposobnost prostorske vizualizacije določenega elementa.

2. POUČEVANJE O PROSTORSKIH PROJEKCIJAH

Za poučevanje učne snovi o nastajanju prostorskih projekcij morajo učitelji vedno imeti v mislih pomembno dejstvo, da je šolska tabla nepogrešljiv učni pripomoček. Učitelj lahko poda razlago na šolsko tablo, kjer pokaže princip in postopek nastajanja prostorskih projekcij na podlagi določenega 3D-modela, dijaki pa poskušajo v svojih mislih s kognitivnim procesom ustvariti miselne animacije, kot je npr. miselna animacija »prevračanja« 3D-modela po pravokotnih projekcijah (naris, tloris, stranski ris). Z danimi miselnimi animacijami pa si dijaki poskušajo ustvariti predstavo od 3D-oblike danega elementa na podlagi pravokotnih projekcij (naris, tloris, stranski ris). Morda je za nekatere dijake lažje, da poskušajo te miselne animacije vizualizirati z zaprtimi očmi, da s tem povečajo svojo osredotočenost. Skratka dobra kognitivna vizualizacija danih 3D-modelov predstavlja za dijake dober temelj pri tolmačenju delavniških in sestavnih risb, zato mora učitelj obravnavanemu področju dati posebno pozornost.

Pri razlagi snovi o prostorskih projekcijah, mora učitelj biti pozoren, da bi čim večkrat podal takšno razlago, da bi pri dijakih prišlo do kognitivnega miselnega procesa, ki je opisan v prejšnjem odstavku. Dobro se je zavedati pomembnega dejstva, da mora učitelj podati razlago o prostorskih projekcijah vedno najprej na klasično šolsko tablo, da pride do omenjenih miselnih procesov, in šele zatem s pomočjo raznih 3D-animacij o prostorskih projekcijah, ki so predvajane preko videoprojektorja. V primeru, da bi učitelj najprej podal razlago o prostorskih projekcijah s pomočjo projiciranih računalniških 3D-animacij in šele nato razlago podano na klasično šolsko tablo, bi lahko dijake prikrajšal oz. »oropal« za kognitivni proces prostorske vizualizacije, kar je nezaželeno. To pomeni, da mora biti učitelj pozoren na to, v katerem primeru in kdaj bo uporabil IKT pri razlagi učne snovi o prostorskih projekcijah, saj IKT ni vedno primeren v vseh okoliščinah.

Cilji učnih ur pri poučevanju snovi o prostorskih projekcijah:

- povečanje kognitivne sposobnosti prostorske vizualizacije 3D-elementov na podlagi pravokotnih projekcij (naris, tloris, stranski ris),
- povečanje kognitivne sposobnosti prostorske vizualizacije pravokotnih projekcij (naris, tloris, stranski ris) na podlagi ortogonalnih izometričnih (3D) projekcij,
- povezovanje centralne projekcije s tremi žarišči in ortogonalno izometrično (3D) projekcijo,
- sposobnost izdelave strojnega dela na podlagi informacij, ki so na delavniški risbi,
- sposobnost načrtovanja delavniške risbe za določen strojni del, da ga je možno izdelati.

Klasična razlaga o pravokotnih projekcijah na klasično šolsko tablo je še vedno precej kompleksna za dijake z nižjo kognitivno sposobnostjo prostorske vizualizacije. Zaradi tega bi učitelj po klasični razlagi na šolsko tablo razložil učno snov o prostorskih projekcijah še na drug način, in sicer z vnaprej pripravljenimi 3D-animacijami, ki bi se projicirale na projektorsko platno.

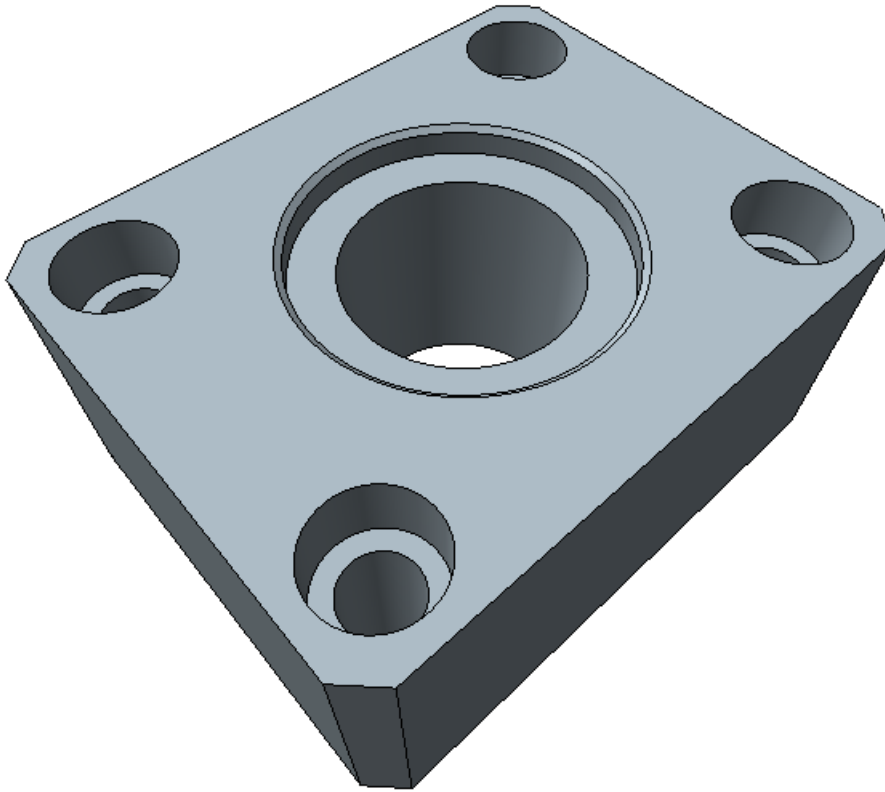
3. RAZLAGA O PROSTORSKIH PROJEKCIJAH S POMOČJO IKT-JA

Po klasični razlagi o prostorskih projekcijah na šolsko tablo lahko sledi razlaga s pomočjo IKT-ja. S pomočjo vnaprej pripravljenega računalniškega gradiva, ki ga učitelj enostavno projicira na projektorsko platno, dijaki preko kratkih animacij lažje ponotranjijo nastanek določenih pravokotnih projekcij.

Pri tem učitelj prikaže vnaprej pripravljeno gradivo, kot je npr.:

- animacija »prevračanja« 3D-modela po pravokotnih projekcijah (naris, tloris, stranski ris),
- animacija nastanka 2D-pravokotne projekcije na podlagi izometrične projekcije,
- animacija razgrinjanja tlorisne in narisne ravnine,
- animacija rotacije 3D-modela,
- označevanje ploskev 3D-modela z različnimi barvami ali pa z efekti senčenja,
- prikaz 3D-modela na različne načine (žični, transparentni prikaz ...),
- prikaz 3D-modela v centralni projekciji s tremi žarišči (Slika 1),

- prikaz pomožnih projekcijskih žarkov,
- prikaz pomožnih ravnin, srednjic, koordinatnih sistemov itd.,
- animacija postopka risanja 3D-modela,
- druga gradiva, ki olajšujejo prostorsko vizualizacijo.



Slika 1: Primer centralne projekcije s tremi žarišči.

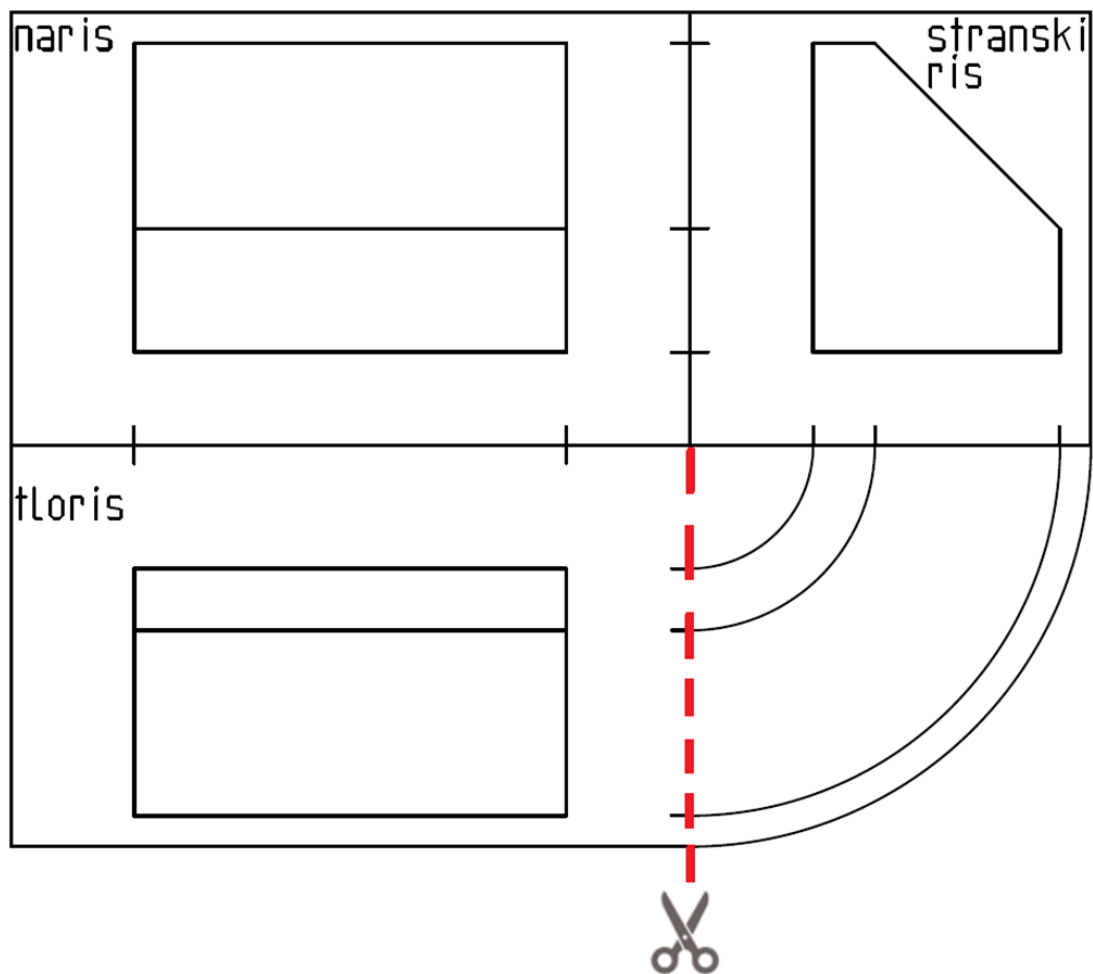
4. PRAKTIČNI DEL

V sklopu učne ure se je obravnavala tematika – nastanek pravokotne (ortogonalne) projekcije.

Pri tej učni uri je bilo predstavljeno, kako nastanejo osnovne pravokotne projekcije naris, tloris in stranski ris na podlagi predmeta, ki je prikazan v izometrični (3D) projekciji. Na Sliki 2 je prikazan predmet, ki je projiciran pravokotno na več projekcijskih ravnin (narisna ravnina – naris, tlorisna ravnina – tloris in stranskorisna ravnina – stranski ris), na vsaki ravnini pa sta razvidni dve razsežnosti danega predmeta. Dijaki morajo v mislih vizualizirati nastanek pravokotne projekcije tako, da v mislih »razgrnejo« tlorisno in stranskorisno ravnino na narisno ravnino. Tako se združijo naris, tloris in stranski ris na eni skupni ravnini.[2]

Frontalna razlaga nastanka pravokotne projekcije se je izvedla v dveh delih, in sicer:

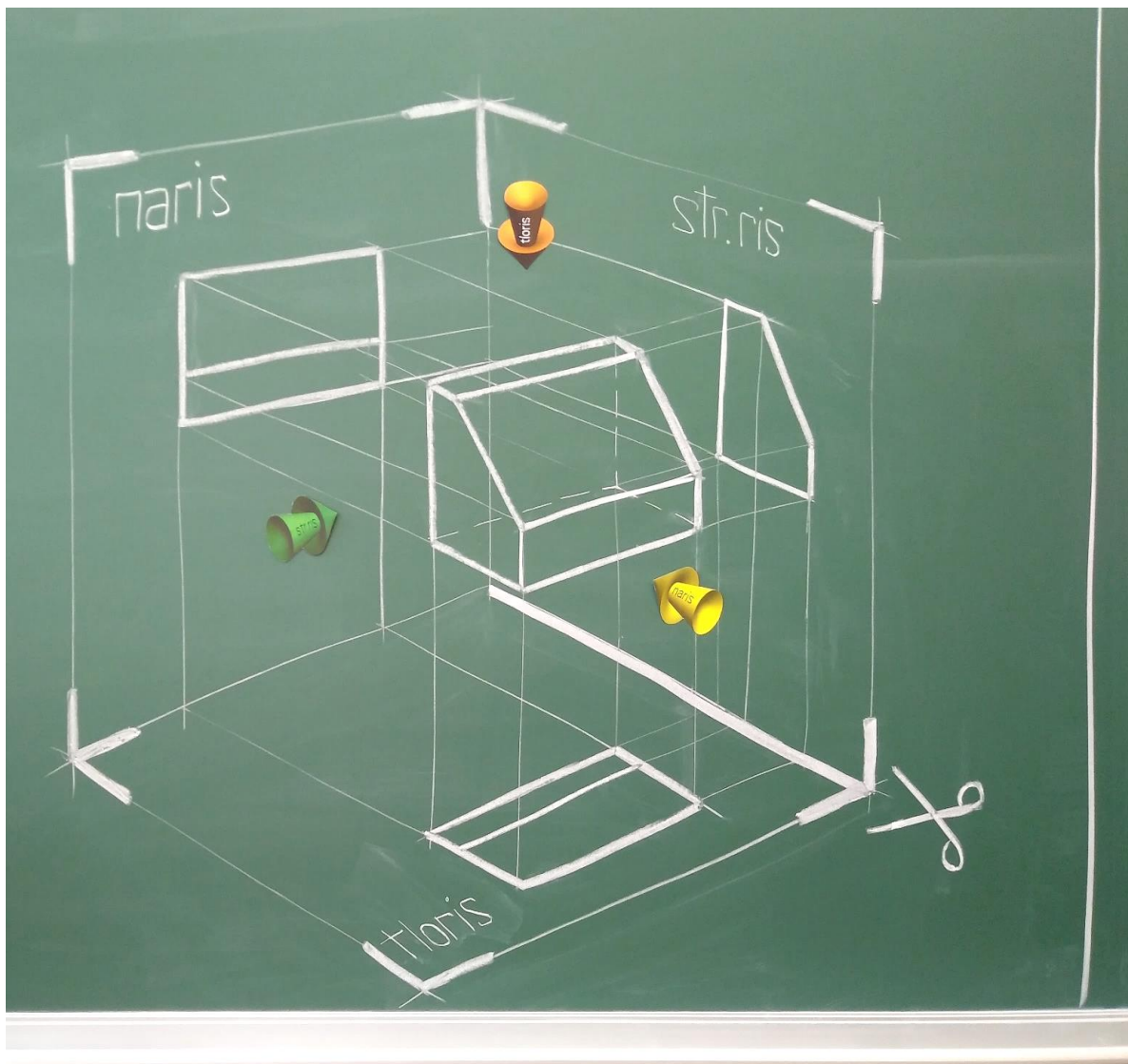
1. del – izvedba razlage na šolsko tablo
2. del – izvedba razlage s pomočjo projiciranih računalniških animacij



Slika 2: Pravokotna (ortogonalna) projekcija, prikazana s pomožnimi projekcijskimi žarki.

1. del – izvedba frontalne razlage nastanka pravokotne projekcije na šolsko tablo

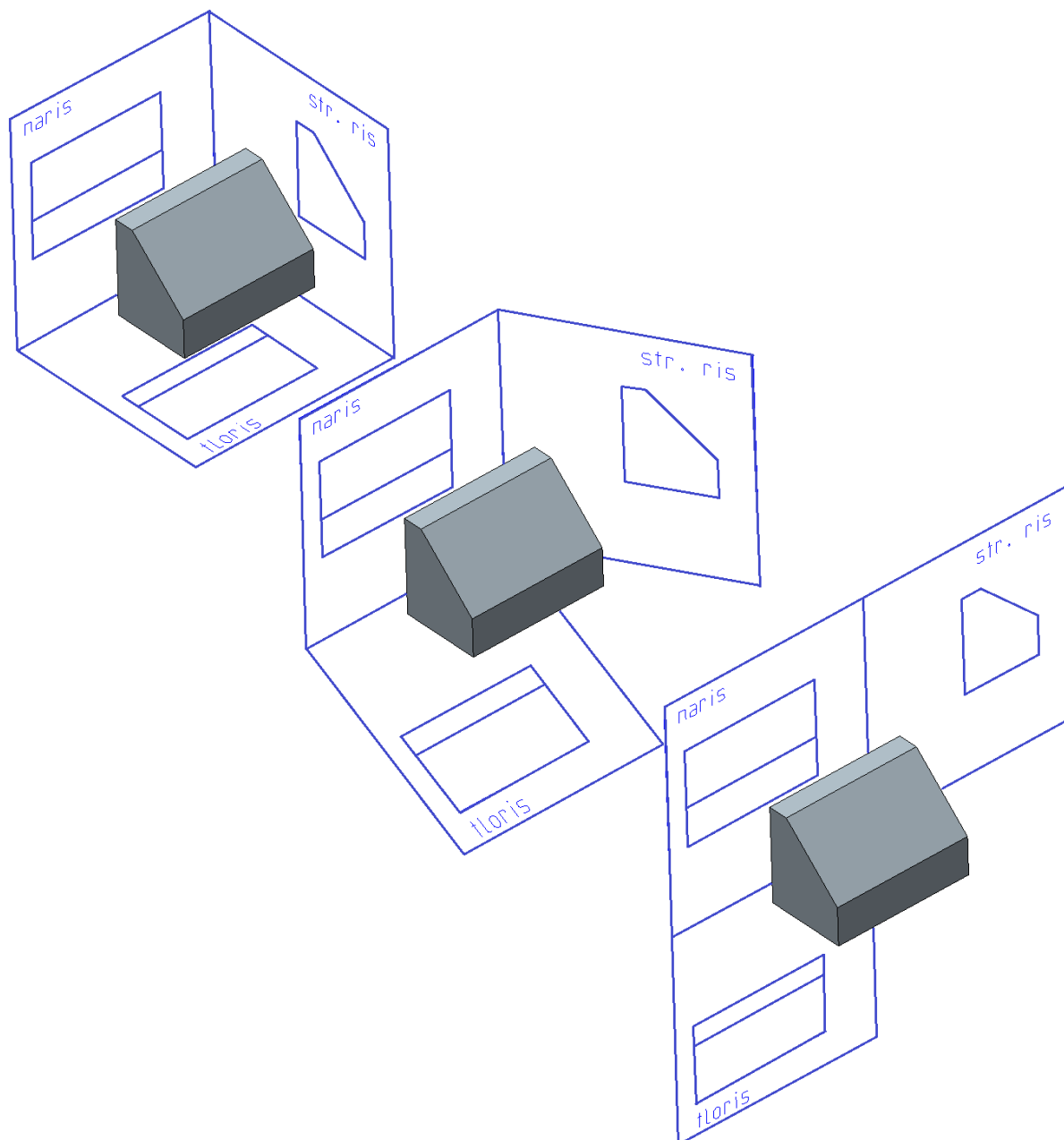
Poudarili smo že, da je za razlago učne vsebine o prostorskih projekcijah pomembno, da se najprej izvede na šolsko tablo. Dijakom je bistveno lažje, če kompleksnejše risbe prerisujejo v lastne zapiske s šolske table kot pa s slik, ki so projicirane na projektorsko platno. S tem ko učitelj riše kompleksnejšo tehniško risbo na tablo, dijakom pokaže tudi postopek, na kakšen način naj jo dijaki prerišejo v lastne zapiske. Na Sliki 3 je prikazana povezava med pravokotno projekcijo in izometrično (3D) projekcijo. V sklopu prvega dela razlage je bil poudarek na tem, da so dijaki poskusili sami miselno vizualizirati končen izgled pravokotne projekcije, ko so v mislih poskusili »razgrniti« tlorisno in stranskorisno ravnino na narisno ravnino, da so združili vse tri poglede na eni skupni ravnini, kot je prikazano na Sliki 2. Večina dijakov je dejala, da z vizualiziranjem končne rešitve v mislih nimajo težav. Vendar je nekaj od preostalih dijakov imelo težave z miselno vizualizacijo »razgrinjanja« vseh treh pogledov na skupno ravnino.



Slika 3: fotografija šolske table (povezava med pravokotno projekcijo in izometrično (3D) projekcijo).

2. del – izvedba frontalne razlage nastanka pravokotne projekcije s pomočjo projiciranih računalniških animacij

V sklopu drugega dela razlage je bil predstavljen nastanek pravokotne projekcije na podlagi izometrične (3D) projekcije s pomočjo računalniške animacije, ki se je projicirala na projektorско platno. S pomočjo projicirane animacije so dijaki nazorno videli, kako se vsi trije pogledi (naris, tloris in stranski ris) razgrnejo v skupno ravnino. Dijakom je bilo všeč tudi to, da je bil model, ki je bil prikazan v izometrični projekciji, zelo realno osenčen, da so si ga lažje predstavljali. Dijakom z nižjo kognitivno sposobnostjo prostorske vizualizacije je projicirana animacija pripomogla k boljšemu razumevanju nastanka pravokotne projekcije. Preostalim dijakom, ki so že v prvem delu razlage dojeli bistveni princip, pa so dejali, da jim je računalniška animacija popestrila učno uro in so jo dojemali kot zanimivost. Animacije se lahko izdelajo s pomočjo modelirnih računalniških programov, kot sta npr., CREO, Catia itd.



Slika 4: izseki animacije tvorjenja pravokotne projekcije na podlagi izometrične projekcije.

5. SKLEP

Po opravljeni učni uri bi lahko dejali, da je izvedba razlage v dveh delih obrodila dobre rezultate razumevanja učne vsebine, hkrati pa je uporaba IKT-ja popestrila učno uro. Cilji celotne učne ure so bili v večji meri doseženi. V prvem delu razlage sta bila dosežena dva glavna cilja, in sicer: razumevanje nastanka pravokotne projekcije na podlagi izometrične projekcije in miselna vizualizacija »razgrinjanja« vseh treh pogledov na skupno ravnino. V sklopu drugega dela razlage pa se je dijakom z nižjo stopnjo kognitivne vizualizacije omogočila dodatna razlaga s pomočjo projiciranih animacij.

Integracija uporabe IKT-ja v poučevanje ima še vedno potencial za nadgradnjo in izboljšave ter jo je treba integrirati zelo premišljeno, saj so nekatere klasične metode poučevanja skoraj nezamenljive, seveda pa lahko IKT dijakom popestri in aktualizira učno uro na drugačen način.

Možnosti za poučevanje tehničnega risanja in nadaljnji razvoj je vsekakor ogromno. Mednje spada poleg projiciranja na projekcijsko platno tudi uporaba tehnologije navidezne resničnosti z VR-očali, ki bi lahko bila predstavljena kot zanimivost, seveda v ustreznem obsegu in brez pretiravanja. Kakor ni priporočljivo pretiravati z začimbami v kulinariki, tako je tudi pri poučevanju neproduktivno pretiravati z uporabo IKT-ja. Uporaba IKT-ja naj bo tehtno in premišljeno integrirana v sodobno izobraževanje, da se vključuje le v smiselnih primerih.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Spatial Visualization Ability. Sciencedirect. Dostopno na: **Error! Hyperlink reference not valid.**
Datum dostopa: 13. 5. 2022
- [2] Hrženjak, Tehnično risanje, 2. prenovljena izdaja. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije, 1996.
- [3] S. Glodež, Tehnično risanje. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije, 1996.
- [4] Kako navidezna resničnost spreminja podobo izobraževanja? Revija Računalniške novice. Dostopno na:
<https://racunalniske-novice.com/navidezna-resnicnost-vr-ocala-izobrazevanje-balix-ar-xr-tehnologija/>
Datum dostopa: 20. 5. 2022

RAČUNALNIK – DRAGOCEN PRIPOMOČEK UČENCEM S PRIMANJKLJAJI NA PODROČJU PISANJA

POVZETEK

Na osnovnih šolah poleg rednega izobraževalnega programa poteka izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Namenjen je učencem s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Primanjkljaji se kažejo kot zaostanki v zgodnjem razvoju in/ali izrazitih težavah na več področjih, kot so: pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija, branje, pisanje, pravopis, računanje, socialna kompetentnost in čustveno dozorevanje. Učenci, ki imajo primanjkljaje na področju pisanja, lahko imajo težave z držo svinčnika ali s položajem roke, z orientacijo, z velikostjo črk, s presledki in z oblikovanjem črk. Težave se začnejo kazati na začetku opismenjevanja in kljub treningu ne izzvenijo. Zapiski teh učencev so težje čitljivi, lahko celo nečitljivi. V članku bomo predstavili, kako z uporabo računalnika pomagati učencem z disleksijo, disgrafijo in ostalimi motnjami, pri katerih se pojavljajo težave z zapisovanjem. K uporabi računalnika učence običajno spodbudimo proti koncu druge triade, ko ne morejo več znatno izboljšati pisave. V tem obdobju je tudi količina zapiskov v zvezkih vse večja, kar jim povzroča vedno večjo stisko. Na podlagi praktičnih izkušenj bomo opisali natančen postopek uvajanja računalnika kot pripomočka za učence s primanjkljaji na področju pisanja.

KLJUČNE BESEDE: računalnik, primanjkljaji, pisanje.

COMPUTER - A VALUABLE TOOL FOR STUDENTS WITH DEFICITS IN WRITING

ABSTRACT

In primary schools, in addition to the regular educational program, there is an educational program with adapted implementation and additional professional assistance. It is intended for students with deficits in individual areas of learning. Deficits manifest themselves as early developmental delays and / or marked difficulties in several areas, such as: attention, memory, thinking, coordination, communication, reading, writing, spelling, arithmetic, social competence, and emotional maturation. Students who have deficits in writing may have difficulty with pencil posture or hand position, orientation, letter size, spaces, and letter formatting. Problems begin to show at the beginning of literacy and do not go away despite training. The notes of these students are more difficult to read, they may even be illegible. In this article, we will present how to use a computer to help students with dyslexia, dysgraphia and other disorders that cause writing problems. Students are usually encouraged to use a computer towards the end of the second triad, when they can no longer significantly improve their font. During this period, the amount of notes in notebooks also increases, which causes them increasing distress. Based on practical experience, we will describe the exact process of introducing a computer as a tool for students with writing disabilities.

KEYWORDS: computer, deficits, writing.

1. UVOD

V Izobraževalni program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo so usmerjeni otroci, za katere komisije za usmerjanje presodijo, da imajo takšne razvojne in učne zmožnosti, da bodo, predvidoma s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, dosegli vsaj minimalne cilje oz. standarde znanja, določene v učnih načrtih za vse predmete v predmetniku osnovne šole za razred, v katerega se vključuje otrok s posebnimi potrebami. (Košir et al., 2008)

Izraz primanjkljaji na posameznih področjih učenja označuje zelo raznoliko skupino primanjkljajev (motenj), ki se kažejo z zaostankom v zgodnjem razvoju in\ali v izrazitih težavah na katerem koli od naslednjih področij: pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija, branje, pisanje, pravopis, računanje, socialna kompetentnost in čustveno dozorevanje. Primanjkljaji vplivajo na posameznikovo sposobnost interpretiranja zaznanih informacij in\ali povezovanja informacij ter tako ovirajo učenje šolskih veščin (branja, pisanja, pravopisa, računanja). (Košir et al., 2008). Težave z zapisovanjem se kažejo pri učencih z disleksijo, disgrafijo in tudi nekaterimi drugimi motnjami.

Disleksija (specifična motnja branja in pisanja) je kombinacija zmožnosti in težav, ki vplivajo na učni proces branja in\ali pravopisa ter pravilnega pisanja. Spremljajoče težave so lahko na področju hitrosti predelovanja informacij, kratkoročnega spomina, pravilnega zaporedja, slušne in\ali vidne zaznave, ustnega izražanja in motoričnih spretnosti. (Košir et al., 2008)

T. Žerdin (2003) navaja skupne značilnosti, ki se kažejo pri otrocih z disgrafijo:

- Drža svinčnika in položaj roke

Otroci s težavami na grafomotoričnem področju so pri pisanju napeti, pogosto pretirano sklonjeni nad zvezkom, z zasukano glavo in trupom. Pogosto glavo podpirajo z roko ali se naslanjajo nanjo. V zapestju roko obračajo, jo dvigajo in prestavljajo. Svinčnik držijo na vse mogoče načine, samo z dvema prstoma ali pa z vsemi petimi, tik nad konico ali pa več centimetrov nad njo, navpično ali preveč položno, tako mlahavo, da jim pada iz rok ali pa z njim zelo pritiskajo. Pri pisanju se pogosto zelo hitro utrudijo ali pa jih boli roka.

- Orientacija

Zapisi v zvezku so neurejeni, brez začetka in konca. Otroci začnejo pisati ne začetku zvezka, na sredini ali na koncu, izpušča strani, liste in vrste. Na listu začne pisati zgoraj, na sredini, lahko tudi spodaj, na levi strani, na sredini ali na desni strani. Črke pogosto zapisuje v napačni smeri, od spodaj navzdol namesto od zgoraj navzdol in obratno. Črke so napačno umeščene v črtovje, težko si predstavlja dolžino besed in črke tlači skupaj, ker zmanjka prostora v vrsti. Vrste niso ravne, kljub črtovju.

- Velikost črk

Črke so različno velike, lahko so prevelike ali premajhne, nepravilna so razmerja med črkami, tudi iste črke so lahko enkrat prevelike, drugič premajhne. V nepravilnem razmerju so lahko tudi deli iste črke. Tako besede kot črke so lahko preveč stisnjene med sabo ali preveč razpoteegnjene.

- Presledki

Tudi presledki so nedosledno veliki, enkrat preveliki drugič premajhni, težave se kažejo tudi pri izpuščanju vrst. Enkrat jih izpušča, drugič ne.

- Oblikovanje črk in pomnjenje oblike

Otroci imajo težave z zapomnitvijo oblike črk, z oblikovanjem črk in motorično izpeljavo. Težko si predstavljajo, kaj bo iz neke poteze nastalo, ne vedo kdaj bo črta, ki jo bodo potegnili ravna, poševna ali pokončna in ne vedo, kako morajo narediti, da bo nastalo tisto, kar želijo. Težko si zapomnijo, kje začnejo črko pisati, prav tako težko povezujejo črke med seboj. Otrokov rokopis je na pogled neurejen in zelo slabo berljiv, pisanje mu je zelo mučno. Zaradi težav s samim oblikovanjem črk in zapisovanjem, jim pogosto zmanjka pozornosti za druge stvari, kot so pravopis in jezik.

2. JEDRO

Pri učencih z disleksijo, disgrafijo in ostalimi motnjami, pri katerih se pojavljajo težave z zapisovanjem, je računalnik lahko zelo dober pripomoček. V uporabo računalnika učence običajno spodbudimo proti koncu druge triade. Pisava se pri tej starosti več znatno ne izboljša, obenem pa postaja količina zapiskov v zvezkih večja, kar jim predstavlja vse večjo stisko.

Nevroznanstvene in nevroedukacijske raziskave kažejo, da je branje tesno povezano s pisanjem in da pisanje veliko bolj spodbuja bralno zmožnost kot tipkanje. Pisanje z roko je pomembno za učenje branja in prispeva k tekočemu branju. Raziskave kažejo prednosti pisanja z roko tudi pri pomnjenju in razumevanju učnega gradiva, pri usvajanju pojmov, pri razvoju reflektivnega učenja in višjenivojskega znanja kot tudi pri razvoju fine motorike, koordinacije oko-roka, spacializacije, spominskih in izvršilnih funkcij ipd. (Tancig, 2015).

Pisanje z roko je pomembno za razvoj različnih kognitivnih funkcij in ne samo za učenje branja, zato je potrebna previdnost pri uvajanju računalnika, predvsem ne prezgodaj v času šolanja, prav tako ni priporočljivo, da bi se pisanje z roko popolnoma opustilo. Učenci z odločbo o usmeritvi v Izobraževalni program z prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ki imajo specifične učne težave na področju pisanja, imajo kot prilagoditev možnost uporabe računalnika. S tem pripomočkom jim je omogočeno, da si lažje organizirajo zapiske v zvezkih. Brez uporabe računalnika, bi učenci dobili kopije manj čitljivih ali pomanjkljivih zapiskov, včasih tudi tabelskih slik, ki si jih nalepijo na ustrezno mesto v zvezku. Organizacija urejanja zvezkov je različna glede na starost otrok. Mlajšim otrokom pri tem običajno pomaga učitelj pri dodatni strokovni pomoči, kjer pregledata zvezek, ugotovita katere strani bi bilo potrebno kopirati, si sposodita zvezek sošolca in ga kopirata ter prilepita kopije v zvezek. Starejši otroci sami pregledajo kaj potrebujejo in samo prinesejo zvezek sošolca, z označenimi stranmi za kopiranje. Z uporabo računalnika je urejanje zapiskov zelo poenostavljeno, učenci si to uredijo sproti pri uri, kar jim omogoča večjo samostojnost in sprotno urejenost zapiskov. Učencem z zelo slabo čitljivo pisavo, je računalnik v pomoč tudi pri pisanju pisnih preizkusov znanja. Na ta način lahko učitelj prebere zapisano besedilo.

Preden ga lahko uporabljajo pri pouku je potrebno preveriti učenčevo osnovno znanje računalništva in tudi naklonjenost učenca do uporabe računalnika. Če imajo učenci zelo odklonilen odnos do računalnika, je delo zelo oteženo. Večina današnjih otrok ima do uporabe računalnika pozitiven odnos, saj ga pogosto uporabljajo za zabavo, sprostitvev ali druženje z vrstniki preko spleta. Namen tega članka je predstaviti postopek, kako učence pripraviti, da jim bo računalnik pomagal pri šolskem delu.

V začetni fazi, učenec uporablja računalnik samo na urah dodatne strokovne pomoči, pod mentorstvom učitelja. Preden ga lahko samostojno uporablja pri pouku, je potrebno učenca usposobiti za uporabo računalnika v različnih šolskih situacijah, saj ne želimo, da bi ga pripomoček namenjen pomoči spravljal v dodatno stisko.

Osnovne vaje, ki jih z učencem izvedem so naslednje:

- Prižiganje, ugašanje računalnika, polnjenje, vzpostavitev brezžičnega omrežja
- Urejanje datotek in map
- Uporaba kamere za fotografiranje
- Uporaba spleta, varnost na spletu
- Uporaba programa Word
- Varnostno kopiranje
- Pisanje pisnega preizkusa znanja na računalnik

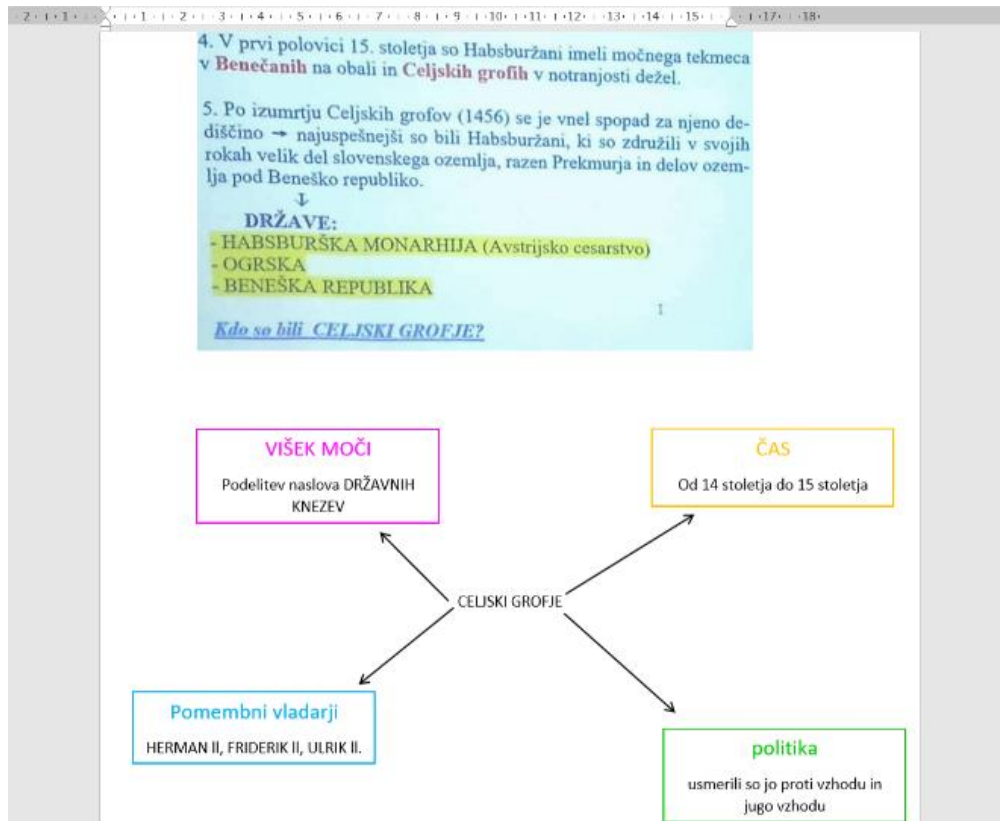
Za uporaba računalnika pri pouku se po naših izkušnjah najboljše obnesejo tablični računalniki s tipkovnico. Prednost je predvsem v velikosti. Prenosni računalniki so običajno večji, težji, ne pašejo v vse šolske torbe, medtem ko so tablice manjše in lažje, bolj priročne, na šolski mizi zavzamejo manj prostor, saj je ob učbeniku in ostalih pripomočkih miza lahko hitro premajhna. Prednost tablice je tudi zajemanje fotografij, saj se lahko tipkovnica odklopi in učenci z lahkoto posnamejo dobro fotografijo, s prenosnimi računalniki je to bolj nerodno, prav tako običajno nimajo kamere na zadnjem delu ekrana. Zaslon na dotik je še ena lastnost tablic, ki učencem omogoča hitrejšo in bolj preprosto uporabo.

Četudi se nam zdi, da so vsi otroci na računalnikih zelo suvereni, je potrebno preveriti njihovo znanje. Naše izkušnje kažejo, da imajo učenci lahko različne nivoje računalniškega znanja. Lahko se zelo dobro znajdejo v spletnih brskalnikih ali socialnih omrežjih, imajo pa težave npr. pri urejanju besedil ali datotek. Učenci, ki prihajajo iz socialno šibkejših okolij imajo lahko tudi zelo malo izkušenj z delom na računalniku. To se je pokazalo predvsem v času šolanja na daljavo zaradi Corona virusa. Razlikuje se lahko tudi operacijski sistem tabličnega in prenosnega računalnika.

Na začetku se naučimo računalnik prižgati, ga priklopiti na električno omrežje, pregledati in se povezati v razpoložljiva brezžična omrežja. Skupaj z učenci oblikujemo mapo za zapiske in pripravimo po en Wordov dokument za vsak predmet. Naučijo se poimenovati in shraniti dokument. V programu Word se naučijo osnovnega oblikovanja, pisanja besedila, brisanja, kopiranja, lepljenja in vstavljanja.

Zelo pomembno je fotografiranje. Z učenci vadimo fotografiranje delovnega lista, zelene table, projekcije na platno in zvezka. Naučijo se vklopiti kamero. Paziti morajo na vidno polje – ne sme biti preveliko ali premajhno in kot fotografije – čimbolj pravokotno na sliko. Po

fotografiranju poiščejo sliko v galeriji in preverijo ustreznost – če je berljivo in vidno vse potrebno. Nato sliko kopirajo in prilepijo v željeno datoteko in jo uredijo (Slika 1). Naučimo jih tudi kako se naredi posnetek zaslona ali kopija fotografije iz spletnega brskalnika. Učenci imajo še vedno zvezke in delovne zvezke, poleg tega pa imajo zapiske tudi na računalniku, predvsem tiste, ki bi jim sicer manjkali zaradi težav z pisanjem.



Slika 1: Slika predstavlja del zapiskov učenca pri zgodovini. V zapiskih je fotografija tabelske projekcije, dodan je miselni vzorec učenca (lastni vir, 2022).

Pri uporabi spleta se pogovorimo tudi o varnosti na spletu, naučim jih določati varna gesla in predstavim jim spletna mesta, kamor se lahko obrnejo po pomoč, če so v težavah. Če še ne uporabljajo spletne pošte, skupaj ustvarimo račun, sicer pa samo naredimo vajo pošiljanja in prejemanja spletne pošte. Prav tako si pošiljajo varnostne kopije zapiskov na spletno pošto enkrat tedensko.

Ko že obvladajo vse večine, naredimo še poskusni pisni preizkus znanja. Pred pisanjem izklopijo samodejno preverjanje slovnice in črkovanja. Pri reševanju pisnega preizkusa v programu Word se ob pisanju lahko spreminja oblikovanje dokumenta, zaradi dodajanja besedila. Učenci morajo zato sproti urejati datoteko, kar jim vzame nekaj časa. Če še niso zelo večji tega, lahko imajo pisni preizkus znanja na papirju, na računalnik pa zapisujejo samo odgovore. Na tak način je prilagojeno tudi pisanje Nacionalnega preizkusa znanja v 6. in 9. razredu osnovne šole. Po naših izkušnjah se je izkazalo za najbolj primeren način pisanje na računalnik na način, da ima učenec pred sabo tudi natisnjen preizkus znanja. Naloge, ki jih lažje rešuje na list ji reši tam – npr. naloge povezovanja, obkroževanja, označevanja na skicah ipd.,

naloge, ki jih lažje natipka pa na računalnik. Ob koncu pisnega preizkusa se natisne tudi test iz računalnika, učenec se na oba podpiše in ju odda.

Enkrat tedensko preverimo učenčeve zapiske in se tudi pogovorimo o morebitnih težavah pri uporabi računalnika. Najbolj pogoste težave so z nastavitvami v programu Word in težave z brezžičnimi omrežji.

Preden učenec začne uporabljati računalnik pri pouku, se je potrebno o tem pogovoriti z učitelji in ostalimi učenci v razredu. Najbolj primerno je na razredni uri, kjer se predstavi zakaj ima učenec računalnik. Predstavimo jim, da ga uporablja za zapisovanje, da bo občasno fotografiral tablo, delovne liste ali zvezek od sošolca. Prav tako jim predstavimo pravila uporabe računalnika. Ne sme se ga uporabljati za igranje igrice ali brskanje po spletu med poukom ali med odmori.

Pisanje na računalnik ima še nekatere druge prednosti. Učencem je v veliko pomoč samodejno preverjanje slovnice in črkovanja. To funkcijo programa pri pisanju pisnih preizkusov znanja izklopijo, pri zapisovanju lastnih zapiskov pa jim je v veliko pomoč. Program Word sproti podčrtuje napačno zapisane besede, učenci pa običajno sproti opazijo podčrtane besede in jih tudi popravijo. Slovnčnih napak je tako manj kot pri pisanju v zvezek, kar jim olajša branje svojih zapiskov. Učenci, ki imajo poleg težav na področju pisanja tudi izrazite težave na področju branja, pa se poslužujejo tudi funkcije glasnega branja, ki jo omogoča program Word, kot tudi operacijski sistem Windows.

3. SKLEP

Hiter razvoj tehnologije spreminja metode in načine poučevanja v šoli, kot tudi načine pomoči učencem s posebnimi potrebami. Pomembno je, da gremo tudi učitelji v korak s časom in lahko omogočimo učencem najbolj optimalne pogoje za učenje in razvijanje svojih potencialov. Ker pisanje pomembno vpliva na razvoj več različnih kognitivnih funkcij, je potrebno to upoštevati pri načrtovanju pomoči in prilagoditev. Računalnik je lahko učencem s primanjkljaji na področju pisanja v pomoč, uporaba le tega pa mora biti dobro premišljena in ustrezna zastavljena.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Košir et al. (2008). Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja: navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

- [2] Tancig (2015). Nevroedukacija – kako pisati in brati v digitalni dobi? V M. Košak Babuder (ur.), Bilten društva Bravo. Letnik XI, št. 22. (str. 25-30). Ljubljana: Društvo Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

- [3] Žerdin, T. (2003). Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja: kako jih odkrivamo in odpravljamo. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše: Društvo Bravo

KDO SEM JAZ, KDO SI TI?

POVZETEK

O med vrstniškem nasilju v šolah si marsikdo zatiska oči. Uspešno spopadanje z njim zahteva veliko strokovnega znanja, motivacije in empatije. Na naši šoli, kjer delamo s pomočjo različnih metod in oblik dela, nam reševanje nasilnih vedenj predstavlja predvsem izziv in ne toliko problem. Na šoli imamo specifično sestavo učencev, namreč šolo obiskuje veliko otrok, ki prihajajo iz Mladinskega doma Maribor (vključeni v vzgojne skupine Slivnica), učence tujce ter veliko populacijo romskih otrok. Takšna heterogenost učencev je hitro pripeljala do povečane nestrpnosti in posledično nasilnih vedenj. S pomočjo pozitivne psihologije smo negativna dejanja bistveno omejili. Z namenom doseganja dolgotrajnega učinka smo izvajali različne delavnice tekom rednega pouka in pri razrednih urah. Vključenost v projekt Stop nasilju nam omogoča različna predavanja za učitelje, starše in učence. Na primerih dobre prakse smo uporabljene metode tudi podrobneje prikazali. S pomočjo uporabe ankete pred in po uvedbi delavnic smo učinke lahko izmerili. Zaznali smo izboljšanje v komunikaciji in medsebojnem zaupanju. Hitreje zaznamo, ko ali če prihaja do nasilnih vedenj. Lažje jih lahko preprečimo oziroma ustavimo. Znanja, ki smo jih pridobili, uspešno implementiramo v praksi.

KLJUČNE BESEDE: motivacija, empatija, nestrpnost, komunikacija, metoda.

WHO AM I, WHO ARE YOU?

ABSTRACT

Peer violence in schools is a topic that many people close their eyes to. Successfully dealing with it requires a lot of expertise, motivation and empathy. At our school, where we use various methods and forms of work, so solving violent behaviours is primarily a challenge and not so much a problem. We have a specific composition of students at the school. The school is attended by many children coming from the Youth Home, foreign students, and a large population of Roma children. Such heterogeneity of students quickly led to increased intolerance and consequent violent behaviours. With the help of positive psychology, we significantly limited negative actions. In order to achieve a long-lasting effect, we conducted various workshops during regular and homeroom classes. Involvement in the Stop Violence project allows us to conduct various lectures for teachers, parents and students. We also presented the methods used in more detail on examples of good practice. Using the survey before and after the introduction of the workshops, we were able to measure the effects. We noticed an improvement in communication and mutual trust. We are able to detect when or if the violent behaviours occur quicker. They are easier to prevent or stop. We successfully implement the knowledge we have acquired in practice.

KEYWORDS: motivation, empathy, impatience, communication, method.

1. UVOD

Nasilje je odklonilno vedenje, ki ima več oblik in se ne kaže le v enkratnih dogodkih, temveč gre za sistem komunikacije in vedenja. Pomembno je, da znamo razlikovati konflikte od nasilnega vedenja. Konflikte doživljamo vsi in so neizogibni. Nasilno vedenje pa je dejanje, pri katerem je moč razporejena neenakomerno.

Da bo naše razumevanje odklonilnih vedenj mladostnikov lažje, moramo poznati, kako taka vedenja nastajajo, kako se širijo in kako jih lahko obvladujemo. Otrok, ki v svojem najnežnejšem obdobju doživlja veliko stresov, lahko postane potencialni nasilnež ali tudi žrtev. Stresne situacije se dogajajo v družini in v širšem okolju. Na vedenje otroka vpliva veliko faktorjev. Negativni so predvsem nedosledna vzgoja, starši, ki sami ne obvladujejo svojih vedenj, različna kaznovanja in kot najtežji faktor, zavračanje otroka. Otrok, ki se v svoji družini ne počuti varno in ljubljeno, bo to izražal z negativnimi vedenji. Z vključevanjem v drugo socialno okolje pride do težav s prilaganjem in obvladovanjem različnih čustev. Pomembno je, da ima otrok dobre vzglede v svoji družini. Šolski otrok pa že ima razvito sposobnost, da razlikuje dobro od slabega.

V projektu Stop nasilju in s tem povezanimi delavnicami, predavanji poskušamo čim učinkoviteje ravnati v primerih nasilnih vedenj ter prepoznavati žrtve.

2. PPRAKTIČNI PRIMERI

Prispevek je zasnovan na preteklih izkušnjah. Opisani primeri so iz enega razreda, ki sem ga spremljala do zaključka šolanja. V razredu so bili zelo različni učenci. Imeli smo učenca iz mladinskega doma, romskega učenca in nekaj učencev z različnimi prilagoditvami. V prvih nekaj mesecih smo se privajali na drug drugega in se spoznavali, saj so učenci prestopili z razredne na predmetno stopnjo. Navaditi so se morali na različne učitelje in njihove zahteve. Razredna skupnost je bila pestra kulturnih, socialnih, vedenjskih, zrelostnih in čustvenih vzorcev. Sestavljali so ga učenci z različnimi primanjkljaji na posameznih področjih, romski učenec in učenec iz mladinskega doma. V njihovih odnosih je bilo veliko negativnega vedenja, negativne energije, prevladovala je napetost v komunikaciji. Bilo je veliko verbalnega nasilja in tudi nekaj fizičnih obračunov. Nekaterim je samopodoba vidno padala, pri drugih pa je pretirano rasla. Pozitivna stran razredne klime je bila, da so v razredu bile učenke, ki so blažile vsa negativna dogajanja. Po dobrem opazovanju, kako razred funkcionira in pogostih razgovorih, smo se odločili, da bomo poskusili z različnimi delavnicami spremeniti slabo komunikacijo, povečati strpnost in se naučiti spoštovati drug drugega.

2. 1 Delavnica 1

Prva delavnica je potekala tako, da so otroci dobili seznam imen vseh sošolcev in sošolk. Vsak je moral pripisati drugim eno dobro lastnost. Izvedba je bila mogoča, ker je bilo v razredu majhno število otrok.

Pri razredni uri smo skupaj evalvirali podatke. Otroci so bili navdušeni nad rezultati, saj so spoznali, da je prijetneje poslušati pozitivne lastnosti od negativnih. Zavedati so se začeli, da drugi o njih mislijo tudi dobro in ne samo slabo.

2. 2 Delavnica 2

Čez čas smo izvedli drugo delavnico. Izvajali smo jo na šolskem igrišču. Z barvnimi kredami so morali na tla napisati svoje ime. Poljubno so s črtami povezovali svoje ime z drugimi sošolci. Nastala je neverjetna barvna mreža. (Slika 1, 2: Barvna mreža) Ugotovili smo, da si želimo točno takšen mavričen razred. To je bilo naše vodilo vse do konca devetega razreda.



Slika 1: Barvna mreža.



Slika 2: Barvna mreža.

2. 3 Delavnica 3

V tej delavnici smo govorili o strpnosti, nestrpnosti in žaljivkah, ki so lahko zelo boleče.

Sedli smo na tla, in sicer tako, da sta bližje sedela otroka, ki sta imela med seboj več konfliktov. Vsak je imel možnost povedati sošolcu ali sošolki, kaj ga moti in kaj ga prizadene. Tako so vsi imeli možnost, da se opravičijo. V veliko pomoč so bila dekleta, ki so na vse vplivala pozitivno.

Ugotovitev je bila, da lahko najdemo za vsakega učenca nekaj, kar bi ga prizadelo. Prišli smo do spoznanja, da se lahko vsak počuti prizadetega in da tega nočemo.

2. 3 Delavnica 4

Konflikte, verbalno in fizično nasilje smo s pomočjo delavnice, v kateri smo posameznikom razdelili vloge, zelo zmanjšali. Vloga zaščitnika razreda je bila dodeljena romskemu učencu. Sošolci so mu začeli zaupati, ko so ugotovili, da je njihov sošolec le eden močan fant z velikim srcem in poetično dušo. Že v prejšnjih delavnicah je bil opisan kot pesnik razreda. Tako je tudi on začel zaupati svojim sošolcem, saj jim je prebral kar nekaj svojih pesmi. Učencu, ki je prihajal iz mladinskega doma smo dodelil vlogo organizatorja sodelovanj z varovanci le-tega. Skupaj smo organizirali pomoč otrokom, se z njimi igrali in učili. Svojo veliko vlogo je odigral,

ko je v vlogi Božička, v spremstvu svojih sošolcev, odnesel darila v mladinski dom. To ga je popolnoma spremenilo in ni več uporabljal svojih moči za fizično obračunavanje.

2. 4 Delavnica 5

Zadnja delavnica v tistem šolskem letu je bila namenjena temu, kako si zaupati. Izvedli smo jo pri pouku športne vzgoje. Otroci so bili naključno razdeljeni v pare. Z zaprtimi očmi in s pomočjo sošolca so morali bosí prehoditi čutno pot. Bilo je zelo veliko smeha, kar je še bolj pozitivno popestrilo uro (slika 3, slika 4). Druga naloga je bila, da je učenec moral zaupati sošolcu, da ga bo ujel, ko je padal vznak. V začetku je bilo nekaj strahu, po več ponovitvah pa se je strah popolnoma izgubil.



Slika 3: Čutna pot.



Slika 4: Čutna pot.

Refleksija

Ob koncu šolskega leta in v začetku naslednjega smo se spomnili vsebin naših delavnic ter izluščili namen in pomen prav vsake. Vsi smo se strinjali, da so se na podlagi izvedenih delavnic

medsebojni odnosi zelo spremenili. Ranljivi učenci so pridobili zaupanje in si izboljšali samopodobo; najbolj od vsega pa so spoznali, da so v razredu popolnoma varni. Učenci, ki so pred delavnicami povzročali veliko negativnih dejanj, so le-ta znali preusmerjati v pozitivna.

Danes so vsi ti učenci uspešno končali srednje šole. Nekateri pa se vpisujejo na različne fakultete.

Naše delavnice smo predstavili tudi drugim učiteljem, saj so se pokazale za zelo učinkovite. V kolikšni meri pa se bodo izvajale v drugih razrednih skupnostih je najbolj odvisno od razrednikove drže, kako voditi, usmerjati, moderirati in animirati otroke, in njegove lastne empatije.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Divjak, P. in Celcar, A. (2004). *Vrstniško nasilje v šolah*. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- [2] Gardner, H. (1995). *Razsežnost uma: teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Založba Tangram.
- [3] Labinowicz, Ed. (1989). *Izviri Piaget*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- [4] Olweus, D. (1995). *Trpinčenje med učenci: kaj vemo in kaj lahko naredimo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- [5] Prgić, J. (2010). *Šolska in vrstniška mediacija: vse, kar morate vedeti o mediaciji v šoli*. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.
- [6] Slike: 1, 2, 3, 4 lastni vir (2017)

INTEGRACIJA DIJAKOV S POSEBNIMI POTREBAMI V RAZREDNO SKUPNOST SKOZI PROJEKT »ZDRAVA ŠOLA«

POVZETEK

Učitelji se v današnjem času spoprijemamo z različnimi izzivi in težavami. Eden največjih izzivov v letošnjem šolskem letu je bilo poučevanje in razredništvo v oddelku, kjer ima skoraj polovica dijakov posebne potrebe in imajo odločbo Zavoda za šolstvo o dodatni strokovni pomoči. Ti dijaki imajo različne primanjkljaje, različna predznanja in različne zmožnosti. Za lažje delo v razredu sem natančno preučila vse odločbe dijakov s posebnimi potrebami, se dodatno izobraževala in se vključila v projekt *Zdrava šola*, ki promovira dobre medsebojne odnose in zdrav življenjski slog. Letošnja rdeča nit tega projekta je bila: *Krepim (oblikujem) sebe in svojo skupnost*. Projekt smo v oddelku izvajali enkrat tedensko pri razrednih urah. Dijaki so se predstavljali, svojo predstavitev pa so tedensko nadgrajevali z novimi informacijami. Po vzpostavljenem zaupanju so dijaki spregovorili tudi o osebnih stiskah in težavah. Prispevek skuša pokazati, da je imelo sodelovanje v projektu pozitiven učinek na dijake, saj so se skozi projekt spoznali, se povezali in se učili strpnosti ter sprejemanja drugačnosti. Prav tako so pridobili samozavest in se znebili občutka manjvrednosti. Projekt *Zdrava šola* lahko v šoli uporabimo tudi pri športni vzgoji.

KLJUČNE BESEDE: dijaki s posebnimi potrebami, projektno delo, spoznavanje sebe in drugih, sprejemanje drugačnosti.

INTEGRATION OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS INTO THE CLASSROOM COMMUNITY THROUGH THE HEALTHY SCHOOL PROJECT

ABSTRACT

Teachers are facing different challenges and problems these days. One of the biggest challenges this year was teaching in a class where almost half of students have special needs. These students have different deficits, different skills and different abilities. To facilitate working in the class, I carefully read all documentation about students with special needs, went further educated and enrolled in the Healthy School project, which promotes good relationships and a healthy lifestyle. This year's topic of this project was "I strengthen (I design) myself and my community". The project was carried out once a week at class meetings. The students talked about themselves and they updated their presentation with new information. This contribution shows that participation in the project has had a positive impact on students, as they got to know each other, connect and learn tolerance and accept diversity throughout the project. They also gained self-confidence and got rid of the sense of inferiority. The Healthy School project can also be used in sports education at school.

KEYWORDS: students with special needs, project work, getting to know themselves and others, accepting differentness.

1. UVOD

Od 1. septembra 2016 sem zaposlena na SIC Ljubljana, kjer poučujem slovenščino v programih SPI (avtoserviser, orodjar, mehatronik operater), letos pa poučujem tudi nemščino v programu SSI (logistični tehnik) in PTI (logistični tehnik, avtoservisni tehnik).

Na naši šoli izobražujemo v programih strojništva, logistike in tekstila. V programe NPI in SPI se vpisujejo pretežno učno šibkejši dijaki, ki jih zanima predvsem praktično delo, velik delež pa predstavljajo dijaki s posebnimi potrebami, ki jih je vsako leto več.

V letošnjem šolskem letu poučujem slovenščino in sem hkrati razredničarka oddelku s 25 dijaki, v katerem je kar 12 dijakov s posebnimi potrebami. Gre za dijake 1. letnika srednjega poklicnega izobraževanja. Toliko dijakov s posebnimi potrebami v enem oddelku še nismo imeli, zato je bilo njihovo vključevanje v razredno skupnost zelo pomembno. Vključila sem se v projekt *Zdrava šola*, v katerem sem videla priložnost za nov pristop pri delu z dijaki. Zdelo se mi je namreč, da bi na ta način lahko dijake, ki so tako različni, povezala med seboj in s tem med njimi ustvarila dobro razredno klimo ne glede na njihove opredeljene primanjkljaje.

2. TEORETIČNA IZHODIŠČA

A. KDO SO OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI?

O otrocih s posebnimi potrebami govorita predvsem dva zakona, in sicer *Zakon o osnovni šoli* in *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. Otroci s posebnimi potrebami so v *Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* opredeljeni kot »otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.« (2. člen ZUOPP-1, Ur. list RS, št. 58/2011, dostopno na: Uradni list - Vsebina Uradnega lista (uradni-list.si), 1. 6. 2022)

V preteklosti so te otroke poimenovali z izrazi, kot so prizadeti, defektni, podnormalni. Pozneje so dobili naziv »otroci in mladostniki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju«. V zadnjih desetletjih se uporablja izraz »otroci s posebnimi potrebami«. (Opara 2005: 7–8) Drago Žagar (2012: 9) jih raje poimenuje »drugačni otroci«, saj ugotavlja, da otroke in tudi starše poudarjanje posebnih potreb moti in si ne želijo, da se izpostavljajo.

B. POSTOPEK USMERJANJA V PROGRAME VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Pisno zahtevo za uvedbo postopka usmerjanja navadno vložijo starši. Postopek obravnava Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Komisija za usmerjanje na podlagi strokovne dokumentacije (zdravstvene, psihološke, specialno pedagoške ...) , morebitnega razgovora s

starši in z otrokom izdelata strokovno mnenje. Pred izdajo odločbe mora Zavod RS za šolstvo še preveriti, ali vzgojno-izobraževalni zavod, v katerega je oziroma bo otrok s posebnimi potrebami vključen, izpolnjuje pogoje za sprejetje otroka. Zavod nato izda odločbo o usmeritvi in jo vroči staršem in vrtcu, šoli ali zavodu, v katerega je oz. bo otrok usmerjen.

Vrtec, šola oziroma zavod mora najkasneje v roku 30 dni po vključitvi otroka izdelati individualizirani program, v katerem so na podlagi odločbe o usmeritvi določeni cilji in oblike dela na posameznih področjih, način izvajanja dodatne strokovne pomoči, potrebne prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, napredovanju in časovni razporeditvi pouka. Za pripravo in spremljanje izvajanja individualiziranega programa imenuje ravnatelj strokovno skupino, ki jo sestavljajo strokovni delavci vrtca, šole ali zavoda in drugi strokovni delavci (razrednik, ravnatelj, izvajalec/izvajalci DSP). Pri njenem delu prav tako sodelujejo otrok in njegovi starši. Strokovna skupina mora med šolskim letom prilagajati individualizirani program glede na napredek in razvoj otroka in ga po potrebi tudi spremeniti. (Povzeto po 22.–37. člena ZUOPP-1, Ur. list RS, št. 58/2011, dostopno na: Uradni list - Vsebina Uradnega lista (uradni-list.si), 1. 6. 2022)

C. INTEGRACIJA IN INKLUZIJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Veliko avtorjev meni, da izraza *integracija* in *inkluzija* nista sinonima, saj obstajajo razlike v pomenu, v kakovosti dela in praktičnem izvajanju vključevanja otrok s posebnimi potrebami. Integracija pomeni namestitev otroka s posebnimi potrebami v redno ustanovo; otrok se prilagodi zahtevam šolskega okolja in dela tako, kot se pričakuje, saj mora biti sposoben doseči predpisane minimalne standarde znanja. Inkluzija otroku omogoča, da je aktiven, kolikor zmore, saj dosežki niso pomembni za vključitev v šolsko in širše socialno okolje. Otrok je lahko takšen, kot je, in tako je tudi sprejet. Pri integraciji ostane šolski sistem nespremenjen, pri inkluziji pa so potrebne spremembe v razmišljanju strokovnih delavcev, na področju poučevanja in na področju nudenja pomoči. Integrirana vzgoja in izobraževanje je usmerjena v učitelja, inkluzivna pa v otroka. Pri integraciji otroku pomaga specialist, pri inkluziji pa predvsem učitelj, ki sodeluje z različnimi strokovnimi delavci (npr. z razrednikom, s pedagogom, s specialnim pedagogom ...). (Kavkler 2008: 11, 14)

Zakon o osnovni šoli iz leta 1996 je omogočil, da so otroci s posebnimi potrebami lahko vključeni v redne oddelke vrtca ali osnovne šole in večina staršev se odloča za to možnost. Raziskave namreč kažejo, da so otroci s posebnimi potrebami v rednih šolah učno uspešnejši, saj v vrstnikih vidijo motivacijo za delo. Otroci, ki so v razredu skupaj z otroki s posebnimi potrebami, se naučijo strpnosti in sprejemanja drugačnosti. (Kavkler 2008: 14)

3. ŠTEVILO DIJAKOV S POSEBNIMI POTREBAMI NA SIC LJUBLJANA

V šoli imamo zaposleno osebo, tj. koordinatorko, ki se ukvarja izključno z dijaki s posebnimi potrebami. Njene naloge so: sprejemanje odločb o usmeritvi, izdelava individualiziranih programov za dijake, izvajanje sestankov z dijaki in njihovimi starši, seznanjanje učiteljev s

prilagoditvami dijakov, organizacija in izvajanje ur DSP, vpisovanje prilagoditev v eAsistent ter spremljanje napredka pri dijakih s posebnimi potrebami.

Koordinatorica za dijake s posebnimi potrebami vsako leto naredi statistiko, koliko takšnih dijakov se vpiše na našo šolo. Ugotavljamo, da imamo na naši šoli vsako leto več dijakov s posebnimi potrebami. Ravno v tem šolskem letu je število dijakov s posebnimi potrebami v primerjavi s prejšnjimi leti drastično poskočilo, kar je razvidno iz tabele 1.

Tabela 1: Število dijakov s posebnimi potrebami na naši šoli v zadnjih štirih letih.

| Šolsko leto | 2018/2019 | 2019/2020 | 2020/2021 | 2021/2022 (stanje 12. 5. 2022) |
|---|-----------------|---------------|-----------------|--------------------------------------|
| Število vpisanih dijakov (konec junija) | 973 | 981 | 1032 | 1045 |
| Število dijakov s posebnimi potrebami | 151 (15,5 %) | 167 (17 %) | 183 (17,7 %) | 226 (21,6 %) |

4. ŠTEVILO IN TIPOLOGIJA DIJAKOV S POSEBNIMI POTREBAMI V ODDELKU

V letošnjem šolskem letu sem razredničarka oddelku, v katerem je 25 dijakov, od tega ima kar 12 dijakov odločbo Zavoda za šolstvo o usmeritvi. Med dijaki s posebnimi potrebami ima en dijak lažjo motnjo v duševnem razvoju, en dijak je opredeljen kot dolgotrajno bolan, dva dijaka imata avtistične motnje, osem dijakov pa je takšnih, ki imajo primanjkljaje na posameznih področjih učenja, kar je razvidno v tabeli 2.

Tabela 2: Število dijakov s posebnimi potrebami v oddelku glede na vrsto usmeritve.

| VRSTA USMERITVE | ŠTEVILO DIJAKOV |
|---|-----------------|
| Otroci z motnjami v duševnem razvoju | 1 |
| Slepi in slabovidni otroci | / |
| Gluhi in naglušni otroci | / |
| Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami | / |
| Gibalno ovirani otroci | / |
| Dolgotrajno bolni otroci | 1 |
| Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja | 8 |
| Otroci z avtističnimi motnjami | 2 |
| Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami | / |

V oddelku prevladujejo dijaki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Pri njih se pojavljajo izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in računanju. Pojavljajo se tudi motnje pozornosti, pomnjenja, mišljenja, koordinacije, komunikacije, socialnih sposobnosti in čustvenega dozorevanja. (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz.

motenj otrok s posebnimi potrebami, str. 23. Dostopno na: <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>, 1. 6. 2022)

Dva dijaka imata avtistične motnje, kar se kaže v komunikaciji ter pri vzpostavljanju, razumevanju in vzdrževanju socialnih odnosov. Pri njiju lahko opazimo tudi motnje na področjih vedenja, interesov in aktivnosti, ki se kažejo kot ponavljajoča se gibanja, v uporabi predmetov na neobičajen in vedno enak način, ponavljajoč govor, togost v mišljenju in vedenju, nagnjenost k rutinam in ritualom, prezaposlenost z interesnim področjem, neobičajni odzivi na čutne dražljaje. (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, str. 36. Dostopno na: <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>, 1. 6. 2022)

V oddelku je tudi dijak z motnjami v duševnem razvoju, ki je januarja prenehal obiskovati pouk in se bo prepisal v drug program. Takšni otroci imajo nižje sposobnosti učenja, sklepanja, reševanja problemov, abstraktnega mišljenja in presojanja. Prav tako imajo nižje spretnosti na področjih govora in komunikacije, skrbi zase, samostojnosti, socialnih spretnosti, učnih in delovnih zmožnosti, skrbi za lastno varnost. (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, str. 6. Dostopno na: <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>, 1. 6. 2022)

En dijak je opredeljen kot dolgotrajno bolan otrok. To so otroci, katerih bolezni se ne ustavi najmanj v treh mesecih. Dolgotrajna bolezen lahko v določenem obdobju miruje, lahko pa pride do ponovnega poslabšanja otrokovega zdravstvenega stanja. Otroka lahko opredelimo kot dolgotrajno bolnega le, če se ugotovi, da bolezen, zdravljenje ali morebitne posledice obojega pomembno vplivajo na otrokovo funkcioniranje v vzgojno-izobraževalnem procesu, na njegovo uspešnost in učinkovitost. (Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, str. 21. Dostopno na: <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>, 1. 6. 2022)

5. PREDSTAVITEV DELA V ODDELKU

Vse dijake sem spoznala prvi šolski dan. Ta dan je navadno namenjen splošnim informacijam, kot so npr. predstavitev predmetnika, urnika in učiteljev, ki bodo poučevali v tem oddelku, dijaki se seznanijo s pravili hišnega reda in ocenjevanja znanja. Takrat govori predvsem učitelj, dijaki pa poslušajo, zato si učitelj ne more ustvariti prave slike o dijakih. Dijaki namreč pridejo v novo okolje, ne poznajo učiteljev niti sošolcev, zato potrebujejo nekaj dni, da se navadijo na novo okolje in drug na drugega.

Pred začetkom šolskega leta sem natančno preučila vse odločbe dijakov s posebnimi potrebami in prebrala nekaj strokovnih člankov v zvezi z avtizmom. Večina vseh dijakov se hitro prilagodi na novo okolje, dijakom s posebnimi potrebami, še posebej dijakoma z avtističnimi motnjami, pa je prehod iz osnovne v srednjo šolo, kjer je vse novo in neznano, povzročal stres in nemir. Ravno zaradi dijakov z avtističnimi motnjami sem se vključila v projekt *Zdrava šola*, ki promovira zdrave otroke in mladostnike na telesnem, duševnem, socialnem in okoljskem

področju. Tema letošnjega leta je bila *Krepim (oblikujem) sebe in svojo skupnost* in v tako raznolikem razredu smo dobili idealno priložnost, da se dijaki dobro spoznajo in se naučijo razumevanja ter sprejemanja drugačnih od sebe. S projektom bi dijaki tudi čustveno dozoreli in si okrepili samopodobo.

Dijakom sem predstavila projekt, ki smo ga nato izvajali enkrat tedensko pri razredni uri. Dijaki s posebnimi potrebami so navadno bolj tihi, saj se počutijo manjvredni. Da bi premagali to oviro, smo prve mesece namenili spoznavanju sošolcev, pozneje pa so si dijaki zaupali tudi svoje osebne stiske ter učne težave.

Vsi skupaj smo se posedli v krog, kjer so se dijaki predstavili ostalim sošolcem. Najprej so se predstavili z osebnimi podatki, v nadaljevanju pa so predstavili svoje družine ter morebitnega hišnega ljubljence in našli nekaj svojih najljubših stvari. Povedali so tudi, s čim se ukvarjajo v prostem času, izpostavili so svoja močna in tudi šibka področja, povedali so še, kaj jih razveseli in tudi zmoti. Ta način dela je bil dijakom zelo všeč, saj je bilo vzdušje zelo sproščeno.

Ko smo vzpostavili medsebojno zaupanje, smo se posvetili učnim in vzgojnim težavam dijakov ter reševanju konfliktov med dijaki in z učitelji. Največ učnih in vzgojnih težav se je pojavljajo ravn pri dijakih s posebnimi potrebami. Ti dijaki se navadno zaupajo razredniku na štiri oči, saj se nočejo izpostavljati pred ostalimi sošolci in učitelji. Za njihovo duševno zdravje je namreč zelo pomembno razumevanje njihovih posebnosti, hitro ter sprotno reševanje težav ter čimprejšnja vzpostavitev ravnovesja.

6. REZULTATI IN DISKUSIJA

Sodelovanje v projektu je pozitivno učinkovalo na dijake. Med seboj so se namreč dobro spoznali in se zelo povezali, počutili so se sprejete in se naučili sprejemati tudi drugačne od sebe. Prav tako so se odprli, postali so zgovornejši, pridobili so samozavest, zato se ne bojijo več spregovoriti o svojih težavah.

Učne težave so se pojavljale predvsem pri strokovnoteoretičnih predmetih, saj ima večina dijakov s posebnimi potrebami težave z razumevanjem snovi. Ker so pretežno vizualni tipi, si težko predstavljajo določene pojme, če jih ne vidijo. Prav tako počasneje dojemajo in pomnijo informacije, zato jim preveč snovi naenkrat predstavlja težavo. Učitelj mora razumeti njihove posebnosti, kar pomeni, da snov po potrebi razloži tudi večkrat in na bolj domač način. Posebnosti so se pojavljale tudi pri praktičnem pouku. Nekateri dijaki s posebnimi potrebami se bojijo strojev, največ težav pa jim je povzročalo razumevanje navodil in samostojno delo. Ti dijaki bi ves čas potrebovali nadzor in pomoč učitelja, kar pa je praktično nemogoče, saj se mora učitelj posvetiti tudi drugim dijakom v skupini.

Vzgojne težave so se največkrat pojavljale pri vedenju med poukom. Dijaki s posebnimi potrebami namreč ne zmorejo slediti pouku 45 minut, saj imajo težave z zbranostjo in pozornostjo. Ko ne zmorejo več, začnejo klepetati, zato je treba vmes narediti kakšen kratek odmor, da so zmožni nadaljevati delo.

Med šolskim letom smo obravnavali en konflikt med dijaki, in sicer ko je en dijak nenamerno polil zvezek dijaku z avtističnimi motnjami. Dijak z avtističnimi motnjami je bil zelo razburjen in prizadet, saj je zelo skrben in odgovoren. Z dijakom se je bilo treba takoj pogovoriti in ga pomiriti. Šele naslednji dan je sprejel opravičilo sošolca in v razredu je ponovno zavladalo pozitivno vzdušje. V takšnih situacijah je možno videti, da razrednik dejansko igra veliko vlogo v vzpostavljanju dobrih medsebojnih odnosov.

Vsi dijaki – tudi dijaki s posebnimi potrebami – bodo uspešno zaključili šolsko leto. Učitelji, ki poučujejo v tem razredu, menijo, da so dijaki zelo prijetni. Kljub temu je treba priznati, da je delo v takšnem oddelku zelo težko in zahtevno in da je treba vložiti ogromno truda.

Projekt *Zdrava šola* pomeni skrb za zdravje otrok in mladostnikov na vseh področjih. Prihod v srednjo šolo je za dijake nova prelomnica v življenju, zato sem projekt vključila v razredne ure, kjer smo se posvetili medsebojnim odnosom in dobremu počutju v razredu. Projekt bi lahko izvajali tudi pri športni vzgoji, saj zdrava prehrana, veliko gibanja in dobra fizična pripravljenost ravno tako pripomorejo k dobremu zdravju otrok oz. dijakov.

7. SKLEP

Na našo šolo se vpisuje vsako leto več dijakov s posebnimi potrebami. V letošnjem šolskem letu je vpisanih skoraj 4 % več dijakov kot prejšnje leto. Večina se jih vpisuje v programe NPI (2-letni program) in SPI (3-letni program), saj so ti programi nekoliko manj zahtevni.

Posebnost letošnjega šolskega leta je oddelek s skoraj polovico dijakov s posebnimi potrebami. Ti dijaki imajo različne primanjkljaje in tudi različne zmožnosti. Sodelovanje pri projektu *Zdrava šola* je zelo pripomoglo k vključevanju teh dijakov v razredno skupnost, saj so bili dijaki zelo motivirani in aktivni. Pozitiven učinek se kaže tudi v tem, da so dijak pridobili samozavest in se naučili sprejemati sebe ter druge. Govorjenje o težavah in njihovo sprotno reševanje pa je zelo pripomoglo k pozitivni klimi v razredu.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Marija Kavkler. Opredelitev inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V: *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* [Marija Kavkler [et al.]]. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008. 9–20.
- [2] Božidar Opara. *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura, 2005.
- [3] Drago Žagar. *Drugačni otroci*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2012.
- [4] Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. Dostopno na: <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf> (1. 6. 2022)
- [5] *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. Uradni list RS, št. 58/2011. Dostopno na: Uradni list - Vsebina Uradnega lista (uradni-list.si) (1. 6. 2022)

IVAN CANKAR V BESEDI IN ČIPKI

POVZETEK

Dnevi dejavnosti so del obveznega programa osnovne šole, ki povezujejo različna predmetna področja, mednje spadajo tudi kulturni dnevi. Naš kulturni dan je medpredmetno povezal slovenščino in izbirni predmet klekljanje. Za temo kulturnega dne smo izbrali pisatelja slovenske moderne Ivana Cankarja. Dejavnosti smo razdelili v dva dela. Z učenci smo se v prvem delu seznanili s pisateljevim življenjem in njegovim delom, posebej smo se osredotočili na njegovi črtici *Skodelica kave* in *Pehar suhih hrušk*. Besedili smo prebrali, ju doživeto interpretirali in nekatere odlomke zaigrali. Sledil je drugi del, ki je povezal slovenščino s klekljanjem. Z učenci smo najprej narisali vzorce peharja, različnih oblik hrušk in glavo s pisateljevimi značilnimi brki, poiskali smo vzorec skodelice, ki je ponazarjala Cankarjevo črtico. Po narisanih vzorcih smo se lotili izdelovanja čipk v različnih klekljarskih tehnikah. Ob izteku kulturnega dneva smo postavili klekljarsko razstavo izdelanih čipk. Učenci so bili stalno ustvarjalni, inovativni, razvijali so ročne spretnosti, krepili samozavest in osebnostno rasli. Ob vsem tem pa spoznali, da lahko pridobljeno znanje dveh različnih predmetov, ki na prvi pogled nimata veliko skupnega, med seboj povežemo. Ob pripravi dejavnosti raziščem druga strokovna področja, jih skušam implementirati v svoj predmet, pri tem bogatim svoje znanje in vedenje ter se osebnostno razvijam. Po zaključeni dejavnosti opravi tudi samorefleksijo. Na podlagi novo pridobljenih spoznanj gradim in ustvarjam nove priložnosti za medpredmetno povezovanje klekljanja ali glasbene umetnosti s slovenščino oziroma z drugimi predmeti.

KLJUČNE BESEDE: Ivan Cankar, slovenščina, klekljanje, medpredmetno povezovanje.

IVAN CANKAR IN WORD AND LACE

ABSTRACT

Activity days are part of the compulsory primary school curriculum, linking several subject areas, including cultural days. Our cultural day linked Slovenian and the elective school subject of lace-making. The theme of the cultural day evolved around the Slovenian writer Ivan Cankar. We divided the activities into two parts. In the first part, the pupils were introduced to the writer's life and work, focusing in particular on his poems *Skodelica kave* (Eng. *A Cup of Coffee*) and *Pehar suhih hrušk* (Engl. *A Basket of Dried Pears*). We read the texts, interpreted them and acted out several passages. The second part of the workshop linked the Slovenian language with lace-making. First, we drew patterns of a basket, various shapes of pears and a head with the writer's characteristic moustache, and we also found a pattern of a cup which illustrated Cankar's short story. After drawing the patterns, we started making lace in various lace-making techniques. At the end of the cultural day, we set up an exhibition of the lace they had made. The pupils were creative and innovative throughout, developing their manual skills, building self-confidence and growing as individuals. All the while, we realised that we could perfectly combine the knowledge we had acquired at the two separate school subjects which, at first sight, seemed to have little in common. Whenever I prepare an activity like this, I explore other areas of expertise, try to implement them in my own work, expanding my experiences and personal growth. After the activity, I self-reflect and analyse the activities to look for ways to improve my work. Based on the newly acquired knowledge, I am building and creating new opportunities for cross-curricular integration of knitting or music art with the Slovenian language course and other school subjects as well.

KEYWORDS: Ivan Cankar, the Slovenian language, knitting, cross-curricular integration.

1. UVOD

Vsako leto v šoli izvedemo petnajst dni dejavnosti, med katere sodi tudi pet kulturnih dni. Vsak kulturni dan organiziramo tako, da je učencem zanimiv, domisel, ustvarjal, v katerem spoznajo nekaj novega in so pri tem tudi sami aktivni. Kulturni dan, ki ga želim predstaviti, je bil nekaj posebnega, saj smo povezali obvezni predmet slovenščino z izbirnim predmetom klekljanje. Za povezovalno temo smo izbrali pisatelja slovenske moderne Ivana Cankarja. Poleg pisateljevega življenjepisa in njegovih del smo se osredotočili na dve njegovi črtici, to sta Skodelica kave in Pehar suhih hrušk, ki sta bili naša rdeča nit povezave med obema predmetoma.

2. OSREDNJI DEL

Od uvedbe devetletnega osnovnošolskega izobraževanja dalje mora vsaka šola učencem zadnjega triletja ponuditi raznolik nabor izbirnih predmetov iz različnih področij. Na šoli smo tako že takoj ob uvedbi devetletke med izbirnimi predmeti ponudili učencem od 7. do 9. razreda možnost izbirnega predmeta klekljanje. Učenci v zadnjem triletju namreč lahko izberejo klekljanje samo eno leto, lahko ga obiskujejo dve leti, lahko pa klekljajo vsa tri leta in s tem obogatijo svoje znanje klekljanja.

Kaj je klekljanje?

- Klekljanje je obrt, pri kateri klekljarica s kleklji izdeluje čipko.
- Klekljanje je postopek prepletanja tankih niti v različnih tehnikah, v katerega je potrebno vložiti veliko truda, časa in energije. Kot pravi gospa Metka Fortuna, vodja Čipkarske šole Idrija: »Klekljanje je tudi šola potrpljenja in vztrajnosti.« (Fortuna, 2011)

Prav zaradi svoje enkratnosti so čipke spet pridobile na veljavi. Lahko jih uporabimo kot sliko v okvirju in je okras na steni, lahko jih všijemo v določena oblačila in z njimi polepšamo del obleke, bluže, zadnje čase čipka krasi tudi čevlje, lahko je modni dodatek na torbici. Več enakih čipk lahko združimo in všijemo v namizni prt, lahko pa je vsaka čipka kot samostojna celota všita v majhen prtček iz blaga. Zaradi raznolikosti in precej velike možnosti njene uporabe je postala tudi vedno bolj razširjena in popularna. Klekljanje ni več samo ročno delo starejših generacij, s klekljanjem se srečuje vse več mladih, ki so nad to ročno spretnostjo zelo navdušeni. Izdelovanje klekljane čipke je država Slovenija razglasila za element kulturne dediščine državnega pomena. Medvladni odbor za varovanje nesnovne kulturne dediščine pa je na zasedanju v Port Louisu na Mavriciju na Unescov seznam nesnovne kulturne dediščine človeštva vpisal klekljanje čipk v Sloveniji.

Učenci pri svojem delu za izdelavo čipke uporabljajo pripomočke, s katerimi izdelujejo čipko po vnaprej narisanim vzorcu na papirju.

Pripomočki, ki jih potrebujejo za izdelavo čipke, so:

- blazina ali punkelj, ki je napolnjena z žagovino
- vzorec, ki je z bucikami pripet na blazino
- košara, ki se prilega blazini ali punklju
- kleklji, na katerih je navit sukanec
- sukanec, ki je lahko bel ali različnih barv

- bucike, ki morajo biti nerjaveče
- kvačka, ki mora biti tanka



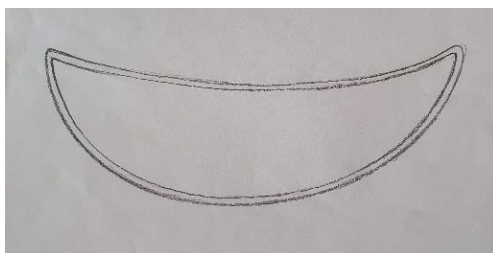
Slika 1: Pripomočki za klekljanje: košara (spodaj levo), blazina ali punkelj (zgoraj levo), kleklji (spodaj desno), bucike in kvačka (zgoraj desno).

Učenci radi klekljajo, saj jih dejavnost sprošča, nekatere umiri; pri klekljanju ne doživljajo stresa, med delom se lahko pogovarjajo, drug drugemu priskočijo na pomoč z že usvojenim znanjem (predvsem devetošolci pomagajo sedmošolcem, ki šele začenjajo s klekljanjem), ob klekljanju lahko poslušajo glasbo, sproti lahko opazujejo svoj napredek in so ponosni in veseli, ko vidijo končni izdelek – narejeno čipko, ki jo odnesejo domov, dajo v okvir, nato pa jo obesijo na steno za okras in spomin na prijetne ure klekljanja. Včasih narejeno čipko tudi podarijo in ob tem začutijo veselje in ponos nad uspehom svojega dela. Ob klekljanju razvijajo sposobnost za doživljanje občutka estetskih vrednosti, čut za lepoto čipke, urijo se v natančnosti, vztrajnosti, pridobivajo delovne navade, razvijajo ročne spretnosti, navajajo se na samostojnost in kritičnost pri delu, so ustvarjalni, vsak dela po svojih sposobnostih in jih ob tem še dodatno razvija in s tem individualno napreduje, izboljšujejo se v koncentraciji in pridobijo na samozavesti, kar je zelo pomemben vidik v razvoju mladostnika. Vseč jim je, ker lahko klekljajo tudi doma. Kasneje se lahko kot odrasli izpopolnjujejo v različnih klekljarskih tehnikah. Vsakemu, ki klekljanje postane hobi, je ponujena možnost vključitve v klekljarsko društvo, kjer se še naprej lahko izpopolnjuje. Klekljanje je včasih lahko tudi naporno, saj zahteva ob napaki podiranje delčka že narejene čipke, kar lahko povzroči tudi nejevoljo, ki pa zelo hitro mine.

Zaradi vsega naštetega, predvsem in tudi zato, da se ohranja slovenska kulturna dediščina, smo začeli razmišljati o kulturnem dnevu, ki bi vključeval tudi čipke. Od ideje do realizacije našega kulturnega dneva z naslovom Ivan Cankar v besedi in čipki v povezavi s slovenščino in klekljanjem je preteklo kar nekaj časa, saj smo za njegovo uresničitev potrebovali dobro idejo, zelo natančno načrtovanje ter odlično izvedbo učencev. Osredotočili smo se na pisatelje in njihova dela in ob tem razmišljali, katerega pisatelja bi lahko z njegovim delom povezali s klekljanjem ter na kakšen način. Vodilo pri ideji je bilo razmišljanje, kaj učenci že znajo, na kaj se lahko oprejo, kaj bi bilo primerno njihovem nivoju znanja. Pri tem smo raziskali precej literature in dobili idejo, da bi lahko s klekljanjem uspešno povezali pisatelja slovenske moderne Ivana Cankarja. Kulturni dan smo razdelili v dva dela – prvi del je bil posvečen slovenščini, drugi del pa klekljanju. Na kulturnem dnevu so sodelovali vsi učenci od 7. do 9.

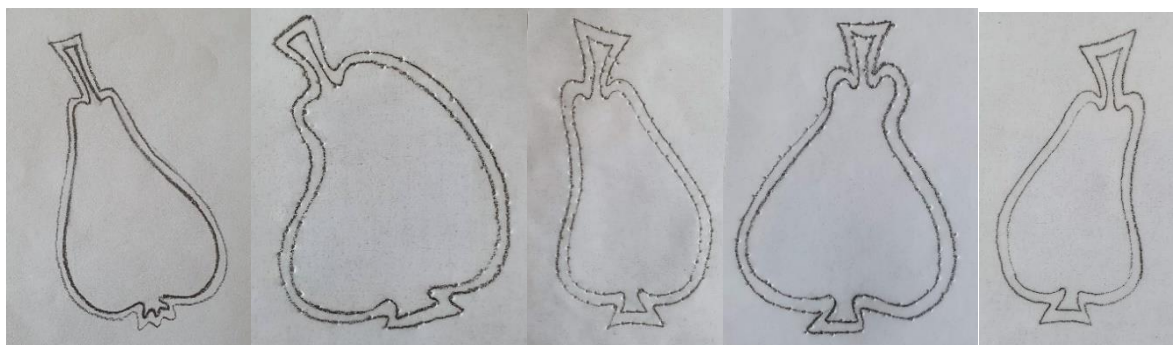
razreda, ki obiskujejo izbirni predmet klekljanje. Nekateri učenci so bili vključeni v ta predmet komaj eno leto, nekateri dve leti, nekateri pa so ga obiskovali že tretje leto. Med devetošolci je bilo tudi nekaj učencev, ki so klekljanje obiskovali kot interesno dejavnost že v 6. razredu, zato so imeli z izdelovanjem čipk več znanja, prakse, prav tako so bili bolj vešč v izdelovanju čipk v različnih tehnikah.

Kulturni dan je potekal strnjeno pet šolskih ur. Prvi del dneva smo posvetili pisatelju Ivanu Cankarju, ki je predstavnik slovenske moderne. Vsak učenec je povedal, kaj vse že ve o pisatelju. Ob pogovoru smo se sprehodili po njegovi življenjski poti in na tablo zapisali vse pomembne podatke o njem: Rodil se je na Vrhniki, v hiši Na klancu. Na Vrhniki je obiskoval osnovno šolo, nato pa se vpisal na ljubljansko realko. Tam se je pridružil dijaškemu društvu Zadruga, kjer je navezal stike z ostalimi pesniki in pisatelji slovenske moderne (Dragotinom Kettejem, Josipom Murnom in Otonom Župančičem). Že v srednješolskih letih je začel pisati prve pesmi in jih objavil v reviji Ljubljanski zvon. Po maturi je odšel na Dunaj, kjer je najprej študiral tehniko, nato pa slavistiko. Po vrnitvi z Dunaja je živel v Ljubljani, kjer je bil politično aktiven in se zavzemal za združitev južnih Slovanov v skupno državo. Umrl je v Ljubljani, kjer je tudi pokopan. Na ljubljanskih Žalah je našel zadnje počivališče v grobnici moderne skupaj z Dragotinom Kettejem, Josipom Murnom in Otonom Župančičem. Po ponovitvi pisateljevega življenja so učenci našli še njegova dela, ki so jih že poznali: roman Na klancu, povest Hlapec Jernej in njegova pravica, drama Hlapci, črtici Skodelica kave in Pehar suhih hrušk. Vsa našeta dela smo dopisali na tablo k življenjepisu. Nato smo obe črtici prebrali ter se pogovorili o njuni vsebini. Učenci so doživeto interpretirali obe črtici in spregovorili o svojih občutjih ob prebranem besedilu, nekateri so pripovedovali tudi o lastnih podobnih izkušnjah. Učenci so se nato dogovorili, da bodo črtici poskusili odigrati kot dramsko besedilo, ki ga bodo sproti improvizirali in se na tak način za kratek čas prelevili v igralce. Skodelica kave in Pehar suhih hrušk sta bili tako uprizorjeni v improviziranem gledališču – v razredu. Učenci – igralci so na hitro poskrbeli za ustrezne kostume in sceno, saj je bilo premalo časa za dovršeno pripravo predstave. Vse je temeljilo na improvizaciji. Celotna uprizoritev je bila zelo ustvarjalna in domiselna, saj so morali biti zelo iznajdljivi pred ostalimi učenci, ki so predstavljali občinstvo. S tem se je zaključil prvi del našega kulturnega dneva. Sledil je kratek odmor in malica. Po njej smo začeli z drugim delom kulturnega dne. Učenci so se razdelili v tri skupine glede na stopnjo znanja pri izbirnem predmetu klekljanje. Sedmošolci, ki so klekljali komaj prvo leto, so dobili nalogo, da narišejo vzorce za pehar in izberejo najboljšega po njihovem izboru. Za klekljanje peharja v tehniki ozkega risa so s svinčnikom narisali različne vzorce peharja, a so se na koncu odločili in izbrali med različnimi narisanimi vzorci samo enega. Najbolj primeren vzorec, ki je bil narisana brez dodatkov in okraskov, se jim je zdel za klekljanje najprimernejši, hkrati pa tudi najtežji za risanje, saj je morala biti velikost vzorca peharja ravno prava za velikosti različnih sklekljanih hrušk, ki so jih kasneje dodali peharju. Učenci so se med seboj dogovorili, da postavkov na vzorcu ne bodo označili, saj je njihovo znanje že doseglo stopnjo, ko lahko sami določijo, kje pri klekljanju bodo v vzorcu postavili bucike.



Slika 2: Vzorec za pehar, ki so ga izdelali sedmošolci.

Osmošolci so dobili za nalogo risanje vzorcev različnih oblik hrušk. Dogovorili smo se, da bodo hruške narisali tako, da bodo po vzorcu lahko sklekljali hruške v tehniki ozkega risa. Pri tem so se morali zelo potruditi, saj so morali biti vzorci za kasnejše klekljanje ozkega risa čim bolj enakomerno narisani. Učenci so vzorce risali s svinčnikom na navaden bel papir, da so jih lahko večkrat popravili, dokler niso bili z njimi zadovoljni. Vzorci hrušk so morali biti dovolj veliki in hkrati dovolj majhni, da so kasneje lahko sklekljane hruške zložili, kot bi bile zares v peharju.



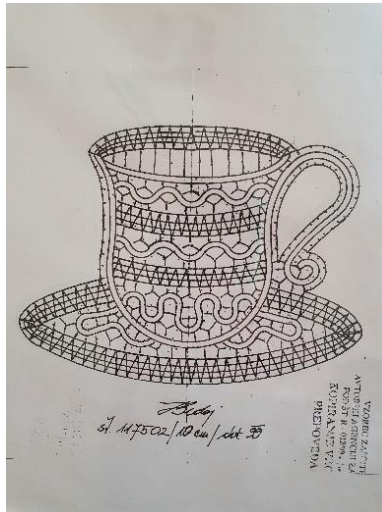
Slika 3: Vzorci hrušk različnih oblik, ki so jih učenci najprej narisali, nato še sklekljali.

Skupina devetošolcev je dobila najtežjo nalogo. Narisati so morali vzorec za klekljanje obraza pisatelja Ivana Cankarja z zanj značilnimi brki. Takoj so se lotili risanja vzorca in ugotovili, da je naloga, ki so jo dobili, zelo zahtevna. Vzorec so risali po fotografiji Cankarjevega portreta, ki so ga imeli pred seboj. Na pomoč pri risanju vzorca jim je priskočila tudi učiteljica za likovno umetnost. Vzorec Cankarjeve glave za klekljanje v tehniki ozkega risa je na koncu uspel, saj je pisateljeva glava takoj prepoznavna.



Slika 4: Vzorec glave pisatelja Ivana Cankarja, ki so ga s pomočjo učiteljice narisali učenci.

Učenci, ki so svojo nalogo risanja vzorca že opravili, so med množico vzorcev, ki jih imamo, poiskali že narisane vzorce skodelice, ki bi jo lahko sklekljali in bi ponazarjal črtico Skodelica kave. Vzorec je bil narisani v kombinaciji dveh tehnik, v tehniki ozkega in v tehniki sukanega risa, vseboval je notranje in zunanje postavke. Devetošolci so se odločili, da je vzorec več kot primeren za klekljanje in takoj začeli s pripravami nanj.



Slika 5: Vzorec skodelice, ki ga je narisala gospa Irma Sedej.

Po končanem risanju vzorcev so učenci začeli s klekljanjem čipk po skupinah glede na svoje predznanje. Sedmošolci so se takoj lotili klekljanja peharja in različnih oblik hrušk, katerih vzorce so prej narisali sami, vzorce različnih oblik hrušk pa so jim narisali osmošolci. Čez vzorec so nalepili prozorno folijo za njegovo zaščito in pripravili določeno število parov klekljev, s katerimi so kasneje klekljali čipke. Nato so na vzorec razporedili pravilno število parov klekljev in začeli s klekljanjem. Odločili so se, da bodo vse čipke sklekljali z belim sukancem, da bodo čipke na koncu iste barve na določeni podlagi. Na ta način bodo tudi bolj opazne. Ob koncu so klekljane hruške zložili v klekljan pehar in s tem ponazorili črtico Peهار suhih hrušk. Tako kot sedmošolci so tudi osmošolci vzorec Cankarjeve glave prelepili s prozorno folijo za zaščito in pripravili pravilno število parov klekljev za delo. Po pripravi so začeli z izdelavo pisateljeve glave. Tudi pisateljevo glavo so klekljali z belim sukancem. Vsak učenec je sklekljal delček glave. Delčke smo na koncu povezali skupaj in iz njih ustvarili celoto. Devetošolci so klekljali skodelico v kombinaciji tehnik ozkega in sukanega risa z različnimi postavki, prav tako so za izdelavo izbrali bel sukanec. Vsak je sklekljal delček celote. Na koncu smo delčke povezali skupaj in dobili lepo izdelano skodelico.

Po končanem delu smo v razredu postavili razstavo izdelanih čipk, ki so ponazarjale pisatelja Ivana Cankarja ter njegovi črtici Skodelica kave in Peهار suhih hrušk. Vse čipke so učenci dali na posebno temno modro podlago, da so bile čipke bolj vidne. Razstava je bila v razredu na ogled vsem učencem šole, prav tako tudi učiteljem in ostalim zaposlenim na šoli. Z veseljem so se odzvali vabilu na ogled razstave čipk z malo drugačnega kulturnega dneva in ugotovili, da imajo učenci v sebi ogromen potencial, ki bi ga lahko večkrat izkoristili.



Slika 6: Izdelane čipke učencev od 7. do 9. razreda, ki predstavljajo Cankarjevi črtici Pehar suhih hrušk in Skodelica kave, ter pisateljeva glava z njegovimi značilnimi brki.

Ob koncu kulturnega dneva smo se posedli v krog in si izmenjali mnenja in izkušnje. Skupaj smo naredili evalvacijo. Učenci so bili na svoje delo zelo ponosni, saj so najprej sami sebi, nato pa tudi drugim dokazali, da zmorejo izpeljati kulturni dan skoraj sami, da znajo povezati in nadgraditi svoje dosedanje znanje z izkušnjami in praktičnim znanjem, ki so si ga pridobili med letom pri klekljanju, da so lahko visoko motivirani za delo, da znajo med seboj sodelovati in se povezati, da so zelo inovativni, ustvarjalni, sposobni povezati dva predmeta, za katera ne bi nikoli pomislili, da se lahko dopolnjujeta in nadgrajujeta. Ob tem so pisatelja Ivana Cankarja spoznali na drugačen način, ki jim bo zagotovo ostal še dolgo v spominu. Ob tako izpeljanem kulturnem dnevu so pridobili na samozavedanju lastnih zmožnosti in sposobnostih, ki jih imajo, o pomembnosti razvijanja talentov, nadgrajevanju znanja, smislu učenja in povezovanja različnih znanj in veščin. Predvsem pa so pridobili dodatno samozavest, ki je za odraščajočega mladostnika še kako pomembna.

Tudi sama sem naredila evalvacijo in samorefleksijo dneva dejavnosti. Ugotovila sem, da sem s kulturnim dnevom tudi sama veliko pridobila. Za idejo in realizacijo kulturnega dne sem se morala najprej sama poglobiti v drugo strokovno področje, raziskati pisatelje in njihova dela, nato pa izmed mnogih avtorjev poiskati pisatelja s črticama, ki sem ju lahko implementirala v svoj izbirni predmet klekljanje. Ob raziskovanju sem poglobila svoje znanje in vedenje ter naredila premik v osebnostni rasti. Nato sem z idejo navdušila in motivirala tudi učence, saj bi brez njih kulturni dan ne bil tako uspešno realiziran. Ob navdušenju učencev nad izvedenim dnevom sem bila zadovoljna in ponosna tudi sama, saj mi je uspelo preko klekljanja kot kulturne dediščine učencem približati Ivana Cankarja, enega največjih slovenskih pisateljev. Kljub odlični realizaciji kulturnega dneva in doseženim ciljem sem razmišljala tudi o možnosti izboljšav, saj ni nikoli tako dobro, da ne bi moglo biti še boljše.

3. SKLEP

Kulturni dan z naslovom Ivan Cankar v besedi in čipki je bil zastavljen in izpeljan tako, da je povezal obvezni predmet slovenščino z izbirnim predmetom klekljanje. Učenci so ponovili znanje o pisatelju slovenske moderne Ivanu Cankarju in njegovih delih, še posebej so se posvetili črticama Skodelica kave in Pehar suhih hrušk. Postali so igralci v improviziranem gledališču, saj so najprej doživeto interpretirali besedilo obeh črtic, nato pa ju tudi odigrali. Pisateljevi črtici so nato povezali s klekljanjem. Narisali so vzorce hrušk, peharja in pisateljeve

glave ter jih sklekljali. Prav tako so sklekljali vzorec skodelice, ki je ponazarjal Cankarjevo črtico. Učenci so na kulturnem dnevu poglobili svoje znanje in vedenje o pisatelju ter ga povezali z veščinami klekljanja. Pri tem so bili ves čas ustvarjalni, sodelovalni, povezovalni, osmislili so učenje in ugotovili, da lahko znanja med seboj povežejo v praksi. Ves čas dela so bili visoko motivirani, po končani dejavnosti pa ponosni na svoje odlično opravljeno delo. Sama sem ob tem izpopolnila svojo pedagoško prakso, povezala na videz različna predmeta, skrbela za ohranjanje kulturne dediščine. Ob tako izpeljanem kulturnem dnevu so se mi odprle tudi ideje za medpredmetno povezovanje v bodoče. Slovenščino bi lahko povezali z glasbeno umetnostjo tako, da bi besedili Cankarjevih črtic preoblikovali, ju uglasbili ter naredili muzikal. Lahko pa bi raziskali avtorje, ki so v slovenski literaturi zadnjih dvesto let v svojem delu omenili sadje in zelenjavo ter slovenščino povezali z gospodinjstvom, pri katerem bi lahko iz omenjenih sestavin pripravili jedilnike in skuhali okusne jedi.

LITERATURA IN VIRI

- [1] <https://sl.wikipedia.org/wiki/Klekljanje> (Dostopno 28. 4. 2022)
- [2] <https://siol.net/trendi/svet-znanih/metka-fortuna-klekljanje-je-tudi-velika-sola-potrpljenja-video-82414>
Dostopno 28. 4. 2022)
- [3] <https://www.etno-muzej.si/sl/cipka-je> (Dostopno 28. 4. 2022)
- [4] <https://www.delo.si/magazin/zanimivosti/klekljanje-dediscina-clovestva/> (Dostopno 28. 4. 2022)
- [5] Metka Fortuna, Ines Štular, dr. Tadeja Primožič (2012): Klekljanje 1, klekljanje 2 in klekljanje 3, Učni načrt za izbirne predmete: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.

VPLIV DELA S STARŠI NA DUŠEVNO ZDRAVJE OTROK

POVZETEK

V prispevku predstavljamo delovanje mobilne službe v Strokovnem centru Višnja Gora. Izhodišče za delo je predpostavka, da je posameznik aktiven in dinamičen sistem, ki se spreminja v interakciji z okoljem. Dejavniki tveganja in varovalni dejavniki za zagotavljanje duševnega zdravja posameznika so individualni, vezani na družino, šolsko okolje in vrstnike ter na širšo skupnost. V kolikor želimo krepiti duševno zdravje otrok in mladostnikov, je najbolje, da krepimo varovalne dejavnike na vseh področjih. Izkušnje kažejo, da je delo s starši oziroma družinami precej nerazvito področje, tako da je potreba po tovrstnem svetovanju precej velika. Posledično mobilna služba v največji meri izvaja svetovanje staršem ali strokovnim delavcem, ki delajo z otrokom. Osredinja se na opremljanje otroku pomembnih oseb z znanji, ki bi pripomogla pri izbiranju primernejših odzivov na izraženo vedenjsko problematiko pri otroku in opolnomočenje staršev v starševski vlogi. Starši preko razumevanja vedenja in čustvovanja otroka, primernih vzgojnih odzivov in lastne regulacije, otroku nudijo spodbudno okolje za napredek. V prispevku so teoretična izhodišča prepletena z izkušnjami iz dela ter izseki vprašalnikov, ki jih uporabniki izpolnijo po zaključku procesa svetovanja, z namenom evalvacije sodelovanja z mobilno službo in ocene doseganja ciljev. Iz odgovorov izhaja, da svetovalno delo z družino in strokovnimi delavci, ki so vpeti v otrokov vsakdan pomembno vpliva na napredke otrok na področju vedenja in čustvovanja, prav tako pomembni drugi opažajo pozitivne spremembe v duševnem zdravju otrok. Da bi tovrstno obliko pomoči lahko še naprej razvijali, je potrebno mobilne službe kadrovsko okrepiti in redno evalvirati delo, z namenom prepoznavanja možnosti nadgradnje sistema pomoči.

KLJUČNE BESEDE: otroci/mladostniki, starši, duševno zdravje, svetovanje, odnos, sistemi.

INFLUENCE OF WORKING WITH PARENTS ON CHILDREN MENTAL HEALTH

ABSTRACT

This paper discusses the function of the mobile services at Strokovni Center Višnja Gora. The disposition for the work is an assumption that an individual is active and there is a dynamic system that changes depending on the environment. Both risk factors and protective factors for ensuring the mental health of an individual depend on the person, their family, school environment, their peers, and the wider community. In order to strengthen the mental health of children, it is best to strengthen protective factors in all these areas. Experience show that the field of working with parents or families is mainly undeveloped, which means there is a big need for this. Due to this the mobile service mostly provides counseling to parents or professionals working with children. It focuses on equipping the people in the child's life with knowledge that will help them choose more appropriate responses to the child's behavioral problems and empower parents in their parenting role. Through understanding the child's behavior and emotions, appropriate parental responses and self-regulation, parents provide the child with an appropriate environment for progress. In this paper, the theory is supported with work experience and questionnaires, which participants completed after the counseling process was completed in order to evaluate the success of working with the mobile service and to mark their achievement of their goals. The questionnaire shows that counseling work with family and professionals involved in children's daily lives has a significant impact on children's progress in behavior and emotions. Furthermore, others can notice the positive changes in the children's mental health. In order to further develop this form of counseling, it is necessary to strengthen the resources of the mobile services and regularly evaluate the field in order to identify the chances of improving the process of this type of service.

KEYWORDS: Children/adolescents, parents, mental health, counseling relationship, systems.

1. UVOD

Januarja 2021 je v polno veljavo stopil Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI). Prinesel je kar nekaj novosti, sprememb in izzivov. Da bi pridobili podlago za snovanje ZOOMTVI, je MIZŠ v letu 2017 s sredstvi evropske kohezijske politike razpisalo projekt Celostna obravnava otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v vzgojnih zavodih. Cilji projekta so bili; oblikovanje novih oblik in metod dela v stanovanjskih in vzgojnih skupinah, oblikovanje programov za intenzivno obravnavo otrok, predvsem s težavami v duševnem zdravju in odvisnikov, spremljanje otrok in mladostnikov po odpustu in strokovna podpora družinam. Ugotovitve projekta so bile, da je prenova obstoječega sistema nujna in da je potrebno poskrbeti, da se vzgojno izobraževalni zavodi s svojimi oblikami dela približajo potrebam otrok in mladostnikov in ne obratno. Naloge strokovnih centrov so od sprejetja zakona dalje zagotavljanje celotnega kontinuuma pomoči. Eno izmed treh glavnih področij, ki jih zakon ureja je preventivna dejavnost v obliki nudenja mobilne pomoči otrokom, družinam, strokovnim delavcem in drugim za otroka pomembnim osebam, ki so vključeni v redne vrtce in šole (Kranjčan, Šoln Vrbinc, 2015). V 6. členu ZOOMTVI opredeljuje, da strokovni center otroku ali mladostniku s čustvenimi in vedenjskimi težavami nudi kontinuiteto pomoči, ki zajema med drugimi svetovanje vrtcu, šoli ali staršem, lahko pa tudi drugim, za otroka ali mladostnika pomembnim osebam.

Mobilna služba za pomoč pri vzgoji

Izkušnje s terena kažejo, da je v obstoječih sistemih kar nekaj virov pomoči za otroke oziroma mladostnike. V vrtcih in šolah obstajajo svetovalne službe, določeni otroci imajo na podlagi odločb dodeljene izvajalke dodatne strokovne pomoči, nekateri se vključujejo v različne oblike podpornih svetovanj v društvih, mladinskih centrih... Ugotavljam, da je skoraj vedno moč najti neko obliko podpore direktno za otroka, medtem ko je delo z družino oziroma starši precej zapostavljeno.

Ravno zaradi tega se sama pri delu osredotočam v največji meri na pomoč družini in svetovanje staršem, da bi se zmogli ustrezneje odzivati na čustvene potrebe svojih otrok in jih primerno voditi. Prav tako izvajam svetovanje za strokovne delavce, ki so največ v stiku z otrokom oziroma mladostnikom. Podlaga za moje delo je torej opremljanje okolice in otroku pomembnih oseb, da bi zmogli in znali z njim delati bolje, se bolj primerno odzivali na otrokove posebnosti, z namenom, da bi otrok lažje napredoval. Na podlagi dosedanjih izkušenj se ta metoda izkazuje kot učinkovita oblika pomoči in podpore. Uspešnost merim z evalvacijskimi vprašalniki, v katerih uporabniki (starši, strokovni delavci) opredelijo v kolikšni meri so zadovoljni s svetovanjem in v kolikšni meri so cilji, ki smo jih zastavili skupaj z njimi, pred začetkom svetovanja doseženi. Odgovori, ki jih navajajo v vprašalnikih so anonimno navedeni tudi med teoretskim delom tega prispevka.

Proces vključitve v svetovanje mobilne službe se prične z uradno vlogo, ki jo lahko na strokovni center naslovi kdorkoli; otrok ali mladostnik sam, njegovi starši, učitelji, predstavniki CSD, drugi pomembni strokovni delavci ... Od 33 obravnavanih primerov od začetka šolskega leta 2021/2022 pa do marca istega šolskega leta, so v 20 primerih problematiko najprej zaznali in

za pomoč zaprosili strokovni delavci šole, v 8 primerih strokovni delavci Centra za socialno delo, v 5 primerih pa drugi posamezniki; npr. pedopsihiater, starši sami. Na prejeto vlogo se odzovem s sklicem timskega sestanka, na katerem želim, da je prisotnih čim več otroku pomembnih oseb. Na sestanku preko poročanj posameznikov o zaznani problematiki pridobim kar se da točen vpogled v dinamiko pomembnih sistemov in celosten pogled na problematiko. Timski sestanek zaključimo s pogovorom o virih pomoči. Nekaj je takšnih, ki so že znotraj sistema, pa do tega trenutka še niso bili koriščeni, nekaj je takšnih, ki jih lahko ponudim sama, to je predvsem svetovanje staršem, opremljanje strokovnih delavcev, nekateri viri pa so lahko tudi zunanji. V bodoče ti viri delujejo kot podporni mehanizmi pri doseganju napredkov otroka oziroma mladostnika.

Svetovanje strokovnim delavcem izvedem v enkratni obliki. Gre za srečanje, kjer jim poskusim približati razumevanje funkcioniranja otroka s čustvenimi in vedenjskimi težavami ter jih opremiti s konkretnimi metodami, kako uspešneje delati in z njimi dosegati rezultate. Vključitev v proces svetovanja za starše, pa je zamišljen bolj intenzivno. Srečanja s starši potekajo enkrat tedensko, po eno uro, za zaključek cikla jih je potrebno opraviti vsaj 8. Srečanja potekajo individualno, na vnaprej dogovorjenem mestu – v strokovnem centru ali na domu družine. Predpogoj za vključitev v svetovanje je lastna motivacija staršev. Pri svetovanju staršem vedno izhajam iz problema, kot ga vidijo sami, da po nepotrebnem ne povečujem pritiska na družino in jim prej kot to ponudim podporo, ki jo potrebujejo.

Kar vedno znova prepoznavam kot problematično je, da odrasle osebe edino težavo vidijo znotraj otroka oziroma mladostnika, ne prepoznavajo pa lastnega prispevka k tovrstnemu vedenju in delovanju. Posledično pričakujejo, da bom delala z otrokom, oziroma da bom popravila otroka in problem bo odpravljen. Ideja je torej, da je otrok tisti, ki ga je potrebno obravnavati in katerega mehanizmi za soočanje z vsakdanjimi situacijami so neprimerni, socialno nesprejemljivi in celo škodljivi.

Odnos med posameznikom in okoljem

Človek je aktiven, dinamičen sistem, ki ima določene značilnosti, ki se spreminjajo v interakciji z okoljem (Hristovski, 2003). Okolje dalje primerja s setom ruskih babušk, spravljenih druga v drugi; razvijajoči posameznik se nahaja znotraj teh struktur, kar pomeni, da je del vsake od njih.

Umeščeno v realnost dela znotraj mobilne službe to pomeni, da je otrok oziroma mladostnik del družinskega, šolskega, vrstniškega sistema. Vse kar se dogaja znotraj teh sistemov pomembno vpliva na delovanje otroka oziroma mladostnika in obratno. Poznavanje odnosov posameznika v različnih socialnih okoljih mi pomaga pri razumevanju njegovega disfunkcionalnega vedenja nasploh in odnosov z drugimi. Hkrati je to izhodišče za učinkovito svetovalno delo. S tem, ko vplivamo na pomembne posameznike znotraj otrokovega mikrosistema, vplivamo posredno tudi na otroka.

Poleg opisanega je ena od nalog mobilne službe tudi usklajevanje različnih sistemov, v katere je otrok vključen, z namenom, da bi le ti delovali enotno in v smeri podpore posamezniku. Povezovanje in enotno delovanje sistemov otroku omogoča optimalne pogoje za razreševanje neprimernih socialnih odzivov in posledično vpliva na izboljšanje duševnega zdravja tega posameznika. V kolikor pa sistemi okrog otroka delujejo nepovezano, to predstavlja pomemben

dejavniki tveganja pri zagotavljanju duševnega zdravja otroka. To se izraža kot neprimerna komunikacija, neusklajeno delovanje, nasprotujoči odzivi na neprimerno vedenje... Posamezniki znotraj enega sistema nato preko transferja, vplivajo na delovanje otroka v drugem sistemu. Tako so to tematiko povzeli uporabniki:

Strokovna delavka 1: "Ker je bil most med šolo in starši na žalost porušen, kljub temu da sem kot razredničarka poudarjala, da želim, da se učencu pomaga in moj namen niti slučajno ni bil učencu ali družini kakorkoli škodovati. Uspeli ste most ponovno povezati, predvsem pa vzpostaviti dober odnos in zaupanje z družino. Na podlagi sprememb v družini, so se pozitivne spremembe postopoma kazale tudi pri učencu v šoli."

Strokovna delavka 2: "Cilji in način dela pri vsakem učencu s čustveno-vedenjskimi motnjami izhajajo iz globalne ocene otroka, njegovih specifik in potreb. V tem delu pogosto prihaja do razhajanj med oceno otroka s strani staršev in oceno otroka s strani šole, ker trčijo različne prioritete potreb. Prav je, da v proces sodelovanja vstopijo starši in šola s svojo definicijo problema, ter se preko dialoga in sodelovanja oblikujejo možnosti za rešitev/cilji, vendar pri tem sodelujoče pogosto ovirajo pretekle izkušnje, ko se niso počutili slišane ali so odzivanje drugega doživljali kot osebno kritiko, nemoč. Vsi imamo izkušnje, da je navade, torej vedenjske vzorce zelo težko spreminjati, saj so nam ti dolgo časa služili in so imeli funkcijo zadovoljiti določeno potrebo. Težko nas torej nekdo prepriča, da bomo z drugim primernejšim vedenjem dosegli enak cilj. Zato je v tem sodelovalnem odnosu vključitev mobilne službe izjemnega pomena, saj je v odnosu do sodelujočih v neodvisni poziciji in ni sprejeta kot ogrožajoč faktor."

"Če želiš razumeti odnos med razvijajočim se posameznikom in določenim vidikom njegovega okolja, poskusi premakniti enega od obeh in ugotovljaj, kaj se dogaja drugemu" (Bronfenbrenner, 1979, v Hristovski, 2003).

Delo s starši

Starši otroku predstavljajo najpomembnejše zavetje, primarno navezanost, predstavljajo mu odnos, ki je osnova za vzpostavljanje vseh nadaljnjih odnosov v življenju. Nudijo mu okolje, v katerem bi se moral počutiti varnega, da preizkuša različna vedenja, da ugotovi, kje so meje v odnosih, kaj je socialno sprejemljivo in kaj ni. Namen dela s starši je, opremiti jih, da otroku nudijo podporno okolje za razreševanje nefunkcionalnih obrambnih mehanizmov in predvsem okolje, ki bo otroka spodbujalo k napredku. V praksi delo s starši pomeni opremljanje za primernejše odzivanje na otrokove neprimerne vedenjske vzorce, krepitev lastne regulacije kot predpogoj za regulacijo otroka, ozaveščanje o posebnostih čustvovanja in vedenja otroka, za lažjo izbiro primerne vzgojne stila in postopanja. Ta model dela kljub temu, da je izpostavljena problematika pri otroku, predvideva delo s starši kot ključen element za doseganje spremembe pri otroku. Po mojih izkušnjah to pogosto povzroči notranji konflikt pri starših, ki so v tem primeru postavljeni pred izbiro, ali so sami pripravljeni vlagati trud, energijo, čas in voljo v to, da spremenijo lastne vzorce. Uporabniki so v svoji evalvaciji pomen dela s starši povzeli takole:

Starš 1: "Način dela s starši je dal rezultat že dan po prvem srečanju in v naslednjih srečanjih pot proti uspehu samo še utrjeval. Bistveno izboljšanje stanja je bilo hitro zaznano in potrjeno tudi s strani šole."

Starš 2: " Delo s starši se nama je zdelo zelo pomembno, tako se lažje soočamo s problematiko pri otroku, predvsem pa opažava, da je trening starša enako pomemben kot trening otroka, saj tako lahko pridobljeno znanje in metodiko dela prenašamo v prakso vsak dan, tako se krepim samozavest pri vzgoji in naš ljubeč odnos, otrok pa ima pri tem največjo korist."

Starš 3: " Delo z nami starši je bilo neverjetno učinkovito. Imela sem pomisleke. Na začetku sem bila mnenja, da meni ne bo uspelo. Ampak naju si ti tako spretno vodila skozi naše pogovore, da sem kaj kmalu uvidela, da nam gre odlično. Tako lahko le potrdim to, da je delo s starši bistveno bolj učinkovito kot delo s samim otrokom."

Starš 4: " Tako midva kot starša, tudi otrok je počasi začel sprejemati drugačno vodenje, vzgojo... Srečanja so nama odprla mnoge poglede o vzgoji in vodenju najinega otroka, predvsem sva se veliko naučila o sebi, osebnostno zrastle in s tem postala boljše starša. "

Strokovna delavka 1: "Delo in komunikacija s starši je pri nekaterih mladostnikih ključnega pomena ter lahko izrazito doprinese k izboljšanju njihovih težav. Starši namreč pomembno sooblikujejo mladostnikovo osebnost in ustvarjajo pogoje v katerih živi. V našem primeru je bilo podporno delo s starši zelo učinkovito in je doprineslo k izboljšanju mladostnikovega stanja."

Da pa starš kritično pogleda na okolje, ki ga nudi otroku, da premisli o utečenih vsakdanjih odzivih in lastnem vzgojnem delovanju na otroka, potrebuje tudi sam varno in spodbudno okolje. V okviru svetovanj, ki jih izvajam se trudim zagotavljati varno in sprejemajoče okolje za uporabnike z namenom, da bi lahko v odnosu z mano prišli do konkretnih spoznanj, ozavestili lastne in usvojili nove, primernejše vzgojne mehanizme.

Proces svetovanja

Pečjak in Košir (2012) navajata, da je svetovanje interpersonalni proces, ko poskuša svetovalec skupaj s svetovancem/svetovanci poiskati rešitve, ki bodo zmanjšale ali odpravile problem, ki bo vsaj delno zadovoljil potrebe svetovanca oziroma svetovancev.

Osnovno orodje dela, ki ga pedagog ima je odnos, ki predstavlja temelj. Kot ključne sestavine, ki naj bi jih svetovalec vnašal v proces svetovanja Pečjak in Košir (2012) naštejeta; pristnost, brezpogojno pozitivni sprejemanje in empatično razumevanje. Kleinert (2007, v Kranjčan in Bajželj 2007), doda le še vživljanje. Kranjčan in Bajželj (2007) socialnopedagoški odnos opisujeta kot vsak poseben medosebni odnos, ki nastane med socialnim pedagogom in njegovim obravnavanim klientom. Odnos je kakovosten, kadar se klient in strokovnjak začitata; to je za klienta znak, da se strokovnjaku lahko zaupa. Odnosi so venomer obojestranski, gre za obojesmerni proces dajanja in prejemanja, kjer niso le klienti tisti, ki dobivajo, temveč tudi pedagog. Kranjčan in Bajželj (2007) dodajata, da je pedagoški odnos najnaravnejša in najpopolnejša pot do discipline. V sebi nosi veliko vzgojno moč, saj premaga distanco med pedagogom in klientom, pojavi se domačnost in z njo strokovnjak pridobi moč, da klienta potegne v smer svojega dela.

Izhajajoč iz evalvacijskih vprašalnikov, o pomenu odnosa:

Starš 1: " Mobilna služba nam je omogočila predvsem bolj osebni stik. "

Starša 2: "Predvsem tudi pohvaliva zelo strokovno delo in oseben pristop psihologinje, njeno nesebično pomoč in globoko razumevanje problematike, ter izjemno voljo, da nam pomaga."

Starš 3: "Tvoja iskrenost, komunikativnost, srčnost. ... Tebe človek enostavno mora imeti rad. S svojim iskrim nasmehom, zgodbami, srčnostjo si edini svetovalec, strokovnjak s katerim sem resnično zadovoljna in od katerega sem dobila prave odgovore ob pravem času."

Strokovna delavka 1: "Verjamem, da spremembe pri otrocih ne moremo doseči s predavanjem oziroma pridiganjem, pač pa le preko izkušenj. Najpomembnejše polje učenja oziroma izkušenj je odnos, ki ga starši prejmejo preko individualnega svetovanja mobilne službe. Pomemben moment v svetovalnem odnosu je, da ga starši prostovoljno sprejmejo. Le tako pride do velikih sprememb in pri tem so ključni potrpežljivost, realna pričakovanja, izogibanje pozicije pomagajočega, skrb, da motnja ni osrednja pozornost."

Uspešnost odnosa se kaže v uresničevanju vzgojnih, socialnopedagoških ciljev, ki jih postavim skupaj s klientom, ti pa so ustvarjeni z namenom, da bi posledično pomembno vplivali na otroka oziroma mladostnika.

Vključitev v proces svetovanja mobilne službe temelji na nujno potrebni začetni motivaciji posameznika. Izhajanje iz lastne želje po napredovanju in aktivnem spreminjanju vzorcev znatno pospeši proces vzpostavljanja odnosa in začetek aktivnega dela. Hkrati prostovoljnost vključitve oziroma začetna motivacija predstavljata kar precejšnjo dilemo, saj se občasno zgodi, da strokovni delavci zaznajo potrebo po delu z družino, starši pa za to niso pripravljeni. V tem primeru ni mehanizmov, da bi kdorkoli kogarkoli prisilil v sodelovanje.

Duševno zdravje otrok oziroma mladostnikov

Svetovna zdravstvena organizacija opredeljuje duševno zdravje kot stanje dobrega počutja, ki posamezniku omogoča, da uresničuje svoje potenciale, se spoprijema z vsakodnevnimi življenjskimi obremenitvami, da produktivno in plodno dela ter prispeva v svojo skupnost (WHO, 2014). Dobro duševno zdravje omogoča posamezniku, da udejanja svoje umske in čustvene zmožnosti ter da je uspešen v poklicnem, družbenem in zasebnem življenju. Takšen posameznik ima dobro samopodobo, odnose, ki ga izpopolnjujejo, učinkovito rešuje probleme in se sooča s težavami, problemi in stresom. Na drugi strani kontinuuma se nahaja negativna komponenta, ki se nanaša na duševne motnje, simptome in težave.

Mikuš Kos (1991) navaja, da lahko dobro duševno zdravje otroka ali mladostnika ocenimo s štirimi pomembnimi kriteriji:

- Otrokov oz. mladostnikovo notranje psihično stanje je stabilno – je srečen, počuti se dobro, je zadovoljen
- Otrok oz. mladostnik ima ustrezne odnose in uspešno deluje – vzpostavlja dobre odnose in je uspešen v šolskih in obšolskih dejavnostih
- Otrok oz. mladostnik se ustrezno razvija – razvoj poteka v skladu z normativnim razvojem
- Otrok oz. mladostnik ustrezno obvladuje naloge in težave v življenju – zmore in je sposoben obvladati različne življenjske obremenitve

Pri večini otrok, ki so sicer duševno zdravi, se občasno pojavljajo normalna obdobja motečega vedenja ali umaknjenosti vase. Pri nekaterih otrocih takšno vedenje vztraja dalj časa in v tako hudi obliki, da lahko govorimo o čustvenih ali vedenjskih težavah. Pri določenem številu otrok nato tudi čustvene ali vedenjske težave vztrajajo dalj časa, kar lahko vodi do razvoja težav z duševnim zdravjem. V skrajni obliki pa se pri manjšem številu otrok tudi duševne težave izrazijo v tako hudi obliki, da lahko govorimo o duševni motnji (Marušič in Temnik, 2009).

Dejavnike tveganja in varovalne dejavnike za zagotavljanje duševnega zdravja lahko razdelimo glede na to iz kje izhajajo na tiste (Jeriček Klanšček, Roškar, Vinko in Hočevar Grom, 2018):

- Znotraj posameznika oziroma individualne (npr. temperament, socialne veščine)
- Vezane na družino in starše (npr. psihopatologija staršev, stil vzgoje)
- Vezane na šolsko okolje in vrstnike (npr. medvrstniški odnosi)
- Vezane na širšo skupnost

Če želimo spodbujati pozitivno duševno zdravje otrok in mladostnikov, je najbolje, da krepimo varovalne dejavnike na vseh področjih razvoja. O zaznanih spremembah s področja duševnega zdravja otroka oziroma mladostnika so uporabniki po zaključku svetovanja povedali:

Starš 1: "Pri otroku zaznavam manj slabe volje, več smeha, zadovoljstvo v uspehu (doseganje boljših ocen). Opažam manj upiranja avtoriteti, izboljšanje delovnih navad, manj konfliktov z učitelji, sorojenci in starši. Občasno je postal celo samoiniciativen pri izdelavi domačih nalog in učenju saj je ugotovil, da na ta način lahko sam razporeja čas (delo, zabava)."

Starš 2: "V šoli so se situacije kot so agresija, ne sodelovanje, ne upoštevanje navodil začele zmanjševati nekje 2 meseca po začetem spremenjenem delu z otrokom. Otrok se v zadnjem času lažje obvladuje, koncentracija pri težjih opravilih, predvsem šolskih obveznostih pa se prav tako dviguje."

Strokovna delavka 1: "Otrok pove, da se v tem šolskem letu bolje počuti kot v preteklem in nima več tako izrazitih nihanj v vedenju in razpoloženju. Ima več možnosti, da se o svojem življenju pri nekaterih stvareh odloča samostojno, kar pozitivno vpliva na njegovo samopodobo. Na otroka je bilo v tem šolskem letu prenesene več odgovornosti, sploh kar se tiče šolskega dela. To mu zelo ustreza. Letos je za šolsko delo bolj zavzet kot navadno in bolj sodeluje pri pouku. Ob obremenitvah oz. težavah je povečal svojo samokontrolo in razširil mehanizme čustvenega razbremenjevanja."

2. SKLEP

Tako starši kot svetovalni delavci v svojih evalvacijah sodelovanja z mobilno službo navajajo, da je tovrsten način dela, svetovanje staršem in strokovnim delavcem, torej sistemom, v katere je otrok vpet, učinkovit in prinaša pozitivne rezultate. Najpomembnejše orodje doseganja napredkov v teh sistemih je vzpostavitev varnega odnosa med svetovalcem in svetovanci, saj grajenje na odnosni komponenti povečuje vpliv na uporabnika in posledično dviguje njegovo motivacijo za doseganje zastavljenih ciljev. Rezultati raziskave potrjujejo, da je koristna zasnova mobilne službe tista, ki zapolnjuje prazen prostor med vplivom družine in institucionalnim okoljem, pri čemer zmanjša razlike v pogledu na pričakovanja do otroka. Iz raziskave tudi izhaja, da so bili rezultati najboljši tam, kjer je mobilna služba vzpostavila enako

distanco do vseh vpletenih, kar je najbolj koristilo otroku, da se je njegova pripravljenost za sodelovanje bistveno povečala. Izkazalo se je, da je vpliv na izboljšanje duševnega zdravja vseh vpletenih pogojen s posebno obliko delovanja mobilne službe, ki deluje, kar se da neinstitucionalno, čeprav je del institucionalnega sistema pomoči. Osrednji del svetovanja staršem se osredotoča na krepitev razumevanja vedenja in čustvovanja otroka, učenje primernih vzgojnih odzivov in krepitev lastne regulacije s ciljem nuditi čim bolj spodbudno okolje otroku. Iz znanja o duševnem zdravju otrok in mladostnikov izhaja, da lahko dejavnike, ki vplivajo nanj razdelimo na tiste znotraj otroka, znotraj družine, šole in vrstniške ter širše skupnosti. V kolikor želimo izboljšati duševno zdravje otroka oziroma mladostnika je najboljša pot do tega krepitev vseh, tako notranjih, kot zunanjih varovalnih dejavnikov. Preko krepitev teh mobilna služba v praksi izpolnjuje intenco nove zakonske ureditve (ZOOMTVI), katere namen je, da z njenim delovanjem preprečimo, da se čustveno vedenjske težave razvijejo v motnje.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Gogala, S. (2005). Izbrani spisi. Društvo 2000, Ljubljana.SSS
- [2] Hristovski, D. (2003). Ekološka perspektiva v razvoju. *Socialna pedagogika*, 7(3), 315-338.
- [3] Jeriček Klanšček, H., Roškar, S., Vinko, M., Konec Juričič, N., Hočevar Grom, A., Bajt, M., Čuš, A., Furman, L., Zager Kocjan, G., Hafner, A., Medved, T., Floyd Bračič, M., Poldrugovac, M. (2018). Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji. NIJZ.
- [4] Kranjčan, M. in Bajželj, B. (2008). Odnos – osnova za socialnopedagoško delo. V Kranjčan, M., Zorc Maver, D. in Bajželj, B. (ur.), *Socialna pedagogika – med teorijo in prakso* (str. 55-70). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- [5] Kranjčan, M. in Šoln Vrbinc, P. (2015). Med preteklostjo in prihodnostjo zavodske vzgoje. V Kobolt, A. (ur.), *Moči, izzivi, vizije vzgojnih zavodov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- [6] Marušič, A. in Temnik, S. (2009). Javno duševno zdravje. Celje; Celjska Mohorjeva družba.
- [7] Mikuš Kos, A. (1991). Šola in duševno zdravje. Murska Sobota: Pomurska založba.
- [8] Pečjak, S. in Košir, K. (2012). Šolsko psihološko svetovanje. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- [9] World Health Organization. (2014). Mental Health Action Plan: 2013-2020. Geneva: World Health Organization. Pridobljeno s: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/89966/9789241506021_eng.pdf;jsessionid=2BCC57C8280DA8A2AC3562E99D656FB8?sequence=1

GIBALNE DEJAVNOSTI ZA UČENCE S POSEBNIMI POTREBAMI PRI URAH DODATNE STROKOVNE POMOČI

POVZETEK

Učenci s posebnimi potrebami imajo primanjkljaje na izobraževalnem, socialnem, organizacijskem in gibalnem področju. Z gibalnimi dejavnostmi pri urah dodatne strokovne pomoči lahko odpravljamo primanjkljaje na teh štirih področjih. Opisali bomo konkretne gibalne dejavnosti, njihove pozitivne učinke in odzive učencev nanje. Zanimalo nas je tudi, v kolikšni meri in na kakšen način izvajalci dodatne strokovne pomoči vpletajo gibalne dejavnosti v svoje ure. Skoraj polovica anketirancev jih izvaja pogosto in opažajo številne pozitivne učinke na učence. Najpogosteje izpostavljajo, da so učenci manj nemirni in bolj motivirani za nadaljnje delo. 72 % anketiranih razpolaga tudi z dodatnimi znanji programov, ki vključujejo gibalne dejavnosti. S prispevkom želimo izpostaviti pomen izvajanja teh dejavnosti in zanje motivirati tudi tiste izvajalce dodatne strokovne pomoči, ki se teh aktivnosti poslužujejo redkeje. Glede na spodbudne rezultate ankete bi bilo smiselno enako anketo izvesti tudi med razrednimi in predmetnimi učitelji, saj oni lahko pozitivno vplivajo na kognitivne sposobnosti učencev, ki nimajo dodatne strokovne pomoči. Glede na pridobljeno teoretično znanje bi lahko oblikovali konkretna priporočila za učitelje ter oblikovali program z gibalnimi dejavnostmi, ki bi ga kot interesna dejavnost izvajali za učence z učnimi težavami, ki niso usmerjeni v prilagojeni program z dodatno strokovno pomočjo.

KLJUČNE BESEDE: učenci s posebnimi potrebami, gibalne dejavnosti, premagovanje primanjkljajev.

PHYSICAL ACTIVITIES FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS AT INDIVIDUAL LESSONS

ABSTRACT

Children with special needs have deficits in education, social life, organization and mobility. We can overcome deficits in these four areas through physical activities during individual lessons. We will describe certain physical activities, their positive effects and students' reactions to them. We were also interested in the extent to which and in what way special education teachers include physical activities in their classes. Almost half of the respondents implement them frequently and observe positive effects on students. They most often point out that students are calmer and motivated to continue working. 72% of respondents also have additional knowledge of programs that include physical activity. With this article, we want to emphasize the importance of implementing these activities and motivate special education teachers who use these activities less frequently. Given the encouraging results of the survey, it would be sensible to conduct the same survey among class and subject teachers, as they can have a positive effect on the cognitive abilities of students who do not have individual lessons. Based on the acquired theoretical knowledge, we could formulate recommendations for teachers and create a program with physical activities, which would be implemented as lessons for students with learning difficulties who are not part of an adapted program.

KEYWORDS: children with special needs, physical activities, overcoming deficits.

1. UVOD

V slovenskih osnovnih šolah beležimo porast učencev, ki so usmerjeni kot učenci s posebnimi potrebami (MIZŠ, 2018) in imajo primanjkljaje na izobraževalnem, gibalnem, organizacijskem in socialnem področju. V prispevku bomo predstavili in opisali nekaj konkretnih dejavnosti, ki vključujejo gibanje in pomagajo premagovati primanjkljaje na zgoraj naštetih področjih. Med usmerjenimi učenci v prilagojeni program vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo uvrščamo slepe in slabovidne učence, gluhe in naglušne učence, učence z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirane učence, dolgotrajno bolne učence, učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in učence z motnjo avtističnega spektra (ZUOPP-1, 2011). Skoraj polovico od teh predstavljajo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (MIZŠ, 2018). Ti učenci se poleg bralno-napisovalnih težav spopadajo tudi s primanjkljaji na področju hitrosti predelave podatkov, spomina, pozornosti, koncentracije, jezikovnega procesiranja, vizualne percepcije, časovne in prostorske orientacije ipd. (Magajna idr., 2008). Naloga izvajalca dodatne strokovne pomoči (DSP) je, da prepozna primanjkljaje psiholoških procesov in jih z ustreznimi aktivnostmi skuša odpravljati. Na mnoga od teh področij lahko vplivamo z gibalnimi dejavnostmi v sklopu individualnega pouka. Gibanje je primarna potreba otroka, saj preko njega razvija tako gibalne in funkcionalne kot tudi spoznavne, socialne in čustvene sposobnosti in spretnosti (Videmšek in Jovan, 2002). Gibalne dejavnosti pri pouku DSP predstavljajo popestritev, saj se odmikajo od klasičnih oblik učenja, zaradi česar so učenci bolj motivirani za opravljanje teh dejavnosti. V raziskavi, ki smo jo opravili med izvajalci DSP, smo ugotovili, da velika večina izvajalcev pogosto izvaja gibalne dejavnosti. Zavedajo se njihovega pomena in tudi sami pri učencih opažajo številne pozitivne učinke.

2. PRIMANJKLJAJI UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI

Med skupinami učencev s posebnimi potrebami kot znotraj skupine posebnih potreb lahko opredelimo raznolike primanjkljaje na izobraževalnem, socialnem, organizacijskem in gibalnem področju, ki učence ovirajo tako pri šolskem delu kot tudi vsakdanjem življenju (Magajna idr., 2008).

Z gibalnimi dejavnostmi ne vplivamo le na gibalne spretnosti kot so moč, koordinacija, gibljivost, hitrost, ravnotežje, preciznost in vzdržljivost (Pistotnik, 2011). Pomembne so tudi zato, ker lahko preko dajanja navodil, posnemanja demonstracije ter samega izvajanja nalog krepimo delovni slušni in vidni spomin, izvajanje nalog v določenem zaporedju, časovno in prostorsko orientacijo, pozornost, koncentracijo, vztrajnost, širjenje besednega zaklada, razumevanja govora in jezika, načrtovanje gibanja, samokontrolo ipd. (Portwood, 2003; Magajna idr., 2008).

Mnogi učenci s posebnimi potrebami morajo v šolsko delo vlagati precej več truda in časa kot njihovi vrstniki, zaradi česar se pogosto čutijo zelo obremenjene, občutijo več stisk. Izvajanje gibalnih aktivnosti zanje lahko pomeni tudi sprostitev, krepitev njihovih močnih področij, aktivne odmore med učenjem oz. delom za šolo.

3. PREDSTAVITEV GIBALNIH DEJAVNOSTI

Pouk dodatne strokovne pomoči v veliki večini poteka v manjših kabinetih, zaradi česar smo pri izbiri gibalnih dejavnosti nekoliko omejeni. V nadaljevanju bomo predstavili nekaj konkretnih aktivnosti, ki jih lahko izvajamo pri DSP v manjših prostorih in brez športnih rekvizitov. Avtorici E. Knight in S. Chedzoy (1997) sta gibalne naloge, ki jih lahko izvajamo v okviru DSP razvrstili v področje ravnotežja, zavedanja telesa v prostoru, teka, simetrije telesa, lateralnosti in stranske dominantnosti, ritma in časovne usklajenosti ter spretnosti z žogo. Z eno gibalno vajo lahko razvijamo več gibalnih in kognitivnih sposobnosti.

Občutek za *ravnotežje* je osnova mnogim gibalnim aktivnostim. V raziskavi (Rogge, Röder, Zech, Nagel, Hollander, Braumann in Hötting, 2018) so ugotovili, da trening ravnotežja izboljša spomin in prostorsko zaznavanje. Vaje ravnotežja lahko stopnjujemo od statičnih do dinamičnih. Statične lahko otežimo s tem, da učenec zamaži. Pri vseh vajah lahko dodamo, da gledamo po prostoru (v smeri levo-desno in gor-dol), kar oteži ohranjanje ravnotežja.

Ravnotežje lahko krepimo z enostavnimi vajami kot so: stoja na eni nogi, stoja na prstih, stoja z eno nogo pred drugo (kot bi stali na črti), hoja po prstih in petah, dvigovanje v stojo na prstih, učenec hodi po prostoru, na znak se ustavi in položaj zadrži nekaj sekund, klečimo na kolenih, nato dvignemo eno nogo, da stopalo postavimo pred sabo in nato nogo vrnemo v prvotni položaj. Noge izmenično dvigujemo.

Primer vaje, kjer poleg ravnotežja krepimo še druge stvari je skakanje v križu (slika 1 in slika 2): na tla s pleskarskim lepilnim trakom zalepimo križ. Učenec lahko v poljih skače na različne načine. S tem krepimo zavedanje smeri gibanja, gibanje v enakih sekvencah, pridobiva notranji ritem, sledenje z očmi, ravnotežje.

Učenec lahko sonožno ali po eni nogi skače v polja v krogu ali po drugem vzorcu (vključimo diagonalno gibanje). Lahko ima vsako nogo v svojem polju in nato skače tako, da vsako nogo zamakne za eno mesto. Noge so lahko v sosednjih (slika 1) ali diagonalnih (slika 2) poljih. Skače lahko naprej (v smeri urinega kazalca) in nazaj (v obratni smeri urinega kazalca).



Slika 1: Položaj učenca v križu v sosednjih poljih.



Slika 2: Položaj učenca v diagonalnih poljih.

Gibalne aktivnosti stimulirajo vestibularni, živčno-mišični in proprioceptivni sistem. Ti sistemi so ključnega pomena za nekatere reflekse, prostorsko zaznavanje in motorično koordinacijo. Preko njih krepimo *zavedanje telesa* v prostoru (Angelaki in Cullen, 2008).

Aktivnost premikanja delov telesa po navodilih (slika 3): učenec se postavi v oporo na roke in noge, boke dvigne v zrak. Potem izvajajo naloge po navodilih. Po vsakem izvedenem navodilu se postavi v začetni položaj.

Primeri navodil:

- Z levo roko se dotakni desnega komolca.
- Z desno roko trikrat potrkaj po glavi.
 - Dvigni pokrčeno levo nogo.
 - Levo nogo približaj desnemu boku.
 - Preko desne rame pogledj desno peto.
- S prsti leve roke se dotakni desne pete.
- Z desno roko se dotakni levega kolena.
- Z desno nogo trikrat udari po tleh. Nato se z levo roko dotakni popka.



Slika 3: Osnovni položaj telesa za vajo.

Z vajo krepimo moč trupa, zavedanje leve in desne strani telesa, delovni spomin (zapomnitev kompleksnega navodila), koordinacijo in zavedanje različnih delov telesa, iskanje ravnotežja, ko je opora le na eni roki in nogi. Nalogo lahko stopnjujemo tako, da naenkrat povemo dve ali več navodil.

S *križnimi gibanji* krepimo zmožnost prehoda preko telesne sredine, kar je predpogoj za uspešno branje, pisanje in druge stvari, ki jih izvajamo v sredinskem vidnem polju in zahtevajo prehod čez sredino. Vaje križnega gibanja niso zahtevne, izvedemo jih lahko z minimalnimi pripomočki. Med najpogostejše aktivnosti sodijo izmenično dotikanje kolena z nasprotno roko, risanje ležeče

osmice, hoja po ležeči osmici (slika 4), premikanje žogice po modelu ležeče osmice, ipd. Če nalogam križnega gibanja dodamo še glasbo, s tem krepimo tudi ritem. Dodamo lahko navodilo, da gibanje izvaja le, ko sliši nek določen inštrument, sicer je pri miru. S tem hkrati krepimo še slušno pozornost.



Slika 4: Hoja po ležeči osmici.

Pomembno je, da učence s posebnimi potrebami in njihove starše spodbujamo, da se tudi izven pouka DSP aktivno udeležujejo na športnem področju bodisi v okviru šolskih športnih vsebin bodisi v izven šolskih dejavnostih. Poleg opisanih področij na kognitivne funkcije vpliva tudi splošna telesna vadba. K. Hötting in B. Röder (2013) sta ugotovili, da telesna aktivnost olajša nevroplastičnost možganov, kar posledično pozitivno vpliva na sposobnosti učenja. Otroci z boljšo telesno pripravljenostjo imajo učinkovitejše vzorce možganske aktivnosti (Erickson, Hillman in Kramer, 2015). Obe raziskavi pa poudarjata tudi, da se rezultati na kognitivnem področju pokažejo po redni dlje časa trajajoči vadbi (vsaj 6 mesecev).

4. REZULTATI

Zanimalo nas je, v kolikšni meri izvajalci DSP v svoj pouk vključujejo gibalne dejavnosti. V raziskavi je sodelovalo 81 izvajalcev različnih profilov (specialni in rehabilitacijski pedagogi, pedagogi, inkluzivni pedagogi, socialni pedagogi, psihologi in logopedi).

88 % anketirancev je odgovorilo, da gibalne dejavnosti izvaja občasno ali pogosto, kar je spodbuden podatek. Med razlogi, da gibalnih dejavnosti ne izvajajo še pogosteje, kot bi si to želeli, je najpogostejši ta, da dajejo poudarek drugim, bolj učno usmerjenim vsebinam (69 % odgovorov). Približno polovica izvajalcev ocenjuje, da ima za izvajanje tovrstnih nalog neustrezne prostorske pogoje. V takih primerih predlagamo, da izkoristijo prostor na hodnikih ali v okolici šole.

Zanimalo nas je tudi, katere spretnosti želijo izboljšati z izvajanjem gibalnih dejavnosti. Kar 85 % vprašanih razvija koordinacijo rok in nog, sledijo spretnosti zavedanja telesa v prostoru (69

%), orientacija v prostoru (68 %), simetrično gibanje telesa (58 %) in ravnotežje (56 %). Poleg tega naštevajo še pridobivanje ritma, prehod iz ene aktivnosti na drugo, urjenje pozornosti in koncentracije, vidno in slušno zaznavanje, lateralnost in povezovanje obeh hemisfer, moč ramenskega obroča in raztezanje. Gibalne dejavnosti njihovim učencem predstavljajo tudi sprostitev med dejavnostmi in izboljšujejo njihovo psihično počutje.

Po izvajanju nalog pri svojih učencih opažajo, da so se jim v največji meri izboljša razpoloženje (79 %), so manj nemirni (72 %), izboljšajo se jim koncentracija (69 %), motivacija za opravljanje drugih aktivnosti (69 %) in pozornost (64 %). Nekoliko redkeje opažajo izboljšanje položaja telesa med pisanjem (23 %) in ustrežnejši prijem pisala (10 %). Večina izvajalcev (67 %) ima dodatna znanja iz katerih črpajo ideje za gibalne dejavnosti. Najpogosteje izpostavljajo *Brain Gym*.

Zanimalo nas je tudi, kako učenci sami pri pouku DSP doživljajo gibalne dejavnosti. Učenci so povedali, da so jim naloge všeč, saj se ob njih sprostijo, nasmejijo. Sami pa ne znajo oceniti, če te dejavnosti vplivajo tudi na njihovo šolsko delo.

5. SKLEP

V prispevku smo se osredotočili na učence s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v prilagojeni program z dodatno strokovno pomočjo in na izvajanje gibalnih aktivnosti pri urah DSP. Učenci s splošnimi učnimi težavami ali drugimi blažjimi primanjkljaji, zaradi katerih niso usmerjeni kot učenci s posebnimi potrebami, pa te individualne pomoči pogosto niso deležni. Kljub vsemu bi bilo izvajanje opisanih gibalnih dejavnosti zanje prav tako zelo priporočljivo. Raziskavo bi lahko razširili tudi na razredne in predmetne učitelje, da bi dobili boljši vpogled v njihovo zavedanje pomena gibalnih dejavnosti ter v kolikšni meri gibalne dejavnosti vključujejo v učni proces. Predpostavljamo, da dajejo večji poudarek podajanju učne snovi, pogosto pa čas namenjajo tudi reševanju vzgojnih težav. Zaradi tega se morda redkeje odločajo, da bi v učno uro vpeljali gibalne dejavnosti.

Med raziskovanjem tega področja smo pridobili tako konkretne predloge gibalnih dejavnosti kot teoretična izhodišča, ki razlagajo njihov pomen. Oblikovali bi lahko konkretna priporočila oz. seznam gibalnih nalog in bi učitelje motivirali za izvajanje nalog pri pouku. Po daljšem izvajanju nalog bi lahko preverjali tudi, če učitelji in učenci opažajo kakšne spremembe glede učenja in zmožnosti aktivnega sodelovanja pri pouku.

Za tiste učence z učnimi težavami, ki niso usmerjeni kot učenci s posebnimi potrebami bi lahko oblikovali program raznolikih gibalnih dejavnosti, ki bi jih izvajali kot interesna dejavnost ali skupinska pomoč za učence s posebnimi potrebami.

Možnosti za napredek imamo v svoji praksi še ogromno. Z ozirom na upad gibalnih sposobnosti in porast drugih učnih, vedenjskih in čustvenih težav in stisk, ki so se pojavile kot posledica epidemije korona virusa, pa je intervencija na tem področju še toliko bolj potrebna.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Angelaki, D. in Cullen, K. (2008). *Vestibular system: the many facets of a multimodal sense*. Pridobljeno s <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18338968/>
- [2] Erickson, K., Hillman, C. in Kramer, A. (2015). *Physical activity, brain, and cognition*. Pridobljeno s <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352154615000157?via%3Dihub>
- [3] Hötting, K., Röder, B. (2013). *Beneficial effects of physical exercise on neuroplasticity and cognition*. Pridobljeno s <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23623982/>
- [4] Knight, E. in Chedozy, S. (1997). *Physical Education in Primary School. Access for all*. London: David Fulton Publisher.
- [5] Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- [6] MIZŠ (2018). *Podatki v zvezi z učenci s posebnimi potrebami v osnovnih šolah s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo*. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/pdf/Preglednica_ucenci_s_posebnimi_potrebami.pdf
- [7] Pistotnik, B. (2011). *Osnove gibanja v športu: osnove gibalne izobrazbe*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
- [8] Portwood, M. (2003). *Dyslexia and Physical Education*. Oxon: David Fulton Publisher.
- [9] Rogge, A. K., Röder, B., Zech, A., Nagel, V., Hollander, K., Braumann K. M. in Hötting, K. (2018). *Balance training improves memory and spatial cognition in healthy adults*. Pridobljeno s <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5515881/>
- [10] Videmšek, M. in Jovan, N. (2002). *Čarobni svet igral in športnih pripomočkov*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- [11] Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPP/ (2011). Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>

PROSTOVOLJSTVO KOT PRIMER URESNIČEVANJA INKLUZIJE NA PODROČJU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA V SODELOVANJU Z LOKALNO SKUPNOSTJO

POVZETEK

Zdi se, da je kljub označevanju sodobnih družb kot odprtih inkluzija še vedno precej oddaljena vrednota. Tako osebe s posebnimi potrebami in ostale ranljive družbene skupine pogosto ostajajo prezrte, izključene. Ker so mladi pogosto negotovi, kako se odzivati na take okoliščine, lahko prostovoljstvo dijakov predstavlja priložnost za večjo participacijo mladih do teh ranljivih skupin in hkrati omogoča zmanjševanje izključevanja. Prispevek prikazuje različne načine prostovoljstva s poudarkom na modni reviji, ki so jo v sodelovanju s Centrom Korak za osebe s pridobljeno poškodbo glave izpeljali dijaki Gimnazije Kranj na dobrodelnem bazarju na Brdu pri Kranju. Sodelovanje dijakov pri oblikovanju, načrtovanju in izvedbi dobrodelnega dogodka je dobra priložnost za krepitev empatije in odpravljanje stereotipov do spregledanih skupin. Poleg teh je pomemben rezultat tudi pridobitev številnih socialnih veščin dijakov za interakcijo z osebami s posebnimi potrebami, medgeneracijsko povezovanje kot tudi vrstniško nudenje pomoči. Pridobljene izkušnje že vključujemo v nadaljnje prizadevanje pri skrbi za moralno in čustveno odgovornost dijakov in tudi širšega lokalnega okolja. Tako uspešno širimo mrežo možnih načinov za izvajanje prostovoljstva v okviru pedagoške prakse pri predmetu pedagogike, Mepi dejavnosti in seveda medsebojne pomoči med dijaki. Pozitivni odzivi dvigujejo občutek koristnosti na eni strani in sprejetosti na drugi, zato bo širjenje inkluzivne kulture tudi v prihodnje pomembno vodilo.

KLJUČNE BESEDE: prostovoljstvo, inkluzija, posebne potrebe, dobrodelnost.

VOLUNTEERING AS AN EXAMPLE OF ACHIEVING INCLUSION IN THE FIELD OF EDUCATION IN COOPERATION WITH THE LOCAL COMMUNITY

ABSTRACT

Despite the labelling of modern societies as open, inclusion still seems to be a distant value. Thus, people with disabilities and other vulnerable social groups often remain ignored, excluded. As young people are often unsure how to respond to such circumstances, student volunteering can provide an opportunity to increase young people's participation towards these vulnerable groups, while at the same time reducing exclusion. This article presents different ways of volunteering, with a focus on a fashion show held by students from Kranj Grammar School in cooperation with the Korak Centre for people with acquired head injuries at a charity bazaar in Brdo pri Kranju. The participation of students in the design, planning and execution of the charity event is a good opportunity to strengthen empathy and eliminate stereotypes towards overlooked groups. In addition to these, an important outcome is the acquisition of a number of social skills by students for interaction with people with special needs, intergenerational networking as well as peer-to-peer support. The experience gained is already being incorporated into further efforts to ensure the moral and emotional responsibility of the students and the wider local environment. In this way, we are successfully expanding the network of possible ways to volunteer in the context of teaching practice in the subject of pedagogy, Mepi activities and, of course, peer support among students. Positive reactions increase the feeling of usefulness on the one hand and acceptance on the other, so spreading an inclusive culture will continue to be an important guiding principle in the future.

KEYWORDS: volunteering, inclusion, special needs, charity.

1. UVOD

Glavna ideja inkluzije je zmanjševanje vseh izključevalnih postopkov in razvrednotenja ljudi na osnovi motenj, rase, etničnosti, spola, starosti, spolne orientacije, religije ali česa drugega, kar nekaterim ljudem oteži vsakdanje življenje [2]. Inkluzija pomeni pravico posameznika do socialnega, intelektualnega, kulturnega in osebnostnega vključevanja [3]. Sodobne družbe jo povzdigujejo v pomembno vrednoto, ki pa je žal pogosto precej oddaljena. Ker šolska inkluzija (vsaj) v Sloveniji nima lastne doktrine in ni osnovana na družbenem konsenzu, moramo za doseganje višje kakovosti medsebojnega vključevanja oseb s posebnimi potrebami in drugih oseb uporabljati druge koncepte, ali preprosto zdravo pamet. Inkluzija naj ne bi bila stanje, ampak proces, ki bi omogočal celostno (poleg fizične tudi emocionalno in socialno) vključenost ne le oseb s posebnimi potrebami, temveč vseh, ki so jim določene možnosti za kakovostno in dostojanstveno življenje otežene. Tako inkluzija pomeni »udeležitev«, sprejetost, biti drug z drugim in skrbeti za drugega. Pomeni povabilo tistim, ki so ostali zunaj [3]. Tako povabilo sem z veseljem sprejela pred nekaj leti od Centra Korak za sodelovanje naših dijakov pri dobrodelnem bazarju, ki ga Center Korak tradicionalno prireja pred božično-novoletnimi prazniki. Sprva naj bi dijaki pripravili modno revijo z uporabniki Koraka, ker pa je bil interes za sodelovanje obojestranski, smo v projekt bazarja vključili še dijake za izvedbo kulturnega programa, donatorstva likovnih del in tehnične podpore. Tako je pri dogodku sodelovalo kar 50 dijakov. Veliko zanimanje in obojestransko zadovoljstvo za dobro opravljeno delo me je spodbudilo, da še naprej iščem priložnosti za tovrstne oblike pomoči posameznikom in skupinam, ki so pogosto prezrte in izključene iz določenih sfer vsakdanjega življenja.

Cilji prostovoljnega sodelovanja dijakov pri izvedbi dobrodelnega bazarja so:

- spodbujanje in motiviranje dijakov za prostovoljstvo: to vključuje seznanjanje in ozaveščanje dijakov o posameznikih in skupinah ljudi, ki jim je življenje iz različnih razlogov oteženo in so zato pogosto prikrajšani v določenih sferah vsakdanjega življenja;
- razveseliti in osrečiti ljudi, ki se soočajo s številnimi ovirami v življenju: praznični dnevi so priložnost za dijake, da skozi prostovoljno, nesebično in razigrano držo razveselijo uporabnike Koraka;
- krepitev solidarnosti in empatije: prostovoljstvo razvija sočutje in potrebe za soljudi [1], s tem pa premagovanje ovir, stereotipov, negotovosti pri srečevanju z ranljivimi posamezniki in skupinami;
- krepitev moralnega čuta za dolžnost in odgovornost: skozi prostovoljstvo se oblikuje tudi moralna identiteta dijakov; občutek koristnosti namreč prinaša veselje, zadovoljstvo, dobro voljo ter krepi moralni čut za dolžnost in odgovornost mladih ljudi; tako lahko prispeva k izkustvenemu načinu vzgoje mladih za aktivno državljanstvo [1];
- razvijanje socialnih veščin za interakcijo z ljudmi s posebnimi potrebami; prostovoljstvo omogoča veliko možnosti za pridobitev in izboljšanje številnih socialnih veščin za ravnanje in komunikacijo s skupinami, ki potrebujejo pomoč, saj so dijaki neposredno vključeni v njihovo vsakdanje življenje;

- vključevanje širše lokalne skupnosti: tematski dogodki še posebej omogočajo, da se tudi širša lokalna skupnost zave pomembnosti sprejetja in zmanjševanja izključevanja ter tako bodisi posamezniki ali skupine, zavodi tudi sami participirajo v sožitju na različne načine.

2. IDEJA ZA PROSTOVOLJSTVO

Na naši šoli v okviru izbirnih nematuritetnih predmetov ponujamo tudi predmet pedagogika v obsegu 70 ur. Poleg šolskega dela, nam je bilo vedno omogočeno, da smo se v dogovoru z določenimi ustanovami, zavodi, kot so npr. Center Korak, Sonček, OŠ Helene Puhar, Druga violina, idr., dogovorili za obisk dijakov, na katerem so jim bili zavodi in njihovo delovanje boljše predstavljeno. Ko smo pred leti v učni načrt vpeljali še obvezno pedagoško prakso v obsegu 15 ur, smo dobili priložnost za aktivnejše prostovoljstvo. Z nekaterimi zavodi smo se še bolj povezali, saj so dijakom omogočili opravljanje pedagoške prakse. Številni dijaki so poleg obveznega fonda ur nadaljevali z aktivnostmi, saj so v tem poslanstvu našli tudi osebno zadovoljstvo in veselje. Zdi se, da pravi zagon prostovoljstvu daje neposredna izkušnja dijakov z ljudmi, ki se srečujejo z različnimi ovirami in težavami v vsakdanjem življenju. Tako bolj cenijo tisto, kar imajo in uživajo tisto kar se zdi skorajda samoumevno. Zato je za marsikoga to še dodatna motivacija, da izkaže poslušnost za ranljive skupine in ohranjanje njihovega dostojanstva. Pogosto obliko prakse so predstavljali učna pomoč učencem na osnovnih šolah in šoli s prilagojenim programom, pomoč v podaljšanem bivanju, vodenje krožkov, spremstvo uporabnikov, pomoč pri izpeljavi različnih ročnih delavnic ipd. v omenjenih zavodih. Med drugim je to tudi Center Korak, center za osebe s pridobljeno poškodbo glave v Kranju. Center Korak že od leta 2008 prireja dobrodelni bazar na Brdu, na katerem ne manjka modna revija njihovih uporabnikov. Leta 2016 se je pri vodstvu Koraka porodila ideja, da bi modno revijo na naslednjem bazarju izpeljali s pomočjo naših dijakov. Povabilo sem z veseljem sprejela. Ko me je direktorica Koraka seznanila s protokolom celotnega dogodka, sem pripravila nekaj predlogov in možnih scenarijev za izpeljavo modne revije.

3. TRADICIONALNI BAZAR CENTRA KORAK Z MODNO REVIJO NA BRDU PRI KRANJU V SODELOVANJU Z DIJAKI GIMNAZIJE KRANJ

A. CENTER KORAK

Center Korak že od leta 2003 razvija in izvaja program dolgotrajne rehabilitacije za osebe s pridobljeno možgansko poškodbo [5]. Vizija Koraka je verjeti v svet, kjer je vsak posameznik deležen največjega spoštovanja, dostojanstva in empatije. Poslanstvo Koraka je zagotavljanje kvalitetne rehabilitacije, samostojnosti, podpore in oskrbe. Od leta 2012 zaposluje invalide s 30 % do 70 % delovne zmožnosti [5].

B. DEHTEČI BAZAR NA BRDU PRI KRANJU

Od leta 2008 potekajo dobrodelni bazarji, ki jih Center Korak tradicionalno prireja na Brdu pri Kranju. Bazar, ki ga prireja Center Korak, ni zgolj prodaja njihovih izdelkov, temveč gre tudi za ozaveščanje širše lokalne skupnosti o osebah s posebnimi potrebami kakor tudi o Centru Korak,

ki kot nevladna organizacija v javnem interesu potrebuje tako finančno kot moralno podporo za uspešno delo s svojimi uporabniki. Zato bazar vedno poteka v kongresnem centru na Brdu pri Kranju, ki lahko zagotovi kakovostno izvedbo samega dogodka in množično obiskanost. Kot rečeno, pa bazar ni le pridobivanje izkupička od prodanih izdelkov, ki jih s pomočjo svojih zaposlenih mentorjev izdelujejo uporabniki, temveč je namen tudi spregovoriti o zgodbah teh oseb. Take izkušnje, ki jih dobi občinstvo, so zagotovo pot do uresničevanja ideje inkluzije. Zato se sam dogodek začne s prireditvijo, v katero so vključene zgodbe in dosežki njihovih uporabnikov. Vedno se povabilu odzovejo tudi strokovnjaki s področja specialne rehabilitacijske pedagogike ter v svojih govorih seznanjajo, opogumljajo in strokovno spregovorijo o delu in izkušnjah, ki jih delijo tako z osebami s pridobljeno poškodbo možganov kot njihovimi svojci, prijatelji in širšo javnostjo. Za popestritev prireditve se med točkami zvrstijo tudi kulturno-umetniške točke zunanjih gostov. Rdeča nit prireditve je modna revija, ki uporabnikom predstavlja največje veselje, saj komaj čakajo, da se lahko podajo po modni brvi. Modne revije so tematske, tako po izdelkih, s katerimi se predstavljajo uporabniki, kot po njihovih spremljevalcih. Po modni pisti se uporabniki namreč zaradi oviranosti in pa varnosti vedno sprehodijo s spremljevalci. Spremljevalci so posebni gostje, novinarji, športniki ... Tokrat pa so to čast naklonili dijakom naše šole. V nadaljevanju bo predstavljena participacija naših dijakov na bazarju. Center Korak ga je poimenoval, kot kaže slika 1, Dehteči bazar.



Slika 1: Vabilo na Dehteči bazar [5].

4. NAČRTOVANJE IN IZPELJAVA DOGODKA

Ker je ideja dokončno dozorela poleti, smo s pripravami pričeli takoj z začetkom novega šolskega leta, saj smo do 21. novembra, ko je bil določen datum dogodka, imeli bolj malo časa.

Zato je bila zelo pomembna dobra organizacija vseh aktivnosti:

- Ko mi je bil znan koncept dogodka, sem analizirala potrebe in določila ciljne skupine prostovoljcev.
- Dijakov prostovoljcev ni bilo težko pridobiti. Nekateri so dogodek izkoristili za opravljanje pedagoške prakse, ostale prostovoljce sem pridobila iz razredov, ki sem jih učila v tekočem šolskem letu ali preteklih letih. Nekateri dijake, ki so svoje talente že predstavljali na šolskih aktivnostih, sem že poznala, ostale so mi priporočili sošolci, sošolke.

- Potrebovala sem: modne kreatorje, spremljevalce uporabnikov na modni pisti za uporabnike, glasbenike, plesalce, likovnike, garderoberke, tehnično ekipo in fotografa. Z njimi smo se srečevali in dogovarjali po potrebi. Najbolj intenzivno je bilo sodelovanje s šiviljsko sekcijo in spremljevalci manekeni.

- Šiviljska sekcija: štiri dijakinje

Z dijakinjami smo se dogovorile, da bodo v prvi polovici septembra zbirale material in obiskale šivilje, ki bi jim lahko odstopile ostanke blaga, dekorativnih detajlov, rožic, gumbov, naramnic ipd., da bi čim varčneje pristopile k akciji. Odziv je bil velik. Priskrbele so ogromno materiala. Medtem ko so snovale ideje za kreacije in modne dodatke, sem se povezala s specialno pedagoginjo iz Koraka. Izdelala je seznam uporabnikov, ki se bodo na modni pisti sprehodili glede na spol, starost, način spremljanja (voziček, počasna hoja, ipd.) Nato sva skupaj oblikovali devet hodov. Za dva hoda sem zaprosila še dva profesorja, saj je učiteljev zgled lahko dobra motivacija za dijake in vpliva na sproščene odnose. Sledila je faza šiviljskega ustvarjanja. Dekleta so bila zelo izvirna. Ko so dokončala kreacije za uporabnike in spremljevalce, smo vse izdelke odnesli v Korak in dokončno oblikovali kombinacije. Izdelke za uporabnike smo do revije pustili v Koraku, da so jih lahko večkrat preizkusili.

- Spremljevalci manekeni: dvanajst dijakinj in dijakov + profesorski par

Naloga manekenov je bila spremljati uporabnike na modni pisti (slike 2 – 8). Ker gre za osebe, ki so utrpeli poškodbe možganov, se mi je zdelo pomembno, da se z dijaki spremljevalci pogovorimo o tem, kako naj se obnašajo, komunicirajo, reagirajo, saj je za nekatere dijake to prva neposredna izkušnja. Pravo veselje je bilo opazovati, kako so se v zaodrju skupaj z uporabniki pripravljali in se končno ponosni sprehodili po modni pisti.



Slike 2, 3, 4, 5, 6, 7: Manekeni, uporabniki Koraka s spremljevalci, dijaki na modni pisti [6].



Slika 8: Skupinsko poziranje občinstvu [6].

Glasbeno-plesni program: trinajst dijakov

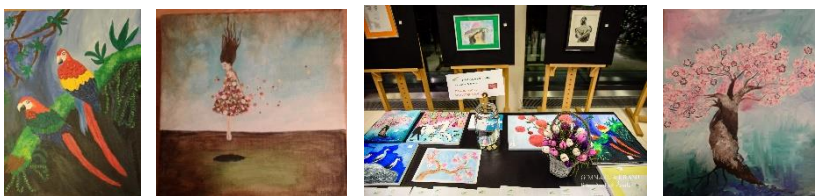
Slike 9, 10, 11, 12 prikazujejo kulturni program. Tri glasbene in ena plesna točka. Glasbeni izbor se je raztezal od zelo nežnih, čutnih melodij pa do zelo živahnih, razigranih skladb. Prav tako je bil zelo energičen hip hop nastop.



Slike 9, 10, 11, 12: Zasedbe tria, dueta, banda in plesnega para v kulturnem programu [6].

- Likovna dela: petnajst dijakinj

Petnajst dijakinj se je odzvalo povabilu, da prispevajo svoje likovne umetnine (slike 13, 14, 15, 16,) za prodajo na bazarju. Tehnika in motiv sta bila prepuščena ustvarjalkam, namignila sem le, da bi bilo dobrodošlih nekaj slik na temo cvetja. Nekatere dijakinje so prispevale več kot eno sliko.



Slike 13, 14, 15, 16: Nekaj likovnih umetnin na bazarjevi stojnici [6].

- Tehnična ekipa: osem dijakov

Gre za že precej utečeno tehnično ekipo. Pomagali so pri pripravi odra, modne piste, ozvočenja, prinašanja zabojev z izdelki za prodajo, po prireditvi pa s pospravljanjem. Podrobna navodila so dobili s strani Koraka in Kongresnega centra Brdo.

- Garderoba: štiri dijakinje

Dekleta so na dan dogodka pomagala pri sprejemanju in izdaji garderobe. Protokol so jim predstavili uslužbenci kongresnega centra.

- Fotograf

Da spomini ne bi zbledeli, je v objektiv vse skupaj ujel odličen fotograf, ki mi je iz svojega osebnega arhiva posredoval tudi slike, ki se nahajajo v prispevku.

- Poleg dela s ciljnim skupinami prostovoljcev je izpeljava zahtevala tudi precej organizacijskega dela:
 - pripravljanje osnutkov modnih kreacij,
 - sestavljanje kombinacij parov in trojk na modni pisti,
 - spreminjanje in prilagajanje hodov glede na potrebe uporabnikov,
 - dogovarjanje s kongresnim centrom glede ozvočenja naših glasbenih točk, pomoči tehnične ekipe ipd.,
 - organiziranje prevoza do Brda za naše prostovoljce,

- pisanje opravičil razrednikom za odsotnost prostovoljcev od pouka na dan dogodka,
- opis vseh sodelujočih izvajalcev glasbenih in plesnih izvajalcev in njihovih skladb za povezovalca programa,
- oblikovanje povabila za profesorje in starše sodelujočih,
- zahvala sodelujočim dijakom in Koraku,
- objava na spletni strani šole.

Prireditelj je uspela, občinstvo je bilo navdušeno, uporabniki Koraka pa nadvse srečni, zadovoljni, kar je bilo najpomembnejše. Po prireditvi je sledilo sproščeno kramljanje ob bogato založenih stojnicah, kjer je vsakdo lahko kupil unikatna darila za svoje najdražje. Direktorica Koraka se je naslednji dan v odprtem pismu dijakom osebno zahvalila vsem sodelujočim (priloga 1), kar je še poglobilo občutek, da smo res naredili nekaj dobrega za njihove uporabnike.

5. NOVI IZZIVI TER PRILOŽNOSTI ZA NADALJNO UPORABO PRIDOBLENIH SPOZNANJ.

Izkušnje, pridobljene na tem dogodku so nas opogumile za nove izzive prostovoljstva. Intenzivneje smo jih uresničevali v okviru pedagoške prakse pri pedagogiki in nato še v programu Mepi. Mrežo možnih načinov smo povečali in razširili tudi na širšo lokalno skupnost. Povezali smo se s številnimi organizacijami, društvi, zavodi, kot so npr. prostovoljno društvo Avantura, društvo Žarek upanja, Karitas, Rdeči križ, Mestna knjižnica Kranj, številne osnovne šole in vrtci na Gorenjskem ter domovi za starejše občane, gasilska društva, društva za zaščito živali idr. V omenjenih institucijah so dijaki in dijakinje opravljali različne oblike prostovoljstva. Od prvotne učne pomoči, smo prostovoljstvo razširili na pomoč pri izvedbi taborov za otroke iz socialno ogroženih družin, pomoč pri izvedbi športnih dni, pripravljali na tekmovanja v znanju, delali družbo starostnikom v domovih za starejše občane, brali z dislektiki, sprehajali pse ... In ravno pri slednjem se opogumljamo za nov izziv prostovoljstva s terapevtskimi psi. Zaradi ukrepov proti epidemiji covid-19 žal nismo mogli nadaljevati s prostovoljstvom in uresničiti vseh zastavljenih ciljev. Zato smo se bolj osredotočili na našo šolo. Zaradi pouka na daljavo je veliko dijakov občutilo različne stiske, težave in primanjkljaje v znanju, zato smo vse možnosti prostovoljstva namenili medsebojni podpori in pomoči. Dijaki so to sprva zagotavljali prek različnih spletnih orodij, ob sproščanju ukrepov, pa negovali to poslanstvo v živo. Ta strategija je bila dobrodošla tako za dijake, ki so prejeli pomoč, podporo, kot tiste dijakke, ki so jo nudili. Še posebej, če so dijaki 4. letnika nudili učno pomoč nižjim letnikom. Tako so prvi ponavljali za maturo, drugi pa izboljševali znanje in ocene. Ker je ta oblika prostovoljstva zelo dobro zaživela, jo ohranjamo kot pomembno vodilo inkluzije v okviru šole. Na srečo popušča tudi pandemija, tako da se znova vračamo v ustaljene oblike prostovoljstva.

6. SKLEP

Korakov bazar zagotovo predstavlja primer prepletanja inkluzije in prostovoljstva. Tema bazarja sta bila cvetje in dehtenje. Pridih cvetja je bilo čutiti vsepovsod. Del dehtenja je bilo 50 dijakov prostovoljcev, ki so vsak na svoj način nekaj prispevali. Prireditve so popestrili z glasbenimi nastopi in plesno točko. Na eni izmed stojnic so obiskovalci lahko kupili umetnine naših dijakov. Vrhunec večera pa je bila modna revija, kjer so dijaki in profesorja ter uporabniki nosili modne kreacije, ki so jih sešile dijakinje iz ostankov blaga. Uporabniki so se v spremstvu naših dijakov sprehodili po modni pisti in se počutili kot prave zvezde. Seveda so bili nepogrešljivi tudi dijaki in dijakinje, ki so skrbeli za garderobo, tehnično pomoč in fotografiranje. Odzivi na bazar so bili res neverjetni. Bilo je vidno, da je bazar navdušil tako uporabnike in dijake kot občinstvo. Taka izkušnja je bila za dijake izjemna. Bili so ponosni, da so lahko bili del prireditve, da so lahko pomagali in razveselili uporabnike in vse prijatelje Koraka. Prejeli smo veliko pohval za izjemne nastope in ustvarjalnost, s katero so dijaki na prireditve prinesli svežino, mladost in veselje do življenja. Izkazalo se je, da je sodelovanje dijakov na dobrodelnem dogodku dobra priložnost za krepitev empatije, spoštovanja, sočutja in poslušanja za potrebe soljudi ter odpravljanje stereotipov in predsodkov. Prostovoljstvo tako prinaša veselje, dobro voljo in občutek lastne vrednosti. Poleg tega je pomemben rezultat tudi pridobitev številnih socialnih veščin dijakov za interakcijo z osebami s posebnimi potrebami in medgeneracijsko povezovanje. Ob tako pozitivnih odzivih smo vsi dobili še večjo motivacijo in razširili mrežo prostovoljstva v širšo lokalno skupnost.

LITERATURA IN VIRI

- [1] N. A. Gladek, ABC prostovoljstva v šolah: priročnik za mentorje in koordinatorje prostovoljcev v šolah, Ljubljana: Slovenska filantropija, 2015.
- [2] M. Peček Čuk in I. Lesar, Moč vzgoje: sodobna vprašanja vzgoje, Ljubljana: Tehniška založba Slovenije, 2009.
- [3] Z. Rutar Ilc, Inkluzija po pameti, Vzgoja in izobraževanje, letnik XL, številka 5–6, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2009
- [4] T. Arko, Sadeži družbe: priročnik za izvajanje medgeneracijskih aktivnosti, Ljubljana: Slovenska filantropija, 2011.
- [5] *Center Korak*. [Online]. Dostopno na: <https://center-korak.si/>. [1.6.2022]
- [6] Osebni arhiv fotografij

PRILOGA 1: Zahvalno pismo direktorice Koraka



Spoštovani ravnatelj, mag. Franci Rozman, profesorica Ivanka Zupan in dijaki kranjske gimnazije!

Pred nekaj leti (no, ja, v resnici desetletji), sem sama gullila klopi kranjske gimnazije in v tako majhnem prostoru, kot je Kranj, se seveda srečujem zasebno in poklicno z vašimi starši, profesorji in dijaki.

Zgodba Centra Korak je dostopna na spletu, Bazarji pa so zgodba, ko smo v naše profesionalno delo želeli vključiti širše okolje in se s tem izogniti socialni izolaciji ljudi, ki so utrpeli hude možganske poškodbe. Problem ljudi, ki so si v prometnih nesrečah, pri športu, kot posledica nasilja ali različnih obolenj, poškodovali možgane, je globok in zajame tako poškodovane kot njihove družine.

Pred nesrečo so obiskovali šole, hodili v službe, smučali, se srečevali s prijatelji na kavi, vrtnarili, telefonirali, sanjali in delali načrte za življenje. Bili dijaki, študenti, partnerji, uslužbenci...Potem, naenkrat, se je vse spremenilo. Prositi morajo za pomoč, ko želijo na stranišče, prijatelj praviloma ni več, njihovi otroci si želijo, da ne pridejo na šolsko tekmo, ker se jih sramujejo, živijo v svetu, ki je povsem tuj. Ujeti v realnost in v tisto, kar so bili prej.

Vesela sem, da ste se spoštovani gimnazijci in profesorji, za en večer pridružili naši zgodbi, ker ste prinesli svežino, energijo, mladost... Veselje do življenja.

To se je čutilo v vaših likovnih izdelkih, sodelovanju na modni reviji, vaših kreacijah in odličnih glasbenih točkah. Vsi, prav vsi odmevi občinstva so pozitivni in polni navdušenja. Prejela sem mnogo čestitk tudi v vašem imenu. S simpatijami je bil sprejet čisto vsak nastop.

Verjamem, da je bil Dehteči bazar izvrstna izkušnja tudi za vas, saj boste kot mladi intelektualci v naslednjih letih in desetletjih vsak na svojem področju stopili na odgovorna, odločujoča delovna mesta. Imeli boste moč in kreirali boste usodo kvalitete življenja vseh nas. Verjamem, da vam je ta večer odstrl tudi tiste plati življenja, ki jih ljudje ne načrtujemo, si jih ne želimo pa vendar lahko ujamejo slehernega izmed nas ali ljudi, ki jih imamo radi.

Vsakemu od vas iskrena zahvala za sodelovanje.

Moj globoki poklon in spoštovanje profesorici Ivanki Zupanc, ki je sodelovanje koordinirala, organizirala, podarila svoj čas, besedo in tisto več, kar očem ostaja skrito.

Direktorica

Mateja Korošec, prof. def

Kranj, 24.11.2016

VPLIV VOJNE V UKRAJINI NA MOTIVACIJO DIJAKOV ZA UČENJE RUŠČINE

POVZETEK

Učenje tujih jezikov je v današnjih časih izjemno pomembno. Znanje dodatnega tujega jezika, poleg angleščine, nam odpira marsikatera vrata in pomaga pri iskanju zaposlitve. Seveda pa na izbor, katerega tujega jezika se učiti, vplivajo različni dejavniki: lasten interes in želja po učenju, sošolci, starši in druge pomembne osebe, prisotnost jezika v okolju, bližina držav, kjer se jezik govori, želja po potovanju v tuje dežele, večja možnost zaposlitve. Pomembni dejavniki so torej tudi družbeni, kulturni, geografski, ekonomski, pa tudi zgodovinski in politični. Vse to vpliva na motivacijo za učenje določenega jezika. Motivacija je lahko notranja, torej izvira iz učenca, ki si jezika želi naučiti, ga razumeti, ali pa zunanja, kjer spodbude za učenje prihajajo od zunaj. V članku s pomočjo raziskave med dijaki, ki se učijo ruščine kot drugega ali tretjega tujega jezika, prikažemo dejavnike, ki so pri njih vplivali na izbiro ruščine, kaj jih motivira za učenje tega jezika in zakaj se jim zdi pomembno, da se ruščine naučijo. V nadaljevanju raziščemo, kako trenutna vojna v Ukrajini vpliva (ali je vplivala) na motivacijo dijakov za učenje ruščine. Zanima nas, kako dijaki doživljajo in koliko spremljajo aktualno dogajanje. Predstavimo tudi, kako smo na šoli odreagirali na dogajanje v Ukrajini in kako smo se z dijaki pogovorili o trenutni vojni.

KLJUČNE BESEDE: tuji jeziki, učenje ruščine, notranja in zunanja motivacija dijakov, vojna v Ukrajini.

THE IMPACT OF WAR IN UKRAINE ON STUDENT MOTIVATION IN RUSSIAN LANGUAGE LEARNING

ABSTRACT

Learning a foreign language is essential nowadays, as knowing a language aside from English can open many a door for us or helps us find a job. Selecting which foreign language to learn is undoubtedly influenced by numerous factors. For example, by our interest and desire to learn, by important figures such as parents, classmates and others, by the presence of a language in our environment, proximity to countries where the language is spoken, as well as our desire to travel to a particular foreign country, or greater employment opportunities. Some further factors affecting one's motivation for language acquisition are social, cultural, geographical, economic, and historical or political ones. Motivation can be intrinsic or extrinsic. While the first one comes from within a student wishing to learn or understand a language, the latter uses encouragement for learning from outside. In this article, I will interpret the results of a survey conducted among students acquiring Russian as a second or third language to show what influenced their choice of learning this language, what motivates them and why they believe Russian language acquisition matters. In addition, the article explores how the ongoing Ukraine war has affected students' motivation for Russian language learning, how students experience and to what extent they even follow the current news. Lastly, I will present our school's response to latest events in Ukraine and how the issue was discussed with Gimnazija Kranj students.

KEYWORDS: language acquisition, Russian language learning, intrinsic and extrinsic student motivation, war in Ukraine.

1. UVOD

Živimo v času, ko je znanje tujih jezikov izjemno pomembno in zaželeno pri iskanju zaposlitve. V Sloveniji se poleg angleščine učenci in dijaki učijo največ nemščine, španščine, italijanščine, francoščine, pa tudi ruščine, saj ima Slovenija kar nekaj gospodarskih in kulturnih povezav z Rusijo, prav tako je v Sloveniji v zadnjih letih veliko ruskih turistov. Vsi ti dejavniki so pripomogli k temu, da so učenci, dijaki in tudi odrasli zaznali pomembnost in uporabnost učenja ruščine.

Na naši gimnaziji dijaki izbirajo drugi tuji jezik med nemščino, francoščino, španščino in ruščino. Ruščina je pri nas prisotna že več kot 15 let in vsako leto se, kljub veliki izbiri tujih jezikov, precej dijakov odloči za ruščino kot drugi tuji jezik. Da je temu tako, je seveda vsako leto potrebno veliko truda in energije, da si dijaki sploh izberejo ta jezik in potem, da so motivirani za učenje, da radi prihajajo na ure in se želijo naučiti jezika. Predvsem je pri učenju tujega jezika pomembna notranja motivacija, torej želja in interes za učenje. Seveda pa na motivacijo vplivajo tudi drugi dejavniki: pomembne osebe okrog nas (sošolci, starši, učitelji, ...), prisotnost jezika v okolju, bližina držav, kjer se jezik govori, želja po potovanju, večja možnost zaposlitve in drugi družbeni, kulturni, geografski, zgodovinski in politični dejavniki. V preteklosti smo že videli, kako močno lahko ti zunanji dejavniki vplivajo na popularnost in pomembnost določenega jezika. Zato menim, da smo učitelji ruščine lahko upravičeno zaskrbljeni, kako in v kolikšnem obsegu bo aktualna vojna v Ukrajini vplivala na učenje in poučevanje ruščine pri nas in tudi drugje po svetu.

2. MOTIVACIJA ZA UČENJE TUJEGA JEZIKA

Pri učenju tujega jezika ima motivacija ključno vlogo, zato tudi učitelji stremimo k temu, da so učenci motivirani. Motivacija je lahko zunanja ali notranja, najbolje pa je, kadar gre za kombinacijo obeh.

Notranja motivacija vedno izvira iz učenca, pri zunanji pa spodbude prihajajo od zunaj. Musek in Pečjak (2001) pojasnjujeta: »notranje smo motivirani tedaj, kadar naredimo nekaj »iz veselja«, zato ker nam je všeč; zunanje pa smo motivirani zaradi zunanjih spodbud, nagrade, denarja, pohvale.« Pri zunanji motivaciji se torej učenec uči zaradi dobre ocene, ali da se izogne slabi oceni, kazni. Ko pa je notranje motiviran, pa se uči zaradi lastnega interesa, ker se želi naučiti jezika, mu je jezik všeč, želi razumeti tuji govor, se pogovarjati z naravnimi govorniki, gledati filme v originalu, poslušati glasbo, brati knjige. Musek in Pečjak (2001) poudarjata, da sta obe motivaciji pomembni, dostikrat delujeta skupaj in vplivata druga na drugo, je pa notranja motivacija bolj učinkovita in trajna. Čok, Skela, Kogoj in Razdevšek-Pučko (1999) izpostavijo dejavnike notranje motivacije: kakšen je razred, aktivnosti pri pouku in metode poučevanja, sam učitelj, uspeh/neuspeh pri učenju. Dejavniki, ki po njihovem določajo zunanjo motivacijo, pa so: pomembne osebe v življenju (starši, prijatelji, učitelji, ...), nagrade, kazni, učno okolje in pa tudi kulturne norme, družbena pričakovanja, odnosi ipd. Na te dejavnike učitelji težje vplivajo kot na dejavnike notranje motivacije.

Pri učenju tujega jezika pa je smiselno omeniti tudi integrativno in instrumentalno motivacijo, ki sta pomembni pri učenju tujega jezika. »Pri integrativni motivaciji želja po učenju jezika

izvira iz pozitivnega odnosa do kulture in skupnosti ciljnega jezika.« (Čok, Skela, Kogoj, Razdevšek-Pučko, 1999) Kar pomeni, da bolj kot je kultura za učenca privlačna, bolj se bo z veseljem učil tega jezika, zato se učitelji tujih jezikov trudimo, da dijakom predstavimo in približamo tudi kulturo, umetnost, glasbo, literaturo. Integrativna motivacija se nanaša tudi na »željo učenca po komuniciranju s predstavniki ciljne kulture ali spoznavanju le-teh« (Čok, Skela, Kogoj, Razdevšek-Pučko, 1999). Instrumentalna motivacija pa na drugi strani pomeni: »učenec se uči jezika, ker meni, da mu bo takšno znanje pomagalo pri izpitu, boljši službi ipd.« (Čok, Skela, Kogoj, Razdevšek-Pučko, 1999) Pri večini učencev sta prisotni obe obliki motivacije.

Jezik in kultura sta vedno zelo povezana in pri učenju tujega jezika je pomembno tudi spoznavanje kulture, zgodovine, geografije, navad in običajev ljudi. Na motivacijo učencev za učenje tujega jezika tako vpliva tudi dejstvo, v kolikšni meri nam je kultura blizu, vseč, pa tudi kakšen je položaj jezika v družbenem okolju. Pomembna je seveda tudi uporabna vrednost ter bližina držav, kjer se določen jezik govori. Skela (1999) teko izpostavi tudi okoljske dejavnike, ki imajo močan vpliv na učenje tujih jezikov. Te dejavnike lahko razdelimo na jezikovne, družbene in kulturne, zgodovinske in politične, geografske, ekonomske in tehnološke ter izobraževalne. V tem prispevku se bom osredotočila bolj na družbene, kulturne ter politične dejavnike. Prav ti imajo namreč lahko močan vpliv na odnos do jezika in to bi rada v nadaljevanju raziskala. Namreč, kako in v kolikšni meri trenutna vojna v Ukrajini vpliva na odnos do ruščine in posledično na motivacijo za učenje ruščine.

3. VOJNA V UKRAJINI

24. februarja smo se zjutraj prebudili in v vseh medijih je odmevalo: Rusija je napadla Ukrajino. Kljub vsem napetostim na tem območju, ki sicer trajajo že dalj časa, nekaj dni pred začetkom vojne pa so se še stopnjevala, mislim, da lahko trdim, da kljub vsemu nismo pričakovali takega vojaškega napada na Ukrajino. Namenoma v prejšnjem stavku nisem uporabila »napada Rusije« na Ukrajino. Ne gre namreč za vojno vseh Rusov proti Ukrajincem, mnogi Rusi so proti tej vojni, tudi javno so protestirali in izražali svoje nestrinjanje s to »posebno vojaško operacijo v Ukrajini«, kot jo še danes imenuje vladajoča oblast in sam predsednik Rusije.

Vojna v Ukrajini je seveda v prvi vrsti najbolj prizadela prebivalce Ukrajine, velike posledice že čutijo in še bodo tudi prebivalci Rusije, dolgoročno pa tudi celotna Evropa in svet. Vojna vpliva na svetovno gospodarstvo, ekonomijo, kmetijstvo, turizem, na drugi strani pa tudi na kulturo in jezik. Tako kot je ta vojna nerazumna in brezsmiselna, pa je težko razumeti tudi, da ponekod po svetu zdaj bojkotirajo vso rusko kulturo, prepovedujejo rusko glasbo, ne berejo več ruske literature. Kulture in jezika ne moremo enačiti s politiko. Kljub temu pa se zavedam, da bo vojna imela posledice tudi na poučevanje in učenje ruščine pri nas. Kako velike, bo pokazal čas.

4. KAKO SMO SE NA ŠOLI ODZVALI?

Po začetnem šoku, zgroženosti nad odločitvijo ruskega predsednika in vladajoče politike, občutku negotovosti, tudi strahu, nemoči, se potem seveda pojavi vprašanje: Kaj pa lahko

naredimo? Na pobudo dijaka Ukrajinca in s podporo vodstva šole smo na šoli organizirali humanitarno akcijo zbiranja pomoči za prebivalce Ukrajine. Naši dijaki in zaposleni so prinesli hrano, oblačila, obutev, higienske pripomočke, odeje, šola je darovala tudi spalne vreče in skupaj smo dokazali, da smo solidarni in pripravljeni pomagati. Po razredih in v zbornici smo tudi zbirali denar, ki smo ga potem naprej nakazali ustreznim inštitucijam.

Kasneje smo na šolo sprejeli in vpisali tudi nekaj Ukrajincev, ki so morali zaradi vojne zbežati iz domovine. Na šoli smo jim ponudili tudi dodatne ure slovenščine, da bi se čim hitreje naučili jezika in tako lahko spremljali pouk skupaj z novimi sošolci. Pouk slovenščine sva izvajali skupaj s profesorico slovenščine, ki na šoli že dalj časa zelo uspešno poučuje vse tujce, ki se vpišejo k nam.

5. POGOVOR Z DIJAKI

Zdelo pa se mi je tudi pomembno, da se z dijaki, ki se učijo ruščine, pogovorimo o trenutnem dogajanju, da jim zadevo malo pojasnim, jih pomirim in tudi kot profesorica ruščine zavzamem neko stališče. Pojasnila sem jim, da sem zaradi dogajanja v Ukrajini iskreno prizadeta in žalostna, da se me je celotna situacija izjemno dotaknila ne samo po človeški plati, ampak seveda tudi kot profesorico ruščine, ki ima ruski jezik izjemno rada, prav tako spoštujem in občudujem rusko in ukrajinsko kulturo, poznam kar nekaj Rusov in Ukrajincev, večkrat sem v Rusijo že potovala, predvsem pa z velikim veseljem poučujem ruščino. Povedala sem jim, da seveda obsojam vsakršno nasilje in tudi to nerazumno vojno, da pa ne smemo enačiti samega jezika s politiko. Jezik, umetnost in kultura so vedno nad tem.

Pogovor z dijaki se mi zdel zelo pomemben tudi zaradi dejstva, da imamo na šoli (in celo v istem razredu) tako Ruse kot Ukrajince, ki že nekaj časa živijo v Sloveniji. Celotna situacija je prizadela vse, nekateri imajo še vedno sorodnike, prijatelje in znance, ki so ostali na vojnem območju. Poudarila sem, da je prav, da mi ne delamo razlik med dijaki, ne glede na nacionalnost, in da vzdržujemo prijateljske odnose.

Skozi pogovor z dijaki sem že dobila precej pozitivnih odzivov in občutek, da so razumeli, kaj jim želim povedati. Sem pa želela njihovo mnenje preveriti še z anketo. Pripravila sem vprašanja, ki so se nanašala na odnos do ruščine – najprej zakaj so si izbrali ruščino, kaj jim je pri pouku všeč in kaj jih motivira za učenje ruščine. V drugem delu pa so bila vprašanja v zvezi z vojno v Ukrajini – koliko spremljajo dogajanje, v kolikšni meri ta vojna vpliva na njihovo motivacijo za učenje ruščine, ali so kdaj podvomili v učenje tega jezika, ali bi ga ponovno izbrali.

6. REZULTATI IN ANALIZA ANKETE MED DIJAKI

Med svojimi dijaki, ki se učijo ruščino kot drugi ali tretji tuji jezik, sem izvedla anketo. Najprej me je zanimalo, zakaj so si izbrali ruščino. Možnih je bilo več odgovorov in največ dijakov je odgovorilo, da se jim zdi ruščina lep jezik in jim je všeč, potem tudi, da je ruščina slovanski jezik in se jim je zdelo, da se ga bodo najlažje in najhitreje naučili, med vsemi ponujenimi možnostmi za drugi tuji jezik se jim je zdelo ruščina najboljša izbira. Zelo veliko dijakov je izpostavilo tudi, da jim je všeč ruska kultura in bi si nekoč želeli obiskati Rusijo ter da so se želeli naučiti cirilico. Nekaj dijakov je izbralo tudi možnost, da mislijo, da jim bo ruščina koristila pri iskanju zaposlitve.

Na vprašanje, zakaj se jim zdi pomembno, da se ruščine naučijo, je največ dijakov odgovorilo, da bodo lahko potovali v rusko govoreče dežele. Zanimivo je, da je bil takoj za tem najbolj pogost odgovor, da bodo bolj konkurenčni pri iskanju zaposlitve in da se bodo lahko sporazumevali z naravnimi govorci. Samo štirje dijaki so odgovorili, da so mnenja, da jim ruščina ne bo nikoli koristila. Odgovori kažejo, da si dijaki izbirajo jezik z nekim pričakovanjem, da jim bo znanje kdaj koristilo v življenju, torej je pri njih zelo pomembna instrumentalna motivacija.

V nadaljevanju so dijaki odgovarjali na vprašanja v zvezi s poukom ruščine. Več kot 80% dijakov je odgovorilo, da jim je pouk ruščine všeč in se z veseljem učijo tega jezika, 17% se jih s trditvijo delno strinja. Všeč jim je vzdušje v razredu, aktivnosti pri pouku, možnost sodelovanja pri pouku in pa tudi razlaga učitelja ter odnos učitelja do dijakov. Veliki večini dijakov je všeč tudi občutek, da lepo napredujejo, da veliko razumejo in znajo že precej stvari povedati v ruščini. To se mi zdi zelo pomembno za motivacijo, saj občutek, da ti nekaj gre v redu, da napreduješ, vedno pomaga in te še bolj motivira za nadaljnje delo in učenje.

Zanimalo me je tudi, v kolikšni meri vplivajo na motivacijo ocene, ki jih imajo pri ruščini. Glede na to, da se v prvem letniku vsi začnejo učiti jezika od začetka, brez zahtevanega predznanja (za razliko od angleščine, kjer je dijaki že pridejo z nekim predznanjem, ki ga potem nadgrajujejo), imajo vsi isto izhodišče. Zato je to lažje za njih, vsi imajo enake možnosti in lahko dosežejo dobre rezultate. Ocene so tako običajno zelo dobre. Kljub temu pa odgovori dijakov kažejo, da jim ocene niso glavna motivacija, samo 35% dijakov se je s tem strinjalo. Vprašala sem jih tudi, ali so že imeli možnost uporabljati ruščino izven pouka. Samo dobrih 30% dijakov je temu pritrdilo. To seveda kaže na to, da ruščina v našem okolju ni tako močno prisotna, tudi geografsko nam rusko govoreče dežele niso tako blizu. Se je pa več kot polovica dijakov strinjala, da jim bo ruščina pomagala pri zaposlitvi in več kot 80% dijakov bi učenje ruščine priporočilo svojim prijateljem, znancem in sorodnikom. Dijaki torej prepoznajo tudi uporabno vrednost znanja ruščine, poznajo podjetja, ki poslujejo z Rusijo in rusko govorečimi deželami, vedo, da je Slovenija privlačna za turiste. Več kot 60% dijakov je odgovorilo tudi, da jih za učenje ruščine spodbujajo tudi starši in ostali sorodniki. Veliko dijakov mi pove, da so se ruščino učili že njihovi dedki in babice, pa tudi starši, bratje in sestre.

Na vprašanje, ali bi se ponovno odločili za ruščino, če bi v te trenutku izbirali jezik, je 87% dijakov odgovorilo pritrdilno. Tisti, ki so odgovorili, da ne, so v večini napisali, da se jim zdi kakšen drug jezik bolj uporaben in bi jim bolj koristil.

Drugi del ankete pa se je navezoval na aktualno dogajanje v Ukrajini. Najprej me je zanimalo, koliko dijaki spremljajo dogajanje. Največ dijakov je odgovorilo, da so na začetku bolj spremljali, zdaj pa ne več tako pogosto. Kar nekaj dijakov sicer dogajanje občasno spremlja v medijih, nekateri se tudi v šoli pogovarjajo s sošolci in prijatelji. Na vprašanje, pri katerih predmetih ste se v šoli pogovarjali o dogajanju v Ukrajini, so praktično vsi dijaki odgovorili pri ruščini, so se pa v nekaterih razredih o tem pogovarjali tudi pri zgodovini in geografiji. Skoraj 40% dijakov se strinja tudi, da smo se v šoli premalo pogovarjali o tem in več kot 80% dijakov je odgovorilo, da so bili veseli, da smo se o aktualnem dogajanju v Ukrajini z njimi pogovorili. Na drugi strani pa je četrtnina vprašanih dijakov priznala tudi, da jih je pogovor o aktualnem dogajanju v Ukrajini vznemiril in so postali bolj zaskrbljeni.

S trditvijo, da je ruščina trenutno zaradi vojne v Ukrajini »nepopularna« za učenje, se je strinjalo samo 15% dijakov. Skoraj polovica vprašanih je odgovorila, da se s tem delno strinjajo. Dejstvo

je, da je ruščina že v zgodovini bila zaznamovana s politiko in politično situacijo v Rusiji, takrat še Sovjetski zvezi. Ruščina je bila dolgo časa pri nas prepovedana, nezaželena in trajalo je kar dolgo časa, da si je utrla pot nazaj v šole in spet pridobila na veljavi in pomembnosti.

Samo 4% vprašanih so podvomili v svojo odločitev za učenje ruščine, ko se je vojna začela. Se je pa skoraj polovica dijakov strinjala ali vsaj delno strinjala, da jih skrbi, ali jim bo ruščina koristila v prihodnosti (pri iskanju zaposlitve, možnosti potovanja ipd.).

Pri zadnjem vprašanju me je zanimalo mnenje dijakov, ali se jim zdi, da bo trenutna vojna vplivala na bodoče dijake, ko si bodo izbirali drugi tuji jezik. Dobrih 40% vprašanih je mnenja, da se bo zaradi te vojne manj dijakov odločilo za učenje ruščine, potem pa približno 30% dijakov meni, da vojna ne bo vplivala na odločitev za učenje ruščine, ostali pa so izbrali odgovor »ne vem« (nekaj manj kot tretjina dijakov).

Je pa zanimivo dejstvo, da mi je nekaj dijakov po končani anketi reklo tudi, da so mnenja, da se bo zdaj več dijakov odločilo za učenje ruščine. Te možnosti ni bilo med odgovori, ker do takrat sama nisem na to pomislila. Po njihovem mnenju smo zaradi te vojne v Ukrajini imeli priložnost večkrat slišati ruščino. V Ukrajini praktično vsi govorijo rusko, tudi če se ruščine niso učili v šoli, sploh v vzhodnem delu. Zato so v prispevkih iz vojnih območij mnogi govorili rusko. Prav tako so dijaki izpostavili, da bo ruščina lahko pomembna in uporabna tudi pri integraciji in pomoči prebivalcem Ukrajine, ki so se bodisi začasno bodisi za stalno preselili v Slovenijo.

7. SKLEP

Rezultati ankete so tako pokazali, da pri dijakih, ki so si ruščino izbrali in se je že učijo, vojna v Ukrajini ni bistveno vplivala na njihovo motivacijo in željo po učenju tega jezika. Menim, da je k temu pripomogel tudi pogovor z dijaki pri pouku. Zdi se mi, da je bilo zelo pomembno, da sem se z dijaki pogovorila, da smo si vzeli čas, da smo pogledali na stvari tudi širše. Veseli me, da so moji dijaki razgledani in razumejo, da ne gre enačiti jezika s politiko. Prav tako sem vesela, da so moji dijaki s poukom ruščine zadovoljni, da se radi učijo jezika, da sem jim uspela približati tudi rusko kulturo.

Me pa kljub vsemu skrbi, da bo vojna v Ukrajini vplivala na bodoče dijake, ki si bodo izbirali drugi tuji jezik. Bodočim dijakom sem vedno predstavljala ruščino kot čudovit jezik z bogato kulturo, slovanski jezik, ki se ga lažje in hitreje učimo zaradi podobnosti s slovenščino, na drugi strani pa sem lahko izpostavila tudi pomembnost znanja ruščine pri iskanju zaposlitve, saj so bile gospodarske in kulturne povezave z Rusijo močno in dobro razvite. Sem namreč mnenja, da imajo družbeni, geografski, ekonomski in politični dejavniki velik vpliv na izbiro jezika, ki se ga želimo učiti. Trenutno pa je situacija negotova, težko je reči, kako in kdaj se bo vojna končala in kakšne bodo tudi dolgoročne posledice te vojne. Vsekakor je najpomembnejše, da se ta nesmiselna vojna čim prej konča. Potem pa bo potreben čas, da se stvari postavijo na svoje mesto.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Musek, J in Pečjak, V. (2001). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
- [2] Čok, L., Skela, J., Kogoj, B., Razdevšek-Pučko, C. (1999). *Učenje in poučevanje tujega jezika: Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta; Koper: Znanstveno-raziskovalno središče RS.

PRILOGA 1

Anketni vprašalnik

1. **Spol: M / Ž**
2. **Kateri letnik obiskuješ? 1. / 2. / 3. / 4.**
3. **Koliko let se že učiš ruščino?**
4. **Zakaj si si izbral/a ruščino? (Možnih je več odgovorov.)**
 - a. Ruščina se mi zdi zelo lep jezik in mi je všeč.
 - b. Ruščina je slovanski jezik in se mi je zdelo, da se ga bo najlažje in najhitreje naučil/a.
 - c. Všeč mi je ruska kultura in nekoč bi si želel/a obiskati Rusijo.
 - d. Všeč mi je bila predstavitev na informativnem dnevu.
 - e. Ruščino so mi svetovali drugi (starši, sorodniki, prijatelji, znanci ...)
 - f. Ruščino sem se že učil/a v osnovni šoli in sem želel/a nadaljevati z učenjem.
 - g. Med vsemi ponujenimi jeziki se mi je zdela najboljša izbira.
 - h. Zdelo se mi je, da mi bo mogoče ruščina najbolj koristila pri iskanju zaposlitve.
 - i. Želel/a sem se naučiti cirilico.
 - j. Povsem po naključju, ker mi ostali jeziki niso všeč.
5. **Zakaj meniš, da je potrebno, da se ruščine naučiš?**
 - a. Da bom lahko potoval/a v rusko govoreče dežele.
 - b. Da bom lahko bral/a rusko literaturo v originalu, poslušal/a rusko glasbo, gledal/a ruske filme, oddaje.
 - c. Da se bom lahko sporazumeval/a z naravnimi govorci, saj jih vse več živi tudi v Sloveniji, ali pa prihajajo k nam na počitnice.
 - d. Da bom bolj konkurenčen /na pri iskanju zaposlitve, saj mi bo znanje ruščine prišlo prav na različnih področjih.
 - e. Mislim, da mi znanje ruščine ne bo nikoli prišlo prav.
6. **Označi v tabeli od 1-5, kaj ti je pri pouku ruščine všeč in kaj ti ni všeč. (1-sploš mi ni všeč, 5-zelo mi je všeč).**

Vzdušje v razredu.
Aktivnosti pri pouku.
Razlaga učitelja.
Ocene, ki jih imam.
Možnost sodelovanja pri pouku.
Odnos učitelja do dijakov.
Občutek, da lepo napredujem, veliko razumem in znam že precej povedati v ruščini.
7. **V kolikšni meri se strinjaš z naslednjimi trditvami? (1-se sploh ne strinjam, 4-se popolnoma strinjam)**
 - a. Pouk ruščine mi je všeč in z veseljem se učim tega jezika.
 - b. Na začetku mi je bila ruščina všeč, zdaj pa se mi zdi, da je kar precej težka za učenje.
 - c. Za učenje ruščine me najbolj motivirajo dobre ocene pri pouku.
 - d. Ruščino sem že imel/a priložnost uporabljati tudi izven pouka (potovanja, počitniško delo, pogovor z naravnimi govorci, ...)
 - e. Mislim, da mi bo znanje ruščine koristilo pri zaposlitvi.
 - f. Učenje ruščine bi priporočil/a svojim prijateljem, znancem, sorodnikom.
 - g. Za učenje ruščine me spodbujajo tudi starši ali drugi sorodniki.
8. **Če bi se v tem trenutku ponovno odločal/a za drugi (ali tretji) tuji jezik, bi izbral/a ruščino?**

Da.
Ne.
Ne vem.
9. **Če je bil odgovor ne, pojasni, zakaj.**
10. **Koliko spremljaš dogajanje v Ukrajini?**
 - a. Me sploh ne zanima in ne spremljam.
 - b. Na začetku sem bolj spremljal/a, zdaj pa ne več tako pogosto.
 - c. Dnevno spremljam dogajanje v medijih (televizija, časopisi, družbena omrežja).

- d. Občasno spremljam dogajanje v medijih (televizija, časopisi, družbena omrežja).
- e. V šoli se pogovarjamo s sošolci in prijatelji.
- f. Imam znance, ki so bolj vpeti v dogajanje, in spremljam prek njih.

11. Pri katerih predmetih ste se pri pouku pogovarjali o dogajanju v Ukrajini?

- a. ruščina
- b. zgodovina
- c. geografija
- d. sociologija
- e. drugi predmeti:
- f. Pri nobenem predmetu se o tem nismo pogovarjali.

12. V kolikšni meri se strinjaš z naslednjimi trditvami? (1-se sploh ne strinjam, 4-se popolnoma strinjam)

- a. V šoli smo se pri pouku premalo pogovarjali o aktualnem dogajanju v Ukrajini.
- b. Želel/a bi si, da se pri pouku več pogovarjali in da bi lahko tudi sami kaj vprašali, izrazili svoje mnenje o aktualnem dogajanju v Ukrajini.
- c. Nekateri profesorji so se zelo potrudili, da nam predstavijo celotno situacijo in aktualno dogajanje v Ukrajini.
- d. Vesel/a sem bil/a, da smo se v šoli o dogajanju pogovorili.
- e. Pogovor pri pouku o aktualnem dogajanju v Ukrajini me je vznemiril in postal/a sem bolj zaskrbljen/a.

13. V kolikšni meri se strinjaš z naslednjimi trditvami? (1-se sploh ne strinjam, 4-se popolnoma strinjam)

- a. Trenutno je ruščina zaradi vojne v Ukrajini »nepopularna« za učenje.
- b. Ko se je vojna v Ukrajini začela, sem podvomil/a v svojo odločitev za učenje ruščine.
- c. Ko se je vojna v Ukrajini začela, so drugi (starši, prijatelji, ...) podvomili v mojo odločitev za učenje ruščine.
- d. Skrbi me, ali mi bo ruščina koristila v prihodnosti (iskanje zaposlitve, potovanja, ...).

14. Se ti zdi, da bo ta vojna v Ukrajini vplivala na bodoče dijake, ko bodo izbirali drugi tuji jezik?

- a. Zdi se mi, da se bo zaradi te vojne manj dijakov odločilo za učenje ruščine.
- b. Zdi se mi, da vojna ne bo vplivala na odločitev za učenje ruščine.
- c. Ne vem.

SPREMINJATI NEMOGOČE V MOGOČE KLJUB PRISOTNOSTI SPECIFIČNIH UČNIH TEŽAV

POVZETEK

Specifične učne težave (SUT) so tema, ki bi jo morali dobro poznati vsi, ki delajo s šolajočo se mladino. Dejstvo je, da so učenci s SUT pogosto zaradi različnih razlogov zapostavljeni in jim pouk ni prilagojen, zato ne morejo dosegati rezultatov, ki bi jih ob primernih prilagoditvah lahko. V prispevku najprej predstavimo vrste učnih težav in se še posebej specifičnih učnih težav (SUT) – disleksije, diskalkulije, nebesednih motenj učenja, dispraksije in motenj pozornosti. Nato se dotaknemo pomena učitelja in odnosa, ki ga zgradi z učencem. V nadaljevanju opišemo potrebe, ki jih imajo učenci s SUT in načine, na katere jim lahko prilagajamo vsakodnevne naloge v šoli – z navezovanjem novega znanja na že znano, s povezovanjem z življenjskimi izkušnjami, sprotim preverjanjem navodil, pa tudi s pomočjo pri organizaciji zapiskov, z delitvijo nalog in besedil na manjše enote ter prilagajanjem količine in zahtevnosti nalog. V drugem delu podamo praktične primere, s pomočjo katerih smo preko iger in drugačnih načinov dela pri pouku, pa tudi urah ISP in DSP prilagajali vsebine za lažje pridobivanje znanja, pa tudi za utrjevanje in preverjanje znanja. Opisani so podajanje interpretacije besedil skozi gledališke tehnike, družabne igre, ki jih dobimo na trgu - Tabu®, Tik tak bum®, Pictureka®, Ubongo®, pa tudi iger, ki smo jih izdelali sami. Prikazani so primeri obravnave literarnih besedil, predvsem pesmi, skozi strip in zabrisovanje besedila. Prispevek zaključimo s prikazom dveh plati otrok in mladostnikov s SUT in dejstvom, da moramo za kvalitetno delo s temi otroki poznati obe plati in jim delo prilagoditi na način, da bomo zanje kljub prisotnosti specifičnih učnih težav nemogoče spreminjali v mogoče.

KLJUČNE BESEDE: specifične učne težave (SUT), disleksija, močna (učna) področja, drugačne tehnike poučevanja, utrjevanje znanja, prilagoditev nalog.

TURNING IMPOSSIBLE TO POSSIBLE DESPITE THE PRESENCE OF SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES

ABSTRACT

Specific learning difficulties (SpLD) is a topic that should be well known to all those who work with young people in education. The fact is that pupils with SpLD are often disadvantaged for a variety of reasons, and are not given the personalised instruction they need to achieve the results they could with the right adjustments. In this paper, we first introduce the types of learning disabilities and in particular the specific learning difficulties (SpLDs) - dyslexia, dyscalculia, non-verbal learning disabilities, dyspraxia and attention disorders. We then discuss the importance of the teacher and the relationship he/she builds with the pupil. Next, we describe the needs of pupils with SpLD and the ways in which we can adapt their daily tasks at school - by relating new knowledge to what is already known, by linking it to life experiences, by checking instructions regularly, but also by helping them to organise their notes, by breaking tasks and texts into smaller units and by adapting the amount and complexity of tasks. In the second part, we give practical examples of how we have adapted content to facilitate knowledge acquisition, as well as reinforcement and revision, through games and other ways of working in the classroom, as well as in additional group and individual lessons. These include the interpretation of texts through theatre techniques, board games available on the market - Taboo®, Tik tak bum®, Pictureka®, Ubongo®, as well as games we have made ourselves. Examples are given of how literary texts, especially poems, are treated through comics and vanishing text. The paper concludes by showing the two sides of children and adolescents with SpLD and the fact that in order to work with these children in a quality way, we need to know both sides and adapt our work to them in a way that turns the impossible into the possible, despite the presence of specific learning difficulties.

KEYWORDS: Specific Learning Difficulties (SLD), dyslexia, areas of strength, different teaching techniques, consolidation of knowledge, adapting tasks.

1. SPECIFIČNE UČNE TEŽAVE – KAJ SO IN KAKO SE OPAZIJO?

Učne težave so nekaj, s čimer se prej ali slej sreča vsak učitelj na svoji poklicni poti, in običajno predstavljajo oviro pri delu v šoli tako učencem kot učiteljem. Za te težave obstaja več razlogov, premagamo pa jih lahko le, če jih dobro poznamo in znamo tudi delati z njimi. Če jih želimo definirati, lahko rečemo, da je to pojav pri raznoliki skupini otrok in mladostnikov z različnimi kognitivnimi, čustvenimi in socialnimi ter drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju veliko večje težave kot večina njihovih vrstnikov (Lerner, 2003). Lahko jih delimo na splošne učne in specifične učne težave, in oboje lahko trajajo krajši ali daljši čas, lahko pa trajajo celo življenje. V prispevku bomo govorili o specifičnih učnih težavah (SUT), ki se v šoli kažejo kot težave pri usvajanju tehnik branja, računanja, neuspeh pri pridobivanju časovnih in prostorskih pojmov, orientacije, pomnjenja zaporedij ipd. Učenci, ki imajo diagnosticirane SUT, za premagovanje teh težav in lažje napredovanje v šoli pridobijo odločbo, kjer je točno določeno, katere prilagoditve je potrebno upoštevati tako na ravni podajanja snovi kot tudi pri ocenjevanju, natančno je določeno tudi to, katere vrste strokovnjak naj dela z učencem za čim boljše rezultate – pedagog, specialni pedagog, rehabilitacijski pedagog, inkluzivni pedagog ... Če povzamemo, se SUT kažejo kot primanjkljaji na posameznih področjih učenja, in sicer kot disleksija (primanjkljaji na področju branja, pisanja in pravopisa), diskalkulija (primanjkljaji pri učenju matematike), nebesedne motnje učenja (motnja desnohemisfernih procesov – zavedanje prostora, vizualni procesi, koordiniranje vidnih informacij z motoričnimi procesi – težave pri matematiki, pisanju, socialnih situacijah in pri presojanju), dispraksija (težave pri pouku športa, tehnike, likovne umetnosti, pisanju), motnje pozornosti (težave pri dokončanju nalog, poslušanju in pomnjenju, pri organizaciji nalog, predelavi in zadrževanju informacij). Najočitnejše pri SUT je zagotovo to, da gre v veliki večini primerov za neskladje med umskimi sposobnostmi in tem, kar otrok ali mladostnik dejansko zmore opraviti v šoli. Najpogostejše so sicer motnje branja in pisanja, a mnogi otroci in mladostniki imajo več težav hkrati, pogosto pa so temu dodana nihanja učinkovitosti pri enem predmetu oz. skupini podobnih predmetov.

2. POMEN UČITELJA V SVETU OTROK IN MLADOSTNIKOV S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI

Vsak človek ima v svojem življenju opravka z velikim številom učiteljev, in če pomislimo, kakšni učitelji so na nas najbolj vplivali, bodo odgovori verjetno precej raznoliki. Tako kot so si namreč različni učenci, tako so si različni tudi učitelji – imajo svoje osebne lastnosti, različne tehnike in načine poučevanja, pa tudi druge značilnosti, ki nekemu učencu ustrezajo, drugemu pač ne. Kot ugotavlja Burnik (2002), je učitelj in njegov odnos do učenca izjemnega pomena za otrokov razvoj in razcvet v vseh pogledih. Glede na anketo imajo učitelji, ki so učencem ostali v najlepšem spominu, miren pristop do otrok, si vzamejo čas tudi za kaj drugega poleg redne učne snovi, so strokovno podkovani, obenem pa imajo smisel za humor ter človeški pristop in topel odnos do otrok, pomembno je tudi, da učencev ne primerja z drugimi. Učitelji lahko na določeno situacijo odreagiramo tako ali drugače in z nekaj besedami porušimo svet že tako negotovemu otroku ali mladostniku, lahko pa ga podpremo in skušamo v njem najti močna področja in drobce pozitivnega, kar ga bo gnalo naprej.

Zagotovo ne pomaga, če otroku, ki ima SUT, njegovo težavo pokroviteljsko odpravimo z besedami, da imamo tudi mi težave, da to ni nič takega, ali pa da mu govorimo, da bo bolje opravil stvari, če se bo bolj zbral ali bolj potrudil. Dejstvo je namreč, da se ti otroci in mladostniki trudijo na vso moč, dajejo velikokrat vse od sebe, a se žal to ne kaže v napredku in ne v uspehu. Ne pomaga jim, da jim govorimo, kako nepomembni in nesposobni so in da jim v življenju pač ne bo nič uspelo – to si že sami prevečkrat rečejo. Otroci in mladostniki s SUT lahko prosperirajo v vseh pogledih, v kolikor jim načine poučevanja prilagodimo na način, ki jim je blizu, obenem pa krepimo njihova močna področja ter s tem tudi njihovo samozavest ter posledično znanje.

3. KAKO UČENCEM S SUT PRILAGODITI VSAKODNEVNE NALOGE V ŠOLI

Za učence s SUT so vsakodnevni izzivi, ki večini učencev ne predstavljajo večjih težav, pogosto težko premagljivi, včasih pa celo nemogoči. Tako na primer učenec z disleksijo ne more brati enako hitro in enako kvalitetno kot nekdo, ki te težave nima, saj se dislektiku črke premikajo med branjem, pogosto celo izginjajo ali pa valovijo in vrtinčijo. Težava pri SUT je v tem, da se na zunaj pravzaprav ne vidi, saj nima vidnih zunanjih znakov, ki bi bile hitro opazne. Učiteljem pogosto ni potrebno narediti zelo veliko, da se takemu učencu pomaga; pogosto je velika pomoč že povečanje pisave ter razmika med vrsticami ter drugačna barva lista pri pisnih nalogah, jasna in enostavna navodila pri ustnih nalogah, delitev besedila v manjše dele pri bralnih in slušnih nalogah in podobno. To so prilagoditve, ki ne zahtevajo veliko učiteljevega časa in napora, a lahko spremenijo naloge iz nemogoče v mogočo in celo tako, da bo tudi učenec s SUT v njej blestel.

V mojem primeru, pri poučevanju dveh jezikov - maternega in tujega - je srečevanje s težavami in omejitvami, ki jih učencem prinašajo SUT, nekaj vsakdanjega. Pri poučevanju osnovnošolcev v tretji triadi sem se v več kot petnajstletnih izkušnjah morala znajti v različnih situacijah in mnogokrat je bilo potrebno veliko ustvarjalnosti in razmišljanja izven okvirjev, da sem uspela predstaviti snov na način, ki je bil učencem s SUT blizu, prav tako pa je bilo potrebno na različne ustvarjalne načine z njimi utrjevati ter kasneje ocenjevati znanje.

Pri učencih s SUT je slabše razvito pojmovno znanje, razumevanje, prav tako je okrnjena koncentracija, učenci imajo težave pri abstraktnem povezovanju in predstavljivosti na splošno. Zato je izjemnega pomena, da jim vedno ponudimo 'sidra', nekakšno uvodno povezovanje na novo temo z že znanimi podatki in priklicem znanja, pomembno je, da jih povezujemo s konkretnimi življenjskimi izkušnjami in ves čas preverjamo razumevanje sprotih navodil. V veliko pomoč so jim izročki in pomoč pri organizaciji zapiskov, delitev nalog na manjše enote in odmor med posameznimi nalogami. Nujno je sprotno vnašanje spodbud in usmerjanje v proces usvajanja nove snovi, prilagajanje količine in zahtevnosti domačih in šolskih nalog ter usvajanje strategij za učenje ter poudarek na praktični uporabi pridobljenega znanja.

Zelo pomemben del šolanja je seveda tudi najprej preverjanje, nato pa tudi ocenjevanje znanja; ti dve področji sta izjemno pomembni in zahtevni z vidika izvedbe. Pozorni moramo biti na vse vidike preverjanja in ocenjevanja znanja, ki morajo biti prilagojeni učencem s SUT, in sicer: vprašanja morajo biti postavljena konkretno, enoznačno, učenec mora imeti možnost pojasnila in dodatnih vprašanj v primeru nerazumevanja osnovnega vprašanja; čas ocenjevanja mora biti

ustrezno podaljšan, saj imajo ti učenci velike težave pri organizaciji zapisa in imajo upočasnjeno hitrost pisanja, poleg tega imajo težave z koncentracijo; ocenjevanje se lahko razdeli na več delov, pri pisanju sme uporabljati ustrezne vnaprej dogovorjene pripomočke in opore, pa tudi tehnične pripomočke.

4. DRUGAČNI NAČINI POUČEVANJA PRI POUKU SLOVENŠČINE IN ANGLEŠČINE

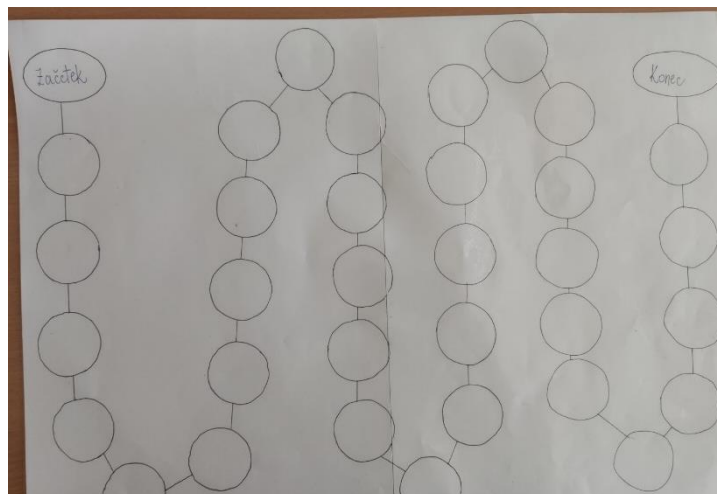
Pri poučevanju jezikov se pri delu z učenci, ki imajo kakršne koli težave, učenci s SUT težko 'skrijejo', saj njihove težave zelo hitro pridejo na dan in nam vsem postavijo izziv, ki ga moramo premagati. Kljub temu, da smo v obdobju intenzivnega računalniškega opismenjevanja, in da pri svojem delu zelo veliko uporabljamo IKT, bom predstavila nekaj praktičnih primerov dela z učenci s SUT, ki ne vključujejo aplikacij in IKT na splošno, saj menim, da je v kopici možnosti uporabe novejših elektronskih načinov dela potrebno ohranjati tudi način dela v skupinah, dvojicah in individualno delo, kjer učenci delajo z otipljivimi materiali.

Prvi način dela, ki ga imajo učenci izredno radi, je gledališče tako in drugače. Dramatizacija je zelo varna oblika dela za učence s SUT, saj smo na odru vsi enaki – vsi igramo vlogo in s tem prikrijemo svoje strahove, pomanjkljivosti, ki nas ovirajo ter morebitne druge lastnosti, ki jih želimo skriti. Najosnovnejša oblika je branje besedila po vlogah; lahko vzamemo besedilo, ki je že napisano, lahko pa se tega lotimo sami in situacijo, ki nas je pretresla ali razveselila, literarno predlogo, ki smo jo brali, morda pesem, prelevimo v dramsko besedilo. Pogosto prav učenci s SUT prispevajo zelo pomembne prispevke tako z vidika besedila kot izvedbe, saj je njihov način razmišljanja pogosto drugačen od večine skupine.

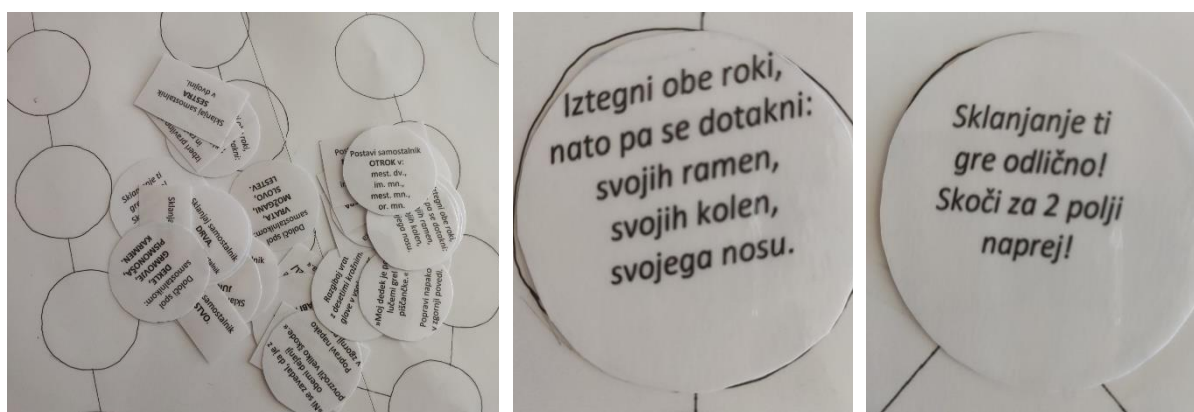
Pri urah jezika pogosto uporabljamo družabne igre, ki jih učenci sprejemajo z odprtimi rokami, saj so prepričani, da se igrajo, namesto da bi se učili npr. o besednih vrstah. Tako uporabljamo družabno igro TABU®, kjer učenci v skupinah tekmujejo, kdo bo hitreje opisal več besed brez uporabe 'prepovedanih' besed. Z igro lahko izvrstno ponovimo besedne vrste, odvisnike ipd., pri igri pa bodo učenci s SUT zagotovo prišli do izraza in zablesteli, saj si - glede na izkušnje – sošolci želijo v skupini nekoga, ki ima bujno domišljijo in je zelo ustvarjalen, kar učenci s SUT zagotovo so.

Igra, s katero prav tako širimo besedni zaklad, je igra TIK TAK BUM®, kjer s pomočjo kartic, na katerih so zlogi, kreiramo nove besede. Tudi pri tej aktivnosti so učenci s SUT pogosto izjemno zaželeni, sploh tisti, ki so močni na besednem področju.

V letošnjem letu smo izdelali lastno namizno igro po principu igre človek, ne jezi se. Naredili smo igralno ploščo, jo plastificirali, nato pa pripravili naloge. Začeli smo s samostalnikami in na ta način utrjevali snov (npr. sklanjaj samostalnik *mami*; sklanjaj samostalnik *Luka* – če ti uspe na oba načina, lahko skočiš za dve dodatni polji naprej; naštej 3 samostalnike m. sp., ki imajo končnico –ev v rod. mn. ...). Nato smo na enak način ponovili glagole, v 8. razredu glagolski vid, v 9. razredu književnost.



Slika 1: Družabna igra za ponovitev slovnčnih tem.



Slike 2-4 : Kartice za družabno igro.

Ta oblika utrjevanja znanja se je izkazala kot izvrstna, saj so učenci delali v skupinah, si pomagali, učenci s SUT so čutili podporo skupine in bili pri svoji nalogi zelo uspešni ter dobili potrditev, obenem pa pokazali trdno znanje, ki ga frontalno le redko zmorejo pokazati. Med igralna polja smo vpletli 'polja spodbud', ki so dodatno pomagala pri pozitivni naravnosti in motivirala pri morebitnih neuspešno opravljenih nalogah.

Kot rečeno, imajo učenci s SUT pogosto težave s koncentracijo, zato moramo to krepiti. Tudi v tem primeru so nam v pomoč družabne igre, npr. UBONGO®, kjer s pomočjo kocke s simboli in igralne plošče ter različnih likov odlično usmerimo pozornost učencev, ki obenem krepijo tudi samozavest.

V sedmem razredu smo po vzoru družabne igre PICTUREKA® naredili svojo igro, imenovano Poišči me. Učenci so po obravnavi samostalnikov dobili nalogo, da na list A4 narišejo čim več predmetov, ki se razlikujejo po spolu, številu in sklanjatvenih posebnostih, skratka, čim bolj raznoliki. Učenci so ustvarjali, ob tem pa nevede razmišljali o spolu, sklonu in številu samostalnikov. Učenci s SUT v tem oddelku so izjemno ustvarjalni in močni na umetniškem področju in njihovi izdelki so presegli moja pričakovanja. Tudi pri ustvarjanju kartic za iskanje so trije učenci s SUT iz tega oddelka bili najbolj ustvarjalni in nastala je igra, ki smo jo z veseljem

igrali. Oddelek smo razdelili na skupine in podelili vloge časomerilca, zapisnikarja ter nadzornika, ki je preverjal pravilnost rešitev. S tem je bilo vključenih več učencev in med njimi je bila spodbudna, zdrava tekmovalnost. V določenem času so morali odkriti stvari s kartice, in sicer toliko predmetov, kolikor pik je bilo na igralni kocki.

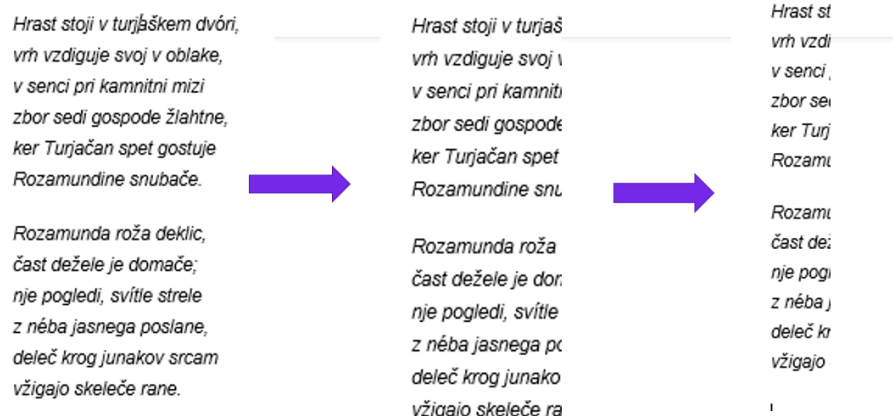


Slika 5: Poišči me – igralna plošča družabne igre.



Slika 6: Kartice za igro.

Seveda se pri poučevanju slovenščine ne moremo izogniti obravnavi literarnih besedil in pesmi, s čimer imajo učenci s SUT pogosto težave. Učitelj potrebuje inovativne načine, kako tem učencem prikupiti literaturo, pa tudi, kako jim pomagati naučiti se npr. pesem na pamet. Pri obravnavi epskih besedil se poslužujemo uporabe stripa. S tem približamo besedilo učencem, ki jim je blizu vidna podoba in se z njeno pomočjo lažje učijo. Dobro se obnese tudi učenje pesmi s postopnim prikrivanjem besedila. S tem namreč ustvarjamo 'sidra', na katera se učenci, ki jim pomnjenje dela težave, lahko oprejo in odrinejo na naslednjo točko.



Slika 7: Učenje pesmi s postopnim prikrivanjem besedila.

5. DVE PLATI OTROK IN MLADOSTNIKOV S SUT

Otroci in mladostniki s SUT imajo veliko značilnosti, ki učitelju predstavljajo oviro pri poučevanju. Če poskusimo videti svet skozi njihove oči, lahko vidimo, da so tem mladim na videz enostavne in samoumevne stvari, ki se večini ostalih zdijo preproste, nepremostljiv zid. Z enostavnimi prilagoditvami, ki učitelju ne vzamejo veliko časa, lahko začnemo spreminjati šolski svet in jim nemogoče spreminjamo v mogoče. Otrok s SUT je namreč v vsaki generaciji precej, v povprečju je takih 15 % vseh otrok. Pozorni moramo biti na to, da so to učenci, ki imajo zelo okrnjeno ali pa negativno samopodobo, učenci, ki imajo lahko šibke socialne spretnosti in ki v času šolanja doživijo veliko neuspehov, ki niso odraz njihove lenobe ali česa, na kar bi lahko vplivali. Zato je izjemno pomembno, da se zavedamo, da njihova 'zasanjanost' ni odraz nezanimanja, da njihov neuspeh ni nujno rezultat dejstva, da se niso učili ipd. Pogosto imajo ti učenci močna področja, ki jih v šoli ne ocenjujemo in ne pridejo do izraza. Učenci, ki so v šoli neučinkoviti in pogosto komaj dosegajo minimalne standarde znanja, so morda izvrstni umetniki, izjemno empatični, glasbeniki, tehnično nadarjeni ali pa imajo kak drug talent, ki jim bo ob primerni spodbudi učiteljev in šolskega sistema pomagal najti načine za spopadanje s SUT, ki bodo ostale z njimi za celo življenje.



Slika 8: Risbe učenke z disleksijo in diskalkulijo; njeno močno področje je umetnost.

6. ZAKLJUČEK

Šolski sistem je do otrok, ki kakor koli izstopajo, neprizanesljiv. Vendar pa smo del sistema vsi – učitelji, učenci in starši. In sistem lahko prilagajamo z manjšimi in večjimi posegi vanj. Dejstvo je namreč, da je težko biti otrok s SUT; tak otrok ima težave že sam s seboj in sprejemanjem svoje drugačnosti, kaj šele s tem, kako ga sprejema svet okoli njega in z dejstvom, da so zanj vsakodnevni izzivi in na videz preproste naloge zanj veliko večji zalogaj kot za njegove vrstnike. Tu pridemo na vrsto učitelji; s tem, da premikamo zanje meje

mogočega in v pouk, v ure DSP in ISP vnašamo drugačne tehnike in način poučevanja, jih bodrimo in skušamo odkrivati njihova močna področja ter krepiti njihovo samozavest. Vse to bo učencem s SUT pomagalo, da bodo lahko dosegali vse tisto, kar dosegajo njihovi vrstniki.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Burnik, Z. (2002). Odnos med učiteljem in učencem. V: Končnik Goršič N. (ur.) (2002). *Specifične učne težave otrok in mladostnikov: prepoznavanje, razumevanje, pomoč*. Ljubljana: SCOMS. 107-120.
- [2] Lerner, J.W. (2003). *Children With Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*. Houghton Millfflin, Boston: Allyn and Bacon.
- [3] Založnik B. (ur.) (2006). *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija*. Nova Gorica: EDUCA, Melior.
- [4] http://ucne-tezave.splet.arnes.si/files/2016/10/1_-Izbrane-teme.pdf (dostop 10. 6. 2022)

POUK ANGLEŠČINE, KI UČENCEM OMOGOČA ENAKE MOŽNOSTI ZA USPEH

POVZETEK

V prispevku je opredeljeno zgodnje učenje tujega jezika in značilnosti učenja tujega jezika pri mlajših učencih. Opisana je strukturirana in ciljna metoda diferenciacije pouka angleščine in njeni elementi. Raziskava o všečnosti elementov diferenciranega pouka, ki je tudi del doktorske raziskave, je bila opravljena na osnovni šoli Antona Martina Slomška Vrhnika. Ugotovljen učinek kontinuirane diferenciacije pouka bo predstavljal strokovni in znanstveni prispevek v slovenskem in mednarodnem raziskovalnem prostoru na področju poučevanja tujega jezika v otroštvu. V raziskavi je sodelovalo 140 učencev drugega in tretjega razreda. Rezultati anketnega vprašalnika, ki je meril všečnost elementov strukturirane diferenciacije pouka angleščine, so pokazali, da sta učencem in učenkam drugega razreda najbolj všeč diferenciranje učnega procesa in vsebine. Analiza anketnih vprašalnikov, ki so jih izpolnjevali učenci tretjega razreda, je pokazala, da sta učencem najbolj všeč diferenciacija izdelka oziroma rezultata in diferenciranje vsebine.

KLJUČNE BESEDE: mlajši učenci, tuj jezik angleščina, diferenciacija.

TEACHING AND LEARNING ENGLISH THAT ENABLES STUDENTS AN EQUAL OPPORTUNITY FOR SUCCESS

ABSTRACT

The present paper defines early foreign language learning and some characteristics of young foreign language learners. We presented a structured and target method of differentiation and its elements. The research, which is also a small part of doctoral research, took place at the Anton Martin Slomšek Elementary School, with 140 second and third-grade English learners. The research will be an important professional and scientific contribution in the field of early language learning and teaching. With the questionnaire, we measured the likeability of all four elements of structured differentiation of English lessons. Results showed that second-graders like the most the differentiation of process and differentiation of content. Meanwhile, the third-graders rated the highest on the differentiation of the product or result and the differentiation of the content.

KEYWORDS: young learners, English as a foreign language, differentiation.

1. UVOD

Sodobno učno okolje, kombinacija dela na daljavo in hibridnega pouka ter hkrati vse večja dostopnost gradiv in informacij na vsakem koraku in iz mnogih virov v zadnjem obdobju postavljajo učitelje pred velik izziv. Učitelji se sprašujemo, kako načrtovati in izpeljati dejavnosti, ki bodo učence pritegnile, da jim bo pouk zanimiv, hkrati pa poskrbeti za vse potrebe, ki jih v tem trenutku učenci imajo. Na nek način bi se kljub poplavi tehnologije, modernizaciji pouka, novim programom in oblikam dela kar naenkrat radi vrnili desetletja nazaj — v učilnice k pouku, ki je predvsem osredinjen na učenca in njegove potrebe.

2. UČENJE TUJEGA JEZIKA NA ZGODNJI STOPNJI

V današnjem času je znanje tujega jezika vse bolj cenjeno. Starostna meja za učenje tujih jezikov se znižuje, vse več je povpraševanja po zgodnjem učenju tujega jezika že v predšolskem obdobju. V Sloveniji se od šolskega leta 2016/2017 angleščina izvaja kot obvezni predmet za učence drugega razreda, že od šolskega leta 2015/2016 pa se ponuja kot neobvezni izbirni predmet v prvem razredu. Zgodnje učenje tujega jezika uvrščamo v izjemno občutljivo obdobje otrokovega kognitivnega in čustvenega razvoja (Pinter, 2017). Avtorji različno poimenujejo definicijo zgodnjega učenja tujega jezika. Nemški strokovnjak Freudenstein (1981, v Brumen, 2003) definira zgodnje učenje tujega jezika kot kakršnokoli obliko institucionalnega poučevanja in učenja tujega jezika v predšolski dobi oziroma v prvih štirih razredih osnovne šole. Raziskave (Cummins, 1992; Cummins, 2001, Macdonald, 1993) kažejo, da sta učenje maternega in drugega jezika tesno povezana in v soodvisnosti. Jezikovne spretnosti, ki jih otrok pridobi v maternem jeziku, se tako lažje prenesejo na drugi tuji jezik. Kot primer avtorji navajajo razvijanje bralnih strategij, ki se ob začetnem opismenjevanju v maternem jeziku posledično izkažejo kot lažje učljive v tujem jeziku.

A) ZNAČILNOSTI MLAJŠIH UČENCEV PRI UČENJU TUJEGA JEZIKA

Avtorica Dunn (2014) navaja, da mlajši otroci naravno pridobivajo jezik in so bolj motivirani za učenje jezika od mladostnikov in odraslih. Imajo sposobnost posnemanja naravne izgovorjave in nimajo strahu pred uporabo jezika. Učijo se skozi dejavnosti, ki so podobne igri, njim zanimive in konkretizirane. Mlajši učenci se tuji jezik učijo celostno brez poudarka na abstraktnih jezikovnih formah. Niso občutljivi in ne kažejo zanimanja za jezikovne strukture ne v maternem kot tudi ne v tujem jeziku. Strokovnjaki (Davies in Taronna, 2012; Szpotowicz in Szulc-Kurpaska, 2012) menijo, da je najprimernejša starost za učenje tujega jezika med četrtem in desetim letom. Otroci so v tem obdobju bolj pripravljeni in bolj dovezetni za sprejemanje novih dražljajev, pripravljeni so sodelovati in se ne obremenjujejo z napakami, ki se pojavijo v procesu učenja. Pri starosti desetih mesecev se odpre 't. i. okence' za učenje jezikov. Otroci nato začnejo posnemati zvoke iz okolja in na podlagi reakcije ljudi okoli sebe povezujejo zvok s pomenom. V naslednjih dveh letih se običajno priučijo jezika z osupljivo hitrostjo. Pri tretjem letu starosti osvojijo slovnične osnove oziroma stavčne strukture, slovnična pravila in širok spekter besed, ki ga potrebujejo za sporazumevanje. Zmožnost učenja tujega jezika je na največja v obdobju od rojstva do šestega leta starosti, potem se začne postopoma manjšati. Motivacija je za učenje tujih jezikov v predšolskem obdobju in v prvem

triletju osnovne šole omenjena kot ključen in najbolj pomemben dejavnik, ki vpliva na uspešno zgodnje učenje tujega jezika. Motivacijo je mogoče še dodatno razviti in razširiti z individualnim jezikovnim razvojem učenca, ki pri vsakomur prehaja skozi različne stopnje in poteka z drugačno hitrostjo; ne sme pa se zanemariti tudi sposobnosti in individualnih značilnosti posameznika (Edelenbos, Johnstone in Kubanek, 2006). Pomembno vlogo pri učenju tujega jezika predstavlja okolje učenca, saj v primeru, da le-to spodbuja zgodnje učenje tujega jezika v osnovni šoli in tudi v kasnejšem obdobju šolanja, pozitivno pripomore k lažjemu pridobivanju znanja jezika (Szpotowicz in Sculz-Kurpaska, 2011).

B) DIFERENCIRANO POUČEVANJE

Pri običajnem pouku učitelj poučuje vse učence na enak način in na enaki zahtevnostni ravni, pri tem pa ne upošteva potreb vse večjega števila učencev in individualnih značilnosti posameznika (Fox in Hoffman, 2011; Rock, Gregg, Ellis in Gable, 2008). Cilj diferenciacije je, da učencem ponudimo karseda veliko različnih možnosti za učenje in uspeh (Blaz, 2013; Corno, 2008; Morgan, 2014; Tomlinson, 2001; Tomlinson, 2014) s poudarkom na sistematičnem prilagajanju postopkov poučevanja glede na učenčeve sposobnosti oziroma zmožnosti in hitrost posameznikovega napredka (Guay, Roy in Valois, 2013). Diferencirano poučevanje zmanjšuje razlike med učenci, za katere je angleščina drugi ali tretji tuji jezik, in s strukturiranim pristopom poskrbi tako za učno šibkejšo kot tudi za nadarjene učence (Tomlinson, 2014). Cilj načrtovane in kontinuirane diferenciacije je odziv učitelja na učenčeve individualne potrebe, interese in pripravljenost za delo s ciljem, da učenec doseže svoj največji učni potencial in motivacijo za učenje (Blackburn, 2018; Tomlinson, 2001; Vygotsky, 1980). Raziskave kažejo, da je diferencirano poučevanje učinkovito pri izboljšanju učnih dosežkov učencev (Echevarria in Short, 2010; Kiley, 2011; Tomlinson, 2014).

C) ELEMENTI DIFERENCIRANEGA POUČEVANJA

Tomlinson (2014) predlaga štiri elemente, ki jih je mogoče prilagajati posameznim učencem: *vsebino* (to, kar učitelj poučuje), *proces* (način, kako učenec pride do razumevanja informacij, idej in spretnosti), *izdelek* oziroma rezultat (preverjanje tega, kar učenec ve, razume in je zmožen narediti) in *učno okolje* (oprema ali kotiček, vzdušje v razredu in delovanje razredne skupnosti). Bell in Maeng (2015) opredeljujeta diferenciacijo kot model načrtovanja pouka, ki zagotavlja učinkovito učenje ter se izvaja s skrbno načrtovanim učnim načrtom in na učenca osredinjenim poukom, ki združuje razlike v učenčevi učni pripravljenosti, zanimanjih in učnem profilu (kako se učenec najlaže uči glede na svoj učni slog, spol in kulturo).

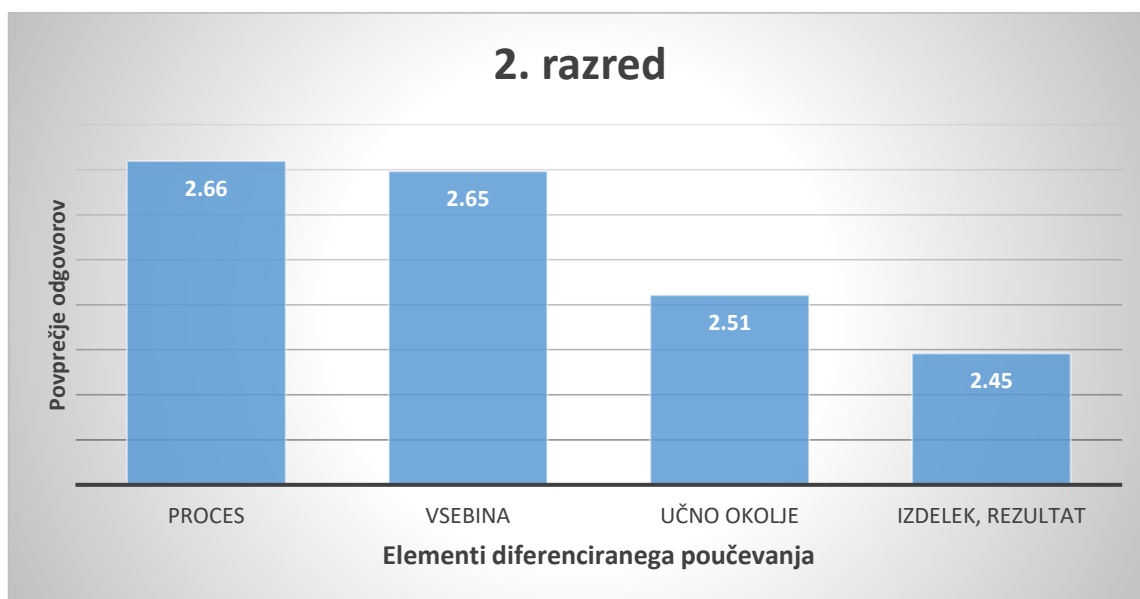
3. RAZISKAVA VŠEČNOSTI ELEMENTOV DIFERENCIACIJE PRI POUKU ANGLEŠČINE V 2. IN 3. RAZREDU

Pouk angleščine na naši šoli poteka s strukturirano in ciljno diferenciacijo v vseh štirih elementih prilagajanja. Delo večinoma poteka po različnih učnih postajah, in sicer tako, da so postaje prilagojene trenutnemu znanju učencev, njihovemu interesu in učnem stilu (primer dnevne priprave, Priloga 1). Prilagojena je tudi vsebina gradiv, poučevanje pa poteka multisenzorno. V vseh razredih imamo tudi angleške kotičke, kjer učenci najdejo različne pripomočke za učenje, igre, knjige in gradiva, ki jim pomagajo ali popestrijo proces učenja (Priloga 2). Učencem je na voljo tudi interna spletna učilnica, kjer lahko kadarkoli poiščejo dodatne vsebine, posnetke in druga gradiva za učenje. Diferenciran je tudi način prikaza znanja

učencev. To dosežemo z različnimi oblikami in načini ocenjevanja ali s prilagoditvijo časovnega intervala. Učenci lahko tudi sami izberejo način ocenjevanja, ki jim najbolj ustreza (na primer: predstavitev, izdelek ali reševanje učnih listov).

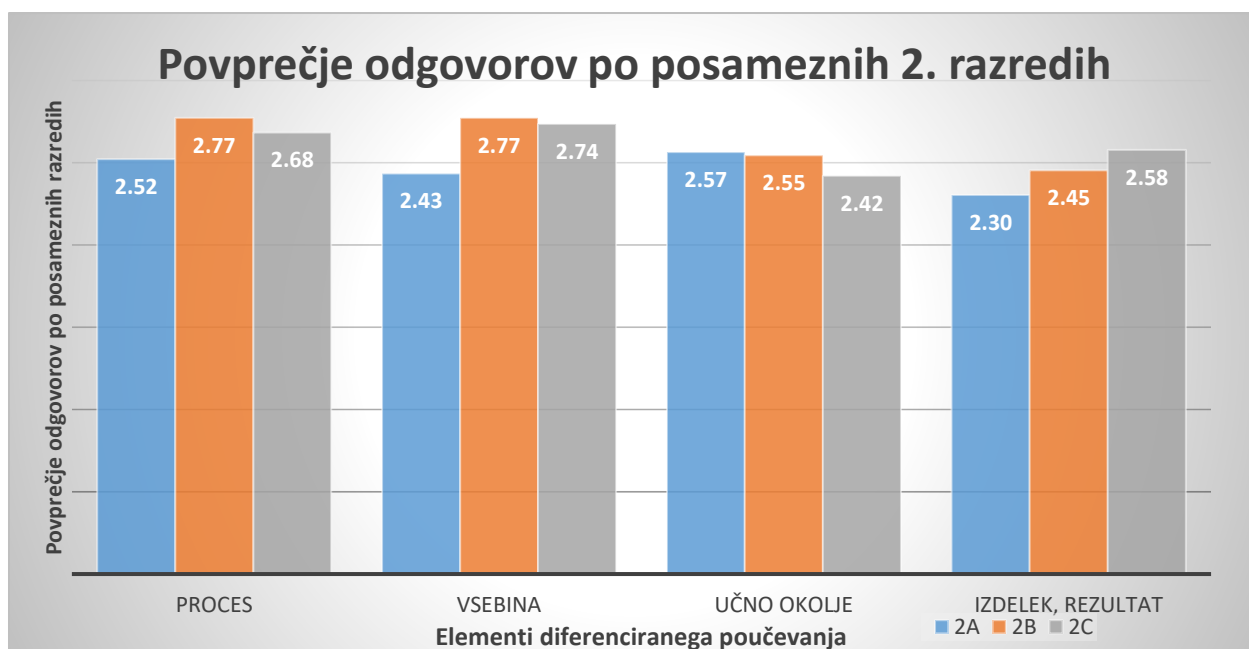
Z vprašalnikom, ki so ga reševali učenci 2. in 3. razreda Osnovne šole Antona Martina Slomška Vrhnika po zaključenem prvem vsebinskem sklopu, smo ugotavljali, kateri izmed naštetih elementov diferenciacije (vsebina, proces, učno okolje, izdelek/rezultat) jim je bil v tem obdobju najbolj všečen. Učenci so opredelili všečnost posameznih elementov v lestvici od malo všeč, do srednje všeč in zelo všeč. Raziskavo smo opravili v drugem tednu meseca decembra 2021. V raziskavi je sodelovalo **64 učencev drugega in 76 učencev tretjega razreda**. Skupaj je tako sodelovalo **140 učencev (N = 140)**.

Graf 1 prikazuje povprečje všečnosti elementov diferenciacije učencev 2. razreda. Ugotovili smo, da sta učencem in učenkam drugega razreda najbolj všeč diferenciacija procesa ($\bar{x} = 2,66$) in vsebine ($\bar{x} = 2,65$), sledi jima učno okolje ($\bar{x} = 2,51$) in diferenciacija izdelka oziroma rezultata ($\bar{x} = 2,45$). Sklepamo lahko, da je na zadnjem mestu diferenciacija izdelka oz. rezultata lahko tudi zato, ker učenci še nimajo številčnih ocen in težje ocenijo svoje znanje. Ocenjevanje je tudi izpeljano v daljšem časovnem obdobju in pripravljeno tako, da učence ne obremenjuje ali povzroča dodatnega stresa.



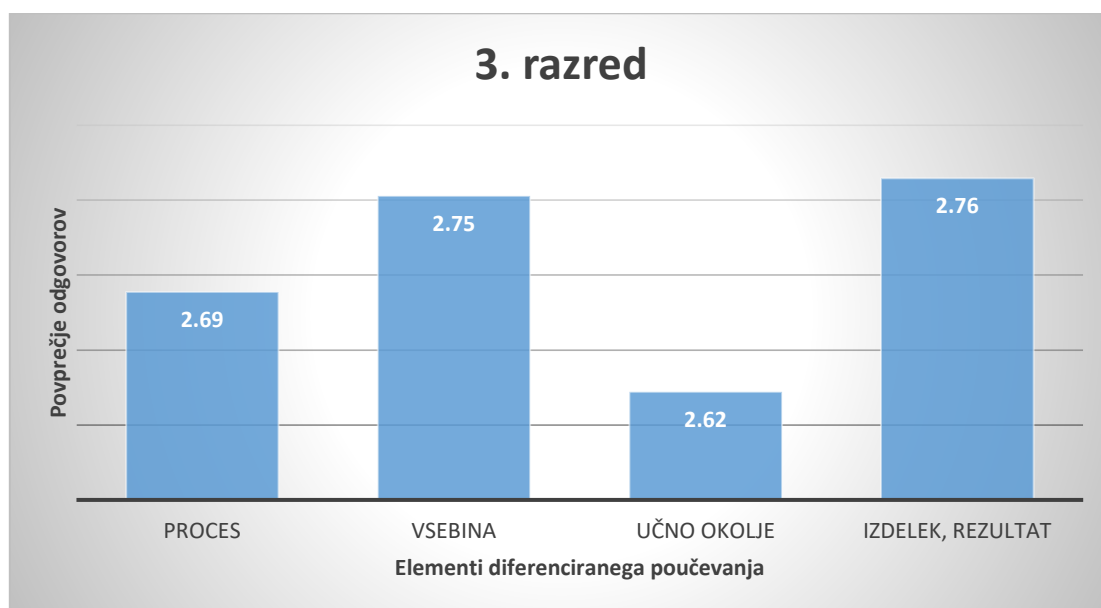
Graf 5: Prikaz povprečja odgovorov učencev 2. razreda.

Analizirali smo odgovore učencev o všečnosti elementov diferenciacije po posameznih 2. razredih. Graf 2 prikazuje povprečje odgovorov učencev po posameznih 2. razredih. Učenci 2. a razreda so najboljše ocenili diferenciacijo učnega okolja ($\bar{x} = 2,57$) in procesa ($\bar{x} = 2,52$). Učenci 2. b razreda so najvišje ocenili diferenciacijo procesa ($\bar{x} = 2,77$) in vsebine ($\bar{x} = 2,77$). Učenci 2. c razreda so po všečnosti najvišje ocenili diferenciacijo vsebine ($\bar{x} = 2,74$) ter procesa ($\bar{x} = 2,68$).



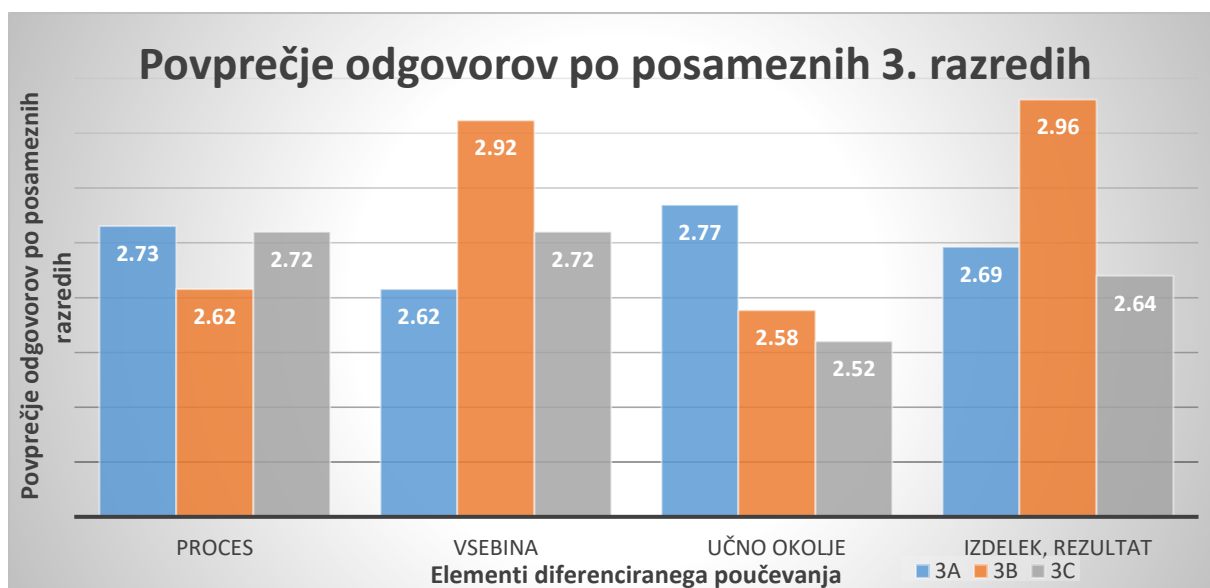
Graf 6: Prikaz povprečja odgovorov po posameznih 2. razredih.

Analizirali smo odgovore učencev 3. razreda. Graf 3 prikazuje povprečje všečnosti elementov diferenciacije učencev 3. razreda. Ugotovili smo, da sta učencem in učenkam tretjega razreda najbolj všeč diferenciacija izdelka oziroma rezultata ($\bar{x} = 2,76$) ter diferenciacija vsebine ($\bar{x} = 2,75$), sledijo jima diferenciacija procesa ($\bar{x} = 2,69$) in diferenciacija učnega okolja ($\bar{x} = 2,62$).



Graf 7: Prikaz povprečja odgovorov učencev 3. razreda.

Analizirali smo odgovore učencev po posameznih 3. razredih. Graf 4 prikazuje odgovore učencev o všečnosti elementov diferenciacije po posameznih 3. razredih. Ugotovili smo, da je učencem 3. a razreda najbolj všečen element diferenciacija učnega okolja ($\bar{x} = 2,77$), sledi mu diferenciacija učnega procesa ($\bar{x} = 2,73$). Učenci 3. b razreda so najvišje ocenili diferenciacijo izdelka, rezultata ($\bar{x} = 2,96$) in diferenciacijo vsebine ($\bar{x} = 2,92$). Učenci 3. c razreda pa so enako visoko ocenili diferenciacijo procesa ($\bar{x} = 2,72$) in diferenciacijo vsebine ($\bar{x} = 2,72$).



Graf 8: Prikaz povprečja odgovorov po posameznih 3. razredih.

4. SKLEP

Razlike v znanju učencev se v zadnjem obdobju poglobljajo. Na eni strani imamo učence, ki zmorejo slediti hitro spreminjajoči se dinamiki dela in drugačnim zahtevam ter še naprej uspešno dosegajo zastavljene cilje. Na drugi strani imamo učence, ki potrebujejo stik z učiteljem, varno učno okolje, delo za računalnikom pa jim iz različnih razlogov predstavlja breme in otežuje proces učenja. Potem so tu tudi učenci, ki imajo različne učne težave in posebnosti ter za svoj napredek potrebujejo drugačen pristop do dela. Sistematične diferenciacije učnega procesa, vsebine, učnega okolja in izdelka oziroma rezultata nam omogočajo, da lahko z načrtovanjem in izvedbo takšnega načina dela poskrbimo za potrebe vseh naših učencev ter jim damo možnosti za znanje in uspeh.

LITERATURA IN VIRI

- [1] Blackburn, B. R. (2018). *Rigor and Differentiation in the Classroom: Tools and Strategies*. New York: Routledge.
- [2] Blaz, D. (2013). *Differentiated instruction: A guide for foreign language teachers*. New York: Routledge.
- [3] Brumen, M. (2003). *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu: priročnik za učitelje. Teoretična in praktična izhodišča za učitelje tujega jezika v prvem in drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: DZS, d. d.
- [4] Corno, L. Y. N. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43(3), 161—173.
- [5] Cummins, J. (1992). Language proficiency, bilingualism, and academic achievement. *The multicultural classroom: Readings for content-area teachers*, 16—26. New York: Longman.
- [6] Cummins, J. (2001). Instructional conditions for trilingual development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(1), 61—75.
- [7] Davies, M. G. in Taronna, A. (2012). *New trends in early foreign language learning: The age factor, CLIL, and languages in contact. Bridging research and good practices*. Cambridge: Scholars Publishing.
- [8] Dunn, O. (2014). *Collins Introducing English to Young Children: Spoken Language*. HarperCollins: UK.
- [9] Echevarria, J. in Short, D. (2010). Programs and practices for effective sheltered content instruction. *Improving education for English learners: Research-based approaches*, 250—321.
- [10] Edelenbos, P., Johnstone, R., in Kubanek, A. (2006). The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners.
- [11] Fox, J. in Hoffman, W. (2011). *The differentiated instruction book of lists* (Vol. 6). John Wiley & Sons.
- [12] Guay, F., Roy, A. in Valois, P. (2017). Teacher structure as a predictor of students' perceived competence and autonomous motivation: the moderating role of differentiated instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 224—240.
- [13] Kiley, D. (2011). *Differentiated instruction in the secondary classroom: Analysis of the level of implementation and factors that influence practice*.
- [14] Macdonald, C. (1993). *Using the target language*. Cheltenham, England: Mary Glasgow
- [15] Moys, A. (ured.) 1988. *Where Are We Going With Languages?* London: Nuffield Foundation.
- [16] Maeng, J. L. in Bell, R. L. (2015). Differentiating science instruction: Secondary science teachers' practices. *International Journal of Science Education*, 37(13), 2065—2090.
- [17] Morgan, H. (2014). Maximizing student success with differentiated learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(1), 34-38.
- [18] Pinter, A. (2017). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.

- [19] Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E. in Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 31—47.
- [20] Sculz-Kurpaska, M in Szpotowicz, M. (2011). *Teaching English to Young Learners*. Wydawnictwo Naukowe PWN SA: Warszawa.
- [21] Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- [22] Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- [23] Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

PRILOGA 1

PRIMER UČNE PRIPRAVE ZA ANGLEŠČINO

| | | | |
|--|--|--|------|
| Šola: OŠ Antona Martina Slomška Vrhnika | | Zaporedna št. ure: | |
| Predmet: TUJI JEZIK – angleščina | | | |
| Učitelj: Petra Žitko | | | |
| Razred: 3. a, 3. b, 3. c | | | |
| DATUM: | 3. a | 3. b | 3. c |
| | | | |
| TEMATSKI SKLOP: MY TOWN | | UČNA ENOTA: JOBS AND OCCUPATIONS – 3. zaporedna ura | |
| VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI CILJI: Učenci: <ul style="list-style-type: none"> • prepoznajo in poimenujejo različne poklice • povedo, kaj bi radi postali, ko odrastejo • iz enostavnega opisa prepoznajo poklic • prepoznajo stavbo v mestu in pripadajoč poklic • poslušajo in pripevajo pesem o poklicih | | JEZIKOVNE VSEBINE/ZNANJA: <ul style="list-style-type: none"> • Hello. Goodbye, how are you ... • Jobs and occupations: a doctor, a dentist, a teacher, a vet, a hairdresser, a gardener ... • What do you want to be when you grow up? • I want to be a ... • She/he works in a ... she/he is a ... • Who are you? Where do you work? | |
| UČNE OBLIKE: <u>frontalno delo, skupinsko delo,</u> <u>dvojice, individualno delo,</u> programirani pouk | METODE DELA: <u>razlaga, razgovor, pisanje, petje, delo</u> <u>z besedilom, poslušanje, posnemanje,</u> <u>demonstracija, grafično delo,</u> <u>praktično delo, pripovedovanje, opis,</u> <u>igra vlog</u> | UČNI PRIPOMOČKI: <u>delovni list, CD, DVD, TV, računalnik,</u> <u>internet, posterji, didaktične igre,</u> <u>slikovni material, revije, prosojnice, kocke,</u> <u>igračice,</u> | |
| PODROČJA INTEGRACIJE: - slovenski jezik - spoznavanje okolja - šport - glasbena umetnost - likovna umetnost - matematika | | | |
| DIFERENCACIJA | Diferenciran je: <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Proces</u> ○ <u>Vsebina</u> ○ <u>Rezultat/izdelek</u> ○ <u>Učno okolje</u> ○ Kombinacija: vseh | Na kakšen način je diferencirano: <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Glede na predznanje</u> ○ <u>Glede na interes</u> ○ <u>Glede na učni stil učenca</u> ○ Kombinacija: vseh | |
| | | | |

Literatura in viri:

- Bratož, S., Žefran, M., Pirih, A. in Lilić, P. (2017). *Reach for the stars 3*. Ljubljana: DZS.
- German Velušček, Andrea. *My firyland 3: gradivo za zgodnje učenje angleščine*. Priročnik za učitelje/Andrea German Velušček, Bernarda Avsenik. Maribor : Obzorja, 2011.
- German Velušček, Andrea. *My firyland 3. Učbenik za zgodnje učenje angleščine./Andrea ---German Velušček, Bernarda Avsenik*. Maribor : Obzorja, 2011.
- Napotnik, Lidija: *Tiptoes*, angleščina za 3. razred osnovne šole. (2015). Priročnik. Šoštanj: Lingua.
- Napotnik, Lidija: *Tiptoes*, angleščina za 3. razred osnovne šole. (2015). Delovni zvezek. Šoštanj: Lingua.
- *Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu osnovne šole. Učni načrt*. (2013). Ministrstvo za šolstvo in šport: *Zavod RS za šolstvo*.
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_TJ_2._in_3._razred_OS.pdf
- Slikovno gradivo, pridobljeno z interneta:
https://www.google.com/search?q=jobs+and+occupations&rlz=1C1GCEA_enSI874SI904&sxsrf=APq-WBu_iPbQBKhr_ka2P7KLsoKlc6nfw:1644742556069&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=2ahUKEwjWrbS-p_z1AhVNKLkGHdM2C70Q_AUoAXoECAEQAw&biw=1536&bih=754&dpr=1.25#imgc=7qc-9TgyB6zuzM
- <https://busyteacher.org/9445-jobs-and-occupations.html>
- Pesem: <https://www.youtube.com/watch?v=eejZ4UvMqoc>

UVODNI DEL:

Uvodni pozdrav s pesmijo in plesom. V razred prinesem različne kostume in pripomočke za ponazoritev poklicev. Po razredu izobesim kartončke s slikami in imena različnih stavb v mestu. Ogle damo si, kaj sem prinesla. Vodim razgovor. Nekaj učencev prosim, da si oblečejo kostum in poiščejo stavbo, v kateri menijo, da so lahko zaposlijo. Učenci ugibajo in sodelujejo v razgovoru. Nadaljujemo pogovor in poimenujemo poklic: »*Who are you? I am a teacher. Where do you work? I work in a school.*«

Učence povabim v krog. Na sredino kroga položim kartončke s slikami poklicev. Nato učencu na levi zašepetam poklic. Igra se tako nadaljuje do zadnjega učenca, ki glasno pove izbran poklic ter ga tudi pokaže na sliki. Nato drug drugega v paru sprašujejo, kaj bi radi postali, ko odrastejo in odgovarjajo.

Naslednja igra poteka v dveh skupinah. Kartončke s slikami poklicev pritrdim na tablo. Učenci se postavijo v dve koloni. Prvi učenec dobi "muholovec". Na moj znak in poklic, ki ga izgovorim, učenca stečeta do table, poiščeta poklic in ga z muholovcem udarita. To dejavnost ponavljamo toliko časa, da pridejo na vrsto vsi učenci.

DIFERENCIACIJA

Učenci, ki si tega želijo, sodelujejo v dejavnosti in oblečejo kostum.

Učenci, ki ne želijo aktivno sodelovati, lahko igro spremljajo ali medtem izberejo drugo angleško dejavnost iz kotička v razredu.

OSREDNJI DEL:

Glede na učenčevo trenutno znanje, učni stil in interes učence razdelim v skupine. Delo bo potekalo diferencirano, po postajah. Učenci se lahko umaknejo in naloge opravljajo tudi po različnih kotičkih v učilnici.

- a) Oranžna skupina** – utrjuje besedišče s pomočjo učnega lista (sestavljanka besed in sličic).
- b) Modra skupina** – dela za računalnikom. Učenci poslušajo pesem in izpolnijo dele pesmi, ki manjkajo.
- c) Rumena skupina** – rešuje učni list bralnega razumevanja. V tej skupini so učenci, ki so že zelo dobri bralci.
- d) Zelena skupina** – ponovi besedišče s pomočjo projekcije na računalniku. Nato učenci te skupine izbirajo med dvema učnima listoma.
- e) Teacher's station** – dodatna postaja. Učenec obiše to postajo, ko potrebuje med delom individualno pomoč, ponavljanje z učiteljem ali individualno usmerjanje.

ZAKLJUČNI DEL:

Evalviramo in pregledamo delo, ki so ga učenci opravili. Učenci znotraj skupin ali parov poročajo, kaj so naredili v tem času, pregledamo narejeno in se pogovorimo o težavnosti nalog. Za domačo nalogo dokončajo izbran učni list in/ali rešijo poljubno nalogo na spletni učilnici za angleščino.

Delo je diferencirano v vseh štirih elementih – vsebina, proces, učno okolje in izdelek.

Tisti ki želijo, si lahko sposodijo kartončke za utrjevanje, angleško knjigo ali igro iz angleškega kotička.

PRILOGA 2

PRIMER ANGLEŠKEGA KOTIČKA



Slika 60: Angleški kotiček v razredu.

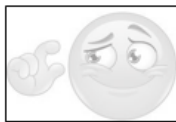
PRILOGA 3

ANKETNI VPRAŠALNIK ZA UČENCE

PREBERI TRDITVE IN POBARVAJ. V KOLIKŠNI MERI, TI JE BILO PRI POUKU ANGLEŠČINE VŠEČ?

(1 OBRAZ – MALO VŠEČ, 2 OBRAZ – SREDNJE VŠEČ, 3 OBRAZ - ZELO VŠEČ)

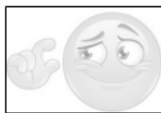
1. VŠEČ MI JE BILO, DA SMO LAHKO NALOGE REŠEVALI SAMI, PA TUDI V PARIH ALI V SKUPINAH IN SE UČILI PO RAZLIČNIH POSTAJAH.



2. VŠEČ MI JE BILO, DA SEM LAHKO SAMI/-A IZBRAL/-A UČNE LISTE, VAJE IN NALOGE.



3. VŠEČ MI JE, DA IMAMO V RAZREDU ANGLEŠKI KOTIČEK S KNJIGAMI, SLIKOVNIMI KARTONČKI IN IGRAMI, KI JIH LAHKO KADARKOLI UPORABLJAM.



4. VŠEČ MI JE, DA SEM LAHKO IZBRAL/-A NA KAKŠEN NAČIN BOM DOKAZAL/-A, KAJ SEM SE NAUČIL/-A, NA PRIMER PREDSTAVITEV, RECITACIJA, IZDELEK, MAPA DOSEŽKOV ...



Slika 61: Anketni vprašalnik za učence: vsečnost elementov diferenciacije.

STROKOVNI PRISPEVKI TUJIH AVTORJEV

dr. sc Edin Šestan in prof. dr. Muhamed Omerović

PEDAGOŠKO-PSIHOLOŠKI I SOCIJALNI ASPEKTI SUICIDA MLADIH NA PODRUČJU TUZLANSKOG KANTONA

SAŽETAK

U radu se razmatra suicid kao pojava, sažimaju se brojni motivi suicida i iznose gledišta različitih teorija koje počivaju na psihoanalitičkim, kognitivnim i interpersonalnim polazištima, kako bi se stekao uvid u fenomenologiju samoubica, odnosno odgovorilo na pitanje u kojim se slučajevima ljudi mogu smatrati suicidalnima. Cilj istraživanja je na kritički i komparativan način utvrditi i analizirati teorijska objašnjenja, rasprostranjenost, socijalne faktore rizika i oblike samoubistva mladih, kao i istražiti individualne, porodične i sociokulturne faktore koji imaju odlučujući uticaj na nastanak i razvoj pojave samoubistva mladih u istraživanom periodu na području Tuzlanskog kantona. U istraživanju su korišteni sekundarni izvori podataka. Retrospektivnom studijom bilo je obuhvaćeno 418 osoba oba spola, starosti 14–91 godine koje su izvršile suicid na području Tuzlanskog kantona u periodu od 2005.-2011. godine. U drugom dijelu rada navode se podaci o učestalosti samoubistva mladih i analiziraju rezultati više studija. Posebno se razlažu faktori koji predstavljaju stvarni rizik za suicidalnost mladih. Obrađen je ukupan broj samoubistava te samoubistva po spolu, dobi, bračnom statusu, vjerojatnom motivu, načinu i mjestu izvršenja, mjesecu, danu i satu izvršenja. U periodu 2005.-2011. samoubistvo je ukupno izvršilo 418 osoba gdje je stopa suicida 6,7% na 100.000 stanovnika. Najveći broj suicidanata su imali loše materijalne prilike gdje je zastupljenost 69,09%, isto tako najveći broj suicidanata izvršile su nezaposlene osobe 35 ili 63,63%, broj učenika je 9 ili 16,37%, a zaposlenih osoba koje su sebi oduzele život bilo je 11 ili 20%. Suicidalnost mladih je ozbiljan socijalno-patološki problem savremenog življenja.

KLJUČNE RIJEČI: mladi, suicid, rizični faktori, prevencija suicidalnog ponašanja.

1. UVOD

Kroz historiju ljudske civilizacije imamo različit pristup i odnos, prema ovoj socijalnopatološkoj pojavi. Savremena istraživanja kreću se u pravcu multifaktorijalnog pristupa pokušajima i izvršenim samoubistvima. Sklop društvenih, psiholoških, psihijatrijskih i porodičnih faktora, uz moguću dominaciju jednog faktora nad drugim, imaju značajnu ulogu u etiologiji ove pojave. Samoubistvo se najčešće određuje kao aktivni ili pasivni autodestruktivni čin u kojem čovjek svjesno i namjerno oduzima sebi život. Posmatrano iz šire perspektive, pojam „samoubistvo” može se definirati kao svjestan i nasilnički čin prema vlastitom životu (Pilić, 1998). Samoubistvo se smatra jednim od najtežih i najkompleksnijih oblika socijalnih devijacija, odnosno socijalne patologije. Ono je to iz više razloga, prvenstveno zato što u odnosu na druge ima najtragičnije posljedice, a drugo, zbog toga što predstavlja jedan od najzagonetnijih fenomena ljudskog ponašanja. Sam fenomen karakterističan je za sva razdoblja ljudske historije, ali je odnos prema njemu značajno i mijenjan.

Različite kulture, civilizacijska razdoblja i religijske dogme uticale su na stav prema toj pojavi. U svijetu godišnje, prema podacima Svjetske zdravstvene organizacije, samoubistvo izvrši oko jedan milion ljudi, što znači da na svakih 40 sekundi neka osoba u svijetu izvrši samoubistvo, dok su pokušaji samoubistva 20 puta češći.

Postratno stanje, pad životnog standarda, nezaposlenost, povećanje ponude ilegalnih poslova, porast kriminaliteta, društvena tranzicija, osiromašenje velikog dijela bosankohercegovackog stanovništva dovode do visokog stepena egzistencijalne nesigurnosti, neizvjesnosti i straha od budućnosti.

2. TEORIJSKA RAZMATRANJA

O uzrocima suicidalnosti postoje mnoge teorije, a sve one pokušavaju dati osvrt na suicid iz različitih tački gledišta. Emil Dirkem smatra da je stopa samoubojstava svakog društva posljedica različitog stepena socijalne povezanosti pojedinca i društva. Pojedinaac može biti nedovoljno uklopljen u društvo, ili mu društvo može umetnuti samoubilačko ponašanje kao zahtjev kome se on ne može oduprijeti

Erich Froman je sklon mišljenju da su samoubistva najrasprostranjenija tamo gdje se opaža veća zastupljenost i drugih devijacija (kriminalitet, narkomanija, alcohol,...). Sociolozi su (suprotnog) mišljenja da se samoubistva uglavnom promatraju kao jedan od oblika devijentnog ponašanja. Najšiti teorijski okvir u sociološkom izučavanju samoubistva postavlja tezu da je samoubistvo proizvod društva, tj. Poremećeni odnosi između pojedinca i društva. Samoubistvu uvijek prethodi akumulacija nekoliko negativnih socijalnih činilaca.

Psihološki aspekti samoubistva, naročito sa pojavom psihoanalize, postaju već duže vrijeme predmet naučnog promatranja. Psihoanaliza je pokazala da je djetinjstvo, naročito prvih šest godina, veoma bitno za dalji razvoj čovjeka. Takođe, psihoanaliza je u prvi plan istakla odnos roditelja, naročito majke i djeteta kao jedan od presudnih faktora za normalan razvoj djeteta. Mnoga istraživanja samoubistva su potvrdila ovo učenje. U porodicama u kojima je neko od roditelja alkoholičar, narkoman ili se nasilno ponaša ima mnogo vise samoubistava

nego u porodicama koje dobro funkcionišu. Takođe osobe koje su odrasle bez jednog od roditelja ili čiji su roditelji razvedeni mnogo češće dižu ruku na sebe, nego osobe koje su odrasle sa oba roditelja. Kod mladih, porodica, škola i vršnjaci odnosno krug prijatelja utiču na njihovo psihičko stanje. Jedan od uzroka depresije kod mladih može biti dezintegrirana porodica, nepotpuna porodica. Porodica vrši socijalizaciju mladih; međutim, socijalizacija može biti neuspješna ako postoje problemi, poremećaji u porodici, dezintegriranost porodice. Ako porodica nije u stanju da detetu pruži osnovu za izgranju kriterijuma prema kojima će vršiti selekciju vrednosti, ono neće moći da izgradi svoj sistem vrednosti, što će dovesti do detetove konfuzije. Porodica u modernom industrijskom društvu izložena je nepovoljnim spoljnim uticajima, što dovodi do njene nestabilnosti. Tu mislimo na migracije, promene načina života moderne porodice, promene u navikama, vrednostima. Takođe, tu su i unutrašnji uticaji koji dovode do poremećaja u porodici, kao što je smrt jednog supružnika, odsustvo jednog od supružnika, suicid u porodici, devijantno ponašanje, nepovoljna ekonomska situacija porodice. Da bi mlad čovek lakše prevazilazio probleme, neminovna je porodična sigurnost. Porodica je ta koja može i mora da pruži pomoć, podršku. Loše vaspitanje čini decu nesigurnom i stidljivom. Odrastanjem, takvo dete će pokušati da se agresijom bori protiv stidljivosti i nesigurnosti. Agresija će se ispoljiti ne samo prema okolini nego i prema sebi. Porodica mora da bude dovoljno zatvorena da bi mogla pružiti zaštitu, ali istovremeno i dovoljno otvorena i spremna da prihvati nove spoljne uticaje. Porodica nije dovoljna adolescentu u izgradnji njegove ličnosti. Da bi čovek postao potpuna ličnost, on mora da se odvoji od porodice i da se bori za svoj status, položaj u društvu u okviru raznih društvenih grupa. Ove grupe van porodice omogućavaju razvoj u odraslog čoveka

Za cjelovito objašnjenje samoubistva, prema Dirkemovom mišljenju nisu dovoljno samo psihološki motivi, već treba proučavati i društvenu sredinu kao uzrok promjene u stopi samoubistva.

Psihopatološki pristup vidi uzroke suicida u endokrinološkim poremećajima, drugim somatskim oboljenjima, psihijatrijskim bolestima. Filozofski pristup naglašava nemogućnost da se čovjek uhvati u koštac s besmislenošću života.

Kada su u pitanju savremena društva, treba istaći da je sve više prisutan fenomen suicida, koji je dio klasičnog siromaštva i socijalne isključenosti. On se, prema podacima, javlja kao nužna faza u svim državama koje su napustile u posljednjoj dekadi XX. vijeka socijalističko uređenje.

U svijetu godišnje, prema podacima Svjetske zdravstvene organizacije, samoubistvo izvrši oko jedan milion ljudi, što znači da na svakih 40 sekundi neka osoba u svijetu izvrši samoubistvo, dok su pokušaji samoubistva 20 puta češći.

Postratno stanje, pad životnog standarda, nezaposlenost, povećanje ponude ilegalnih poslova, porast kriminaliteta, društvena tranzicija, osiromašenje velikog dijela bosankohercegovačkog stanovništva dovode do visokog stepena egzistencijalne nesigurnosti, neizvjesnosti i straha od budućnosti.

Osobe mlađe životne dobi, predstavljaju specifičnu, osjetljivu i ranjivu grupu, jer im je potrebna podrška odraslih, te otvorene mogućnosti za stjecanje novih iskustava i znanja, za učenje i nove pokušaje kako bi potpuno razvili svoju ličnost i postali zadovoljni članovi naše zajednice.

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Predmet istraživanja

Predmet istraživanja je utvrđivanje rasprostranjenosti i socijalnih faktora rizika socijalnopatološke pojave samoubistva mladih na području Tuzlanskog kantona u periodu od 2005. do 2011.godine.

Cilj istraživanja

Ciljevi istraživanja su na kritički i komparativan način utvrditi i analizirati teorijska objašnjenja, rasprostranjenost, socijalne faktore rizika i oblike samoubistva ,te istražiti individualne, porodične i sociokulturne faktore koji imaju odlučujući uticaj na nastanak i razvoj pojave samoubistva mladih u istraživanom periodu.

Generalna hipoteza glasi:

Pretpostavlja se da samoubistvo mladih na području Tuzlanskog kantona ima trend rasta i da je uzrokovano interaktivnim djelovanjem većeg broja psiholoških, pedagoških i scijalnih faktora.

Uzorak ispitanika

Retrospektivnom studijom bilo je obuhvaćeno 418 osoba koje su u sedmogodišnjem periodu (2005-2011), na području Tuzlanskog kantona, izvršile suicid.

Metode istraživanja

U radu je korištena metoda analize sadržaja (kao sekundarnih izvori podataka – dokumentacija Ministarstva unutrašnjih poslova Tuzlanskog kantona, Tužilaštva Tuzlanskog kantona, Ministarstva za rad i socijalnu politiku Tuzlanskog kantona, Centara za socijalni rad na području Tuzlanskog kantona, zdravstvenih ustanova naročito Psihijatrijske klinike u Tuzli, dokumentacije mrtvačnice u Tuzli, humanitarnih organizacija i nevladinih organizacija, itd.).

4. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Osobe mlađe životne dobi, predstavljaju specifičnu, osjetljivu i ranjivu grupu, jer im je potrebna podrška odraslih, te otvorene mogućnosti za stjecanje novih iskustava i znanja, za učenje i nove pokušaje kako bi potpuno razvili svoju ličnost i postali zadovoljni članovi naše zajednice. Problem socijalne isključenosti, kako, mladih osoba tako i njihovih porodica je dominantan. U istom istraživanju se navodi da je nezaposlenost mladih uzrasta 19-24. godina 2,6 puta veća nego kod kategorije uzrasta 25-49. godina. Posljedice ovakve socijalne klime su porast fenomena socijalne patologije svih vrsta: u porastu su toksikomanije, delinkvencija svih vidova, nasilje, samoubistva.Ukupan broj nezaposlenih na području Tuzlanskog kantona 2010. godine je iznosio 89.610 osoba. Od toga 35.000 nezaposlenih su mlađi do 30 godina. Pored ukupnih dostignuća na polju nauke i drugih društvenih djelatnosti, i dalje možemo reći da je samoubistvo enigma, gdje se pokušavaju odgonetnuti uzroci koji su nekoga doveli do toga da smrt vidi kao jedini izlaz. Istraživati socijalne aspekte suicida mladih na području jednog kantona predstavlja složen problem s obzirom da proučavanje suicida zahtijeva kompleksan multidisciplinarni

naučni pristup. Potvrđuje se hipoteza koja glasi: „Pretpostavlja se da na izvršenje suicida mladih značajan uticaj imaju psihička oboljenja, tjelesne bolesti, alkoholizam i narkomanija.”

LITERATURA IN VIRI

- [1] Adler, A. (1984). *Samoubistvo i samoubilačke ideje*. U: Vljaković S.(ur.). O nervoznom karakteru. Beograd: Prosveta 288-304.
- [2] Agerbo, E., Nordentoft, M., and Mortensen, B.P. (2002). *Familial psychiatric, and socioeconomic risk factors for suicide in young people: nested case – control study*, British Medical Journal, 325 (7355):74.
- [3] Biro, M. (1983). *Samoubistvo – psihologija i psihopatologija*. Beograd: Nolit.
- [4] Brown, G.L. i Goodwin, F.K. (1986). *Cerebrospinal fluid correlates of suicide attempts and aggression*. Annals of the New York Academy of Science, 478, (3), 175-188.
- [5] Brown J, Cohen P, Johnson JG, Smailes EM. (1999). *Childhood abuse and neglect: specificity of effects on adolescent and young adult depression and suicidality*. Journal of the American Academy Child Adolescence Psychiatry; 38 (12), 1490-1496.
- [6] Brown, TR., Sheran, TJ. (1972). *Suicide Prediction*. Suicide Life Threatening. Behav 2:67-74.
- [7] Kocijan Hercigonja, D., Folnegović-Šmalc, V. (1999). *Prepoznavanje, rano otkrivanje i sprečavanje suicidalnosti: priručnik*. Zagreb: Ministarstvo hrvatskih branitelja Domovinskog rata.
- [8] Lester, D. (1992). *The relationship between family integration and suicide and ho-micide in Finland and the USA*. Psychiatria Fennica 23:23-27.
- [9] Freud A. The ego and the id at puberty. U: Writings of Anna Freud. The Ego and the Mechanisms of Defence. New York: International Universities Press, 1936.
- [10] Milovanović M. (1992). *Samoubistvo*. Beograd: Nolit
- [11] Soukas, J., Lonquist, J. (1995). *Suicide attempts in which alcohol is involved: a special group in general hospital emergency rooms*. Acta Psychiatry of Scandinavia, 91 (1): 36-40.
- [12] Šubić, B. (1998). *Mass media i samoubistvo*. Sociologija. Odsijek: Zbor liječnika Hrvatske, Osnovna organizacija Osijek 523 – 533.

POVZETKI TUJIH AVTORJEV

Ivana Crnković (Srbija)

VRŠNJAČKO NASILJE

REZIME

Nasilje ili zlostavljanje je svaki oblik ponašanja koji ima za cilj namerno povredu ili nanošenje psihičkog ili fizičkog bola drugoj osobi. Jedna od najvažnijih karakteristika nasilja ili maltretiranja je njegovo često ponavljanje, uz prepoznatljivo stvaranje odnosa superiornosti jednog deteta ili grupe dece nad drugim. Dugotrajno zlostavljanje kao negativna vrsta ponašanja može se vršiti fizičkim kontaktom, rečima, ali u njihovom odsustvu, na primer izolacijom.

KLJUČNE REČI: nasilje, prepoznavanje vidova nasilja u školi, borba protiv nasilja, pružanje pomoći.

PEER VIOLENCE

ABSTRACT

Violence or abuse is any form of behavior aimed at intentionally injuring or inflicting mental or physical pain on another person. One of the most important characteristics of violence or bullying is its frequent recurrence, with the recognizable creation of a relationship of superiority of one child or group of children over another. Long-term abuse as a negative type of behavior can be done through physical contact, words, but also in their absence, for example by isolation.

KEYWORDS: violence, recognition of types of violence at school, fight against violence, providing assistance.

FIZIČKO NASILJE NAD DECOM

REZIME

Fizičko nasilje nad decom je upotreba bilo kog oblika fizičke sile nad detetom. To je mehanizam zloupotrebe fizičke moći i fizičkog zastrašivanja. Za razliku od drugih vrstov nasilja, fizičko nasilje je najlakše prepoznati. Fizičko nasilje može biti u obliku šamaranja, udaranja, pucanja, tresanja, stiskanja vrata, bacanja, paljenja, trovanja, polivanja vrućom tečnošću, izlaganja deteta vrućoj pari, napada oružjem, vezivanja deteta i sl. Fizički znaci nasilja mogu biti modrice različitog uzrasta, ogrebotine, opekotine, posekotine, lomovi kostiju, pocepana kosa, spojevi, povrede i oštećenja mozga, nasilne povrede prouzrokovane) smrt deteta. Pored vrsta i oblika fizičkog nasilja, važan element je, nažalost, uzrast deteta. Starija deca su fizički jača i možda su u stanju da se odupru i odupru nasilju. Fizičke posledice mogu biti teške, ali su manjeg stepena u odnosu na decu nižeg uzrasta koja nemaju ni fizičku ni metalnu sposobnost zaštite. Fizičko nasilje je samo fizička povreda žrtve nasilja, ali kao rezultat toga, posebno u nižem kalendarskom dobu, posledice mogu biti mnogo intenzivnije.

KLJUČNE REČI: fizičko nasilje, deca, psihičke i fizičke posledice.

PHYSICAL VIOLENCE AGAINST CHILDREN

ABSTRACT

Physical violence against children is the use of any form of physical force against a child. It is a mechanism of abuse of physical power and physical intimidation. Unlike other gardens of violence, physical violence is the easiest to recognize. Physical violence can take the form of slapping, hitting, shooting, shaking, squeezing the neck, throwing, burning, poisoning, pouring hot liquid, exposing the child to hot steam, attacking with a weapon, tying the child and the like. Physical signs of violence can be bruises of different ages, scratches, burns, cuts, broken bones, torn hair, unites, injuries and brain damage, violent injuries caused) death of the child. In addition to the types and forms of physical violence, an important element, unfortunately, is the age of the child. Older children are physically stronger, and may be able to resist and resist violence. The physical consequences can be severe, but they are of a lesser degree compared to children of lower age who have neither the physical nor the metal capacity to protect. Physical violence is only the physical injury of the victim of violence, but as a result, especially in the lower calendar age, the consequences can be much more intense.

KEYWORDS: physical violence, children, psychological and physical consequences.

ZDRAVSTVENA ZAŠTITA

REZIME

Zdravstvena zaštita je skup mera prevencije, lečenja i vođenja bolesti i povreda, koju sprovode lekarski, sestrinski i drugi profesionalci. Ona obuhvata sprovođenje mera za očuvanje i unapređenje zdravlja građana, sprečavanje, suzbijanje i rano otkrivanje bolesti, povreda i drugih poremećaja zdravlja i blagovremeno i efikasno lečenje i rehabilitaciju. Kako je svakodnevni život čoveka u savremenom društvu tesno povezan sa mnogim vanrednim (nepredvidivim) događajima, koji mogu ugroziti zdravlje, život i funkcionisanje pojedinaca, njihovih porodica i čitavih zajednica, u organizovanim društvima, takve situacije se načelno rešavaju organizovanim merama zdravstvena zaštita, koja je u zajednici, zasnovana na solidarnosti i uzajamnoj pomoći svih njenih članova.

KLJUČNE REČI: zdravlje, zaštita, lečenje, mere, pomoć.

HEALTH CARE

ABSTRACT

Health care is a set of measures for the prevention, treatment and management of diseases and injuries, which is carried out by doctors, nurses and other professionals. It includes the implementation of measures to preserve and improve the health of citizens, prevention, control and early detection of diseases, injuries and other health disorders and timely and effective treatment and rehabilitation. As everyday human life in modern society is closely connected with many extraordinary (unpredictable) events, which can endanger the health, life and functioning of individuals, their families and entire communities, in organized societies, such situations are generally resolved by organized health care measures. in the community, based on solidarity and mutual assistance of all its members.

KEYWORDS: health, care/protection, treatment, measures, help.

NASILJE NAD UČITELJIMA I NASTAVNICIMA

SAŽETAK

Nasilje nad nastavnicima od strane učenika prisutan je i izražen problem o kojemu se puno zna, ali malo govori. Najčešći počinioci nasilja nad učiteljima i nastavnicima su učenici, potom njihovi roditelji, no brojni su nastavnici na svom radnom mjestu izloženi i nekorektnom ponašanju i nasilju svojih kolega. Nasilje nad učiteljima i nastavnicima kreće od različitih oblika ponašanja kao što su nepoštivanje, neposluh, neprimjereno reagiranje do nasilnog ponašanja ili zastrašivanja, verbalnih prijetnji ili gesta, krađe, oštećenja imovine, a u nekim slučajevima i do fizičkih napada. Učitelji koji su izloženi nasilju u školi pate od negativnih razvojnih ishoda, nedostaje im potpora u interpersonalnim odnosima, socijalno slabije funkcioniraju te su izloženi i negativnom društvenom ponašanju.

KLJUČNE RIJEČI: nasilje, nastavnici, učenici.

VIOLENCE AGAINST TEACHERS

ABSTRACT

Violence against teachers by students is present and a pronounced problem about which much is known, but little is said. The most common perpetrators of violence against teachers are students, then their parents, but many teachers in their workplace are exposed to improper behavior and violence colleague. Violence against teachers ranges from various forms of behavior such as disrespect, disobedience, inappropriate response to violent behavior or intimidation, verbal threats or gestures, theft, property damage, and in some cases physical assault. Teachers exposed to school violence they suffer from negative developmental outcomes, lack support in interpersonal relationships, function less socially and are also exposed to negative social behavior.

KEYWORDS: violence, teachers, students.

OVISNOST O LIJEKOVIMA

SAŽETAK

Kada postanete zavisni o nekom lijeku, tijelo može postati naviknuto na taj lijek. On će s vremenom postajati manje učinkovit, a vi možete postupno razvijati intoleranciju na taj lijek. Kada ste zavisni o nekom lijeku, nakon prestanka uzimanja možete početi osjećati simptome, kao što su hladan znoj, nemir, nesаница, proljev ili bolovi u mišićima i zglobovima. Ovisnost na lijekove je drugačija. Neki ljudi, koji postanu ovisni o lijekovima protiv bolova, ne mogu kontrolisati uzimanje tih lijekova. Više ne osjećaju olakšanje, ali uživaju u euforiji koja ih obuzme kada nepravilno uzimaju lijek. Zbog toga što su opijati i njihovi analozi u interakciji na različitim opioidnim receptorima u mozgu, oni imaju širok raspon nuspojava. Kada analgetik djeluje na opioidni receptor, sprječava hemikaliju poznatu kao GABA da se emituje. Ova hemikalija inače kontroliše otpuštanje dopamina, zajedno s nekoliko drugih neurotransmitera, što uzrokuje da dopamin preplavi mozak, stvarajući opijenost. Anksiolitička ovisnost ima sljedeće karakteristike: vizualne i auditivne halucinacije, iluzije i delirij. Apstinencijalni simptomi najčešće se javljaju u roku od 12-24 sata nakon prekida uzimanja lijeka. Mehanizam kojim djeluju moderni anksiolitici je vezanje za GABA receptore, tačnije GABA_A receptore.

KLJUČNE RIJEČI: ovisnost, lijek, tijelo.

ŠTA JE VRŠNJAČKO NASILJE?

REZIME

Kod vršnjačkog nasilja moramo da pravimo razliku između ponašanja koje ima elemente agresije i ponašanja koje se može definisati kao nasilje. Ponašanje koje ima elemente agresije, a ne spada u vršnjačko nasilje, je situaciono, ne ponavlja se i nema za cilj da drugome nanese štetu. Vršnjačko nasilje je svako ponašanje koje ispunjava nekoliko elemenata: to je čin koji ima za cilj da se nekome nanese šteta; ponavlja se tokom nekog vremenskog perioda; odnos snaga između počinioca nasilja i žrtve je neravnotežan (žrtva je slabija) i to je glavna karakteristika nasilja. Postoje različite vrste nasilja među decom i međusobno su ravnopravna po negativnim posledicama koje ostavljaju na dete. Oblici nasilja mogu biti: fizičko nasilje, verbalno nasilje, društveno isključivanje, elektronsko ili "sajber" nasilje.

KLJUČNE REČI: vršnjačko nasilje, fizičko nasilje, verbalno nasilje, društveno isključivanje, elektronsko ili "sajber" nasilje.

WHAT IS PEER VIOLENCE?

ABSTRACT

In peer violence, we must distinguish between behavior that has elements of aggression and behavior that can be defined as violence. Behavior that has elements of aggression, and does not belong to peer violence, is situational, not repetitive and does not aim to harm others. Peer violence is any behavior that meets several elements: it is an act aimed at harming someone; recurs over a period of time; the balance of power between the perpetrator and the victim is unequal (the victim is weaker) and this is the main characteristic of violence. There are different types of violence among children and they are equal to each other in terms of the negative consequences they leave on the child. Forms of violence can be: physical violence, verbal violence, social exclusion, electronic or "cyber" violence.

KLJUČNE REČI: peer violence, physical violence, verbal violence, social exclusion, electronic or "cyber" violence.

OBRAZOVANJE – INKLUZIJA

REZIME

Po definiciji UNESCO-a, inkluzivno obrazovanje se odnosi na mogućnost škole da obezbedi kvalitetno obrazovanje svoj deci, bez obzira na njihove različitosti. Inkluzija se definiše kao proces prepoznavanja i odgovaranja na različite potrebe dece kroz povećavanje učešća u učenju, kulturnom životu i životu zajednice, kao i kroz smanjivanje isključivanja iz školovanja. Škola treba da bude otvorena za sve učenike, uz posebno usmeravanje pažnje na decu sa smetnjama u razvoju i decu iz marginalizovanih grupa. Sva deca treba da budu deo školske zajednice bez obzira na njihove snage i slabosti u pojedinim oblastima. Prava svakog deteta moraju da budu uvažena i poštovana, a na državama je da obezbede jednake uslove za svu decu da se obrazuju.

KLJUČNE REČI: obrazovanje, formalno, neformalno, klasičano, savremeno, inkluzivno.

INCLUSIVE EDUCATION

RESUME

According to the UNESCO definition, inclusive education refers to the ability of a school to provide quality education to its children, regardless of their differences. Inclusion is defined as the process of recognizing and responding to the different needs of children by increasing participation in learning, cultural life and community life, as well as by reducing exclusion from school. The school should be open to all students, with a special focus on children with disabilities and children from marginalized groups. All children should be part of the school community, regardless of their strengths and weaknesses in certain areas. The rights of every child must be respected and respected, and it is up to the states to ensure equal conditions for all children to be educated.

KEYWORDS: education, formal, non-formal, classical, contemporary, inclusive.

Selma Durmić (Bosna in Hercegovina)

**„KOMUNIKACIJA BILJAKA“
(Objašnjeno kroz naučno – istraživačke radove)**

SAŽETAK

Komunikacija predstavlja razmjenu poruka među bićima. Ovo uključuje vizualne metode, kao što su znakovni jezik, te auditorne, kao što su glas i muzika, kao i fizikalne, kao što je dodir. Ljudska komunikacija se odnosi na socijalnu interakciju razmjenjivanja informacija, a sve u svrhu razumijevanja i socijalne povezanosti. Kao društvena životinja, ljudi posjeduju prirodnu i urođenu potrebu da komuniciraju jedni sa drugima, da stvaraju međuljudske odnose, te da održavaju i podržavaju ljudske veze. Komunikacija omogućava ljudima da izraze čitavu paletu fizičkih, emocionalnih i psiholoških potreba. Kada imamo neku potrebu, komunikacija nam omogućava da predamo ovu informaciju drugim ljudima, u svrhu obogaćivanja vlastitog, kao i života drugih ljudi. Obogaćivanje života se odnosi na urođenu ljudsku potrebu da doprinosi za dobrobit sebe i drugih ljudi kroz procese socijalne interakcije, te empatijsko vezivanje. Komunikacija je dio života čovjeka i cijele prirode. Osim što je svojstvena čovjeku i životinjama, neverbalna komunikacija postoji i u biljnom svijetu. Premda biljke nemaju specifična osjetila poput čovjeka ili životinje, njihov je život puno složeniji nego što se pretpostavlja. Dijelom skriven ispod površine zemlje, biljni svijet također prima, prenosi i daje informacije. Povezan je i komunicira i sa životinjama i ljudima, kao i s okolišem koji ga okružuje. U biljnom svijetu razlikujemo dva tipa međusobne komunikacije. Ona može biti zračna - putem volatilnih signala koji se ispuštaju u atmosferu ili podzemna – putem mikoriznih mreža koje se razvijaju na korijenu biljaka i služe kao kanali za prijenos informacija.

KLJUČNE RIJEČI: komunikacija, auditorne i fizikalne metode.

**„PLANT COMMUNICATION“
(Explained through scientific research papers)**

ABSTRACT

Communication is the exchange of messages between beings. This includes visual methods, such as sign language, and auditory methods, such as voice and music, as well as physical methods, such as touch. Human communication refers to the social interaction of information exchange, all for the purpose of understanding and social cohesion. As social animals, humans possess a natural and innate need to communicate with each other, to create interpersonal relationships, and to maintain and support human relationships. Communication allows people to express a full range of physical, emotional and psychological needs. When we have a need, communication allows us to pass this information on to other people, for the purpose of enriching our own as well as other people's lives. Enriching life refers to the innate human need to contribute to the well-being of oneself and other people through the processes of social interaction and empathic attachment. Communication is a part of human life and all of nature. In addition to being inherent in humans and animals, nonverbal communication also exists in the plant world. Although plants do not have specific senses like humans or animals, their lives are much more complex than previously thought. Partly hidden below the surface of the earth, the plant world also receives, transmits and provides information. It is connected and communicates with animals and people, as well as the environment that surrounds it. In the plant world we distinguish two types of mutual communication. It can be airborne - through volatiles signals released into the atmosphere or underground - through mycorrhizal networks that are evolving at the roots of plants and serve as channels for the transmission of information.

KEYWORDS: communication, auditory and physical methods.

OVISNOST O KOCKANJU- GAMBLING ADDICTION

SAŽETAK

Ovisnost o kockanju ili patološko kockanje, kompulzivno kockanje ili poremećaj kockanja, je kategorizirano kao poremećaj kontrole impulsa. Osobe koje su kompulzivni kockari ne mogu kontrolisati impuls za kockanjem, čak i kada ima negativne posljedice po njih ili njihove voljene. Nastavljaju s kockanjem čak i kada su izgledi protiv njih ili kada znaju da ne mogu priuštiti gubitak. Problem s kockanjem može postojati i kada osoba ima neki stepen kontrole nad sobom, što se smatra problematičnim kockanjem. Problematično kockanje je bilo koje kockanje koje ometa život. Ovisnost o kockanju ili problem s kockanjem je često vezan za druge poremećaje ponašanja ili raspoloženja. Mnogi ovisnici također pate od zlostavljanja droga, nedijagnosticiranog ADHD, depresije, anksioznosti ili bipolarnog poremećaja. Kockanje može stimulisati moždani sistem nagrada kao i opojne droge ili alkohol, što dovodi do ovisnosti. Posljedice kompulzivnog kockanja mogu biti: problemi u održavanju veza, pravni problemi ili zatvorske kazne, loša radna sposobnost ili gubitak zaposlenja, loše generalno zdravlje, suicid, suicidalne ideacije ili pokušaji. Znakovi i simptomi kompulzivnog kockanja ili poremećaja kockanja uključuju: preokupaciju kockanjem, u smislu konstantnog planiranja dobivanja dodatnog novca za kockanje, potreba za kockanjem sa sve većim količinama novca, pokušavanje kontrolisanja, smanjenja ili zaustavljanja kockanja ali bez uspjeha, osjećaj iritacije ili nemira kad se pokuša smanjiti kockanje, kockanje kako bi se izbjegli problemi ili umanjili osjećaji bespomoćnosti, krivnje, anksioznosti ili depresije, pokušaji vraćanja izgubljenog novca sa više kockanja, laganje članovima porodice ili prijateljima, ugrožavanje ili gubitak važnih međuodnosa, posla ili prilika u obrazovanju ili poslu, pristupanje prevari kako bi se dobio novac za kockanje, oslanjanje na druge kako bi bili izbačeni iz finansijskih nedaća jer je novac prokockan. Faktori rizika asocirani sa kompulzivnim kockanjem: ovisnost o drogama, poremećaji osobnosti, depresija, anksioznost, bipolarni poremećaj, OCD, ADHD, godine-kompulzivno kockanje je češće kod mladih i sredovječnih osoba, spol- kompulzivno kockanje je češće kod muškaraca nego kod žena, uticaj porodice ili prijatelja koji su ovisnici, korištenje dopaminskih agonista u tretmanu drugih bolesti, određene karakterne osobine- visoka kompetitivnost, impulzivnost, nemir ili nestrpljivost. Tretman kompulzivnog kockanja može uključivati: bihevioralnu terapiju i kognitivnu terapiju, te porodičnu terapiju, medikamente kao što su antidepresivi ili stabilizatori raspoloženja te narkotičke antagoniste, grupe za samopomoć ili grupna terapija.

KLJUČNE RIJEČI: ovisnost, kockanje, kontrola.

PREHRAMBENE NAVIKE I STANJE UHRANJENOSTI ADOLESCENATA

REZIME

Pojam pravilne ishrane podrazumeva zadovoljenje potreba organizma za dnevnim unosom energije i dovoljnom količinom prehrambenih i zaštitnih materija koje su neophodne za održavanje funkcija organizma i zdravlja. Nutrijenti su podijeljeni na makronutrijente (proteini, ugljeni hidrati i masti) i mikronutrijente (vitamini i minerali), a ubrzan rast i razvoj tokom adolescencije zahtevaju veće potrebe za hranljivim materijama, a zahtevi za energijom i ishranom moraju da odgovaraju potrebama adolescenata. Pravilna ishrana i pravilne prehrambene navike u razdoblju odrastanja su od izuzetne važnosti za odgovarajući fizički, psihosocijalni i kognitivni rast i razvoj deteta. Poremećaji ishrane najčešće nastaju kao posledica smanjenog ili povećanog energetskeg unosa, a najčešći su anemija, anoreksija i bulimija, gojaznost i komorbiditeti, te, loše navike u ishrani. Kada je u pitanju sprovođenje raznih programa za prevenciju loših prehrambenih navika i poremećaja u ishrani osnovnu ulogu bi trebalo da preuzme rukovodstvo škole, stručni timovi i roditelji učenika. Preporučuju se preventivni pregledi i merenja parametara uhranjenosti.

KLJUČNE REČI: ishrana, deeca, stanje uhranjenosti, prehrambene navike.

DIETARY HABITS AND NUTRITIONAL STATUS OF ADOLESCENTS

ABSTRACT

The concept of proper nutrition implies meeting the needs of the body concerning daily energy intake and a sufficient amount of nutrients and protective substances necessary to maintain the physiological functions of the body and its health. Nutrients are divided into macronutrients (proteins, carbohydrates and fats) and micronutrients (vitamins and minerals). Accelerated growth and development during adolescence increase nutrient requirements. Therefore, energy and nutrition requirements must meet the needs of adolescents. During their growth and development, there is an increased need for vitamins and minerals, especially for calcium, iron, zinc and vitamin D. During intensive growth, adolescents require more vitamins, especially B-complex vitamins and vitamin C, the intake of calcium and phosphorus is necessary as well, and the insufficient needs for proteins affect the development of muscles and energy levels. Proper nutrition and eating habits during the period of growth are of the utmost importance for the appropriate physical, psychosocial and cognitive growth and development of a child. Eating disorders usually occur as a result of low or high energy intake, and the most common types of these disorders are anemia, anorexia and bulimia, obesity and comorbidities, and poor eating habits. When it comes to the implementation of various programs concerning the prevention of bad eating habits and eating disorders, the school management, expert teams and student parents should bear the verall responsibility. Once or twice a year, preventive check-ups and BMI measurements are recommended to identify eating disorders.

KEYWORDS: diet, children, nutritional status, eating habits.

IZGRADNJA KAPACITETA - MOTIVACIJA I PROFESIONALNI RAZVOJ

REZIME

Jedan od ključnih faktora upravljanja ljudskim resursima je motivacija zaposlenih. Često se postavlja pitanje kako motivirati zaposlene i time doprineti boljem funkcionisanju kompanije. Motivacija je ključna za visoke standarde poslovanja, za podsticanje kreativnosti, kreativnosti i inovativnosti, za profesionalni razvoj zaposlenih i njihovo zadržavanje u kompaniji. Materijalna motivacija je jedan od fundamentalnih faktora na kojima se zasniva organizaciona praksa motivisanja rada. Na njega direktno utiče menadžment organizacije, njene politike i prakse. Napredovanja, statusni simboli, priznanja, plate i druge materijalne naknade su vidljivi mehanizmi za dodelu posebnih nagrada i vrednovanje rada u okviru politike i prakse svake pojedinačne organizacije.

KLJUČNE REČI: materijalna motivacija, menadžment i upravljanje, motivacija, upravljanje ljudskim resursima, visoki poslovni standardi, evaluacija učinka.

CAPACITY BUILDING - MOTIVATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

ABSTRACT

One of the key factors in human resource management is employee motivation. The question is often asked how to motivate employees and thus contribute to the better functioning of the company. Motivation is key for high business standards, for encouraging creativity, creativity and innovation, for professional development of employees and their retention in the company. Material motivation is one of the fundamental factors on which the organizational practice of motivating work is based. He is directly influenced by the management of the organization, its policies and practices. Promotions, status symbols, recognitions, salaries and other material benefits are visible mechanisms for awarding special prizes and valuing work within the policies and practices of each individual organization.

KEYWORDS: resource management, high business standards, performance evaluation.

RAD SA DJECOM SA POSEBNIM POTREBAMA I DAROVITOM DJECOM

SAŽETAK

Istraživanja pokazuju da su darovita djeca – djeca s posebnim potrebama. Odnos društva prema darovitim pojedincima, društveno priznanje i vrednovanje njihovih postignuća i uspjeha, uvažavanje njihovih prava, davanje podrške te izrada posebnih programa za različite vrste darovitosti unutar sistema odgoja i obrazovanja već je dugo predmet rasprava unutar naučnih krugova. Darovitost danas, unatoč brojnim spoznajama na ovom području, još uvijek ostaje širok pojam, nedovoljno definisan za potrebe obrazovanja te je za nastavnike i stručne saradnike, odgoj i obrazovanje takve djece još uvijek vrlo složen i izazovan zadatak. U našem društvu i odgojno-obrazovnom sistemu, određena briga o darovitima postoji već dugi niz godina. Važno je spomenuti i zabludu koja se javlja u društvu, a to je mišljenje kako su darovita djeca socijalno neprilagođena te kako im je zbog svoje izuzetnosti potrebniji drugačiji tretman u društvu. Istina je kako su ona drugačija, međutim ona često pokazuju veću društvenu zrelost u odnosu na svoje vršnjake. Oni se često ne uklapaju u društveno okruženje, a činjenica da to isto društvo, zbog njihovog statusa, očekuje puno više od njih, samo dodatno otežava taj proces. Ovisno o tome kako pristupamo djeci s posebnim potrebama, djeci koja su doživjela određenu traumu, djeci sa poteškoćama u učenju ili ponašanju – vidjet ćemo da kroz rad sa njima benefit ne izostaje. Uvijek je pozitivno i profitabilno – odrasla osoba koja svojim radom i pozornošću unapređuje vlastite kompetencije, ali i samo dijete koje kroz pozornost, ljubav, predanost i kreativnost odrasle osobe osjeti najviše. Najviše za svoj razvoj, za budućnost, rast srca, tijela i uma djeteta. A onda je samo nebo granica...

KLJUČNE RIJEČI: darovita djeca, posebne potrebe, posebni programi.

WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS AND GIFTED CHILDREN

ABSTRACT

Research shows that gifted children are children with special needs. Society's attitude towards gifted individuals, social recognition and evaluation of their achievements and successes, respect for their rights, support and development of special programs for various types of giftedness within the education system has long been the subject of debate within scientific circles. Giftedness today, despite numerous knowledge in this area, still remains a broad concept, insufficiently defined for educational purposes and for teachers and professional associates, the upbringing and education of such children is still a very complex and challenging task. In our society and educational system, a certain care for the gifted has existed for many years. It is important to mention the misconception that occurs in society, and this is the opinion that gifted children are socially maladapted and that because of their uniqueness they need different treatment in society. It is true that they are different, but they often show greater social maturity compared to their peers. They often do not fit into the social environment, and the fact that the same society, due to their status, expects much more from them, only further complicates the process. Depending on how we approach children with special needs, children who have experienced certain trauma, children with learning or behavioral difficulties - we will see that working with them is not lacking in benefit. It is always positive and profitable - an adult who improves his own competencies with his work and attention, but also only a child who feels the most through the attention, love, dedication and creativity of an adult. Most for his development, for the future, the growth of the heart, body and mind of the child. And then only the sky is the limit...

KEYWORDS: gifted children, special needs, special programs.

NOVE ZAVISNOSTI - KOCKANJE

REZIME

Kockanje ili kocka je skup igara na sreću, aktivnosti i ponašanja, gde igrač rizikuje ulaganje novca uz očekivanje da će novac koji je uložio povratiti ili umnožiti. Najveća perfidnost kocke je u tome što ona u početku može da ponudi fazu dobitka. Međutim, neminovno dolazi faza gubitka, koju nasleđuje faza očajja. Upravo taj dobitak je ono što čoveka uvuče u situaciju da ne može da se odupre, lako se „navuče“ i uđe u problem iz koga se ne izlazi jednostavno. Kockanje samo po sebi nije društveni poremećaj, nego to postaje onda kad prestane da bude igra i nametne se kao stalni obrazac ponašanja ljudi, zbog čega izaziva brojne i često ozbiljne probleme.

KLJUČNE REČI: zavisnost, kockanje, novac, društveni poremećaj.

NEW ADDICTIONS – GAMBLING

ABSTRACT

Gambling or gambling is a set of games of chance, activities and behaviors, where a player risks investing money with the expectation that the money he has invested will return or multiply. The greatest perfidy of the cube is that it can initially offer a winning phase. However, the phase of loss is inevitable, which is inherited by the phase of despair. It is precisely this gain that draws a person into a situation where he cannot resist, easily "gets hooked" and gets into a problem from which it is not easy to get out. Gambling in itself is not a social disorder, but it becomes when it ceases to be a game and imposes itself as a constant pattern of human behavior, which is why it causes numerous and often serious problems.

KEYWORDS: addiction, gambling, money, social disorder.

OVISNOST O DRUŠTVENIM MREŽAMA

SAŽETAK

Živimo u 21. stoljeću gdje je nemoguće zamisliti dan bez interneta, koji ujedno predstavlja izvor svih informacija. Tehnologija je počela oblikovati ljudsko ponašanje, razvoj i društvene norme. Danas je korištenje interneta i društvenih mreža dostupno svima. Dovoljan je jedan „klik“ za „bijeg“ od realiteta. Široka pristupačnost interneta i društvenih mreža jedne su od glavnih elemenata koji privlače njihove korisnike. Svakim danom dolazi do ogromnog porasta korištenja društvenih mreža u cijelom svijetu, a to nam ukazuje i na samu ovisnost. Vrste ovisnosti: ovisnost o društvenim mrežama - Facebook, Twitter i druge mreže koje omogućavaju upoznavanje novih ljudi, komuniciranje sa starim poznanicima, lakše dijeljenje slika i ostalih novosti, ovisnost o online igrama, ovisnost o online kockanju, ovisnost o kupnji putem interneta, ovisnost o stalnoj potrazi za novim informacijama i znanjem na internetu, ovisnost o cyberseksu, koja podrazumijeva pretraživanje i pregledavanje pornografskih materijala. Iako omogućavaju jednostavan pristup zabavi i potrebnim informacijama, ukoliko se koriste u prekomjernim količinama, svakako mogu uzrokovati anksioznu opsesiju, depresiju kao i izolaciju, što su simptomi same ovisnosti. Različita istraživanja pokazala su da su adolescenti najkritičnija skupina koja je najviše izložena ovisnosti o društvenim mrežama budući da komuniciraju jedni s drugima na web stranicama društvenih mreža dok ignoriraju kontakt u stvarnom životu. Prvi alat za testiranje ovisnosti o internetu bio je Internet Test (IAT) koji je Young objavio 1998. godine. IAT je ljestvica sa 20 čestica koja ocjenjuje razinu preokupacije, kompulzivnosti, poremećaja u ponašanju, emocionalnih problema i utjecaja na općenito funkcioniranje povezano s ovisnošću o internetu. Razvijen je za mjerenje prisutnosti i ozbiljnosti ovisnosti o internetu i tehnologiji među odraslima. Internet ovisnost se promatra kao novi klinički poremećaj koji zahtjeva procjenu i tretman. IAT je prvi validirani test koji se koristio u okruženjima za mentalno zdravlje i školu. U današnje vrijeme društvene mreže još uvijek služe za komunikaciju i dijeljenje raznih sadržaja te za stvaranje novih i održavanje starih kontakata s prijateljima, poznanicima, kolegama ili rodbinom, ali postaju i presudne za vođenje poslova, oglašavanje, marketing i slično. Skoro 80% stanovnika Bosne i Hercegovine koristi barem jednu društvenu mrežu, a na njima dnevno provedu oko 1h i 30 min. Podaci su Istraživanja o medijskim navikama odraslih Vijeća Europe i Regulatorne agencije za komunikacije BiH. Najzastupljenija društvena mreža među bh. građanima je Facebook i na toj platformi aktivan profil ima oko 73% stanovnika, dok je drugi u nizu prema broju korisnika Instagram. Na trećem mjestu se nalazi YouTube s jednim procentom manje, odnosno tu mrežu koristi 38% stanovnika. Istraživanje je pokazalo da, za razliku od ostalih starosnih kategorija, mladima Facebook nije glavna društvena mreža, nego Instagram. Studije su pokazale postojanje četiri dimenzije simptoma ovisnosti o društvenim mrežama: opsesivno-kompulzivni, depresija, anksioznost, emocionalna osjetljivost i neprijateljstvo. Unutar prve dimenzije, opsesivne misli i maštanja o sadržaju i aktivnosti na mreži mogu dovesti do problema s prehranom i spavanjem, koji osim većih poremećaja u obliku nesаницe i problema s težinom mogu izazvati niz drugih sekundarnih simptoma kao što su iscrpljenost, tjeskoba, bezvoljnost, poremećaj pažnje i slično. Unutar druge dimenzije, javljaju se depresija, osjećaj neuspjeha, apatija, kognitivna nejasnoća, frustracije, laži i poricanja. Treća dimenzija se sastoji od povećane emocionalne osjetljivosti i ranjivosti, što prije svega podrazumijeva tjeskobu, strah i socijalnu neuravnoteženost. Posljednja, četvrta dimenzija uključuje simptome kao što su iritacija, tjeskoba, neprijateljstvo i na kraju agresija. Virtualni svijet ili svijet interneta ima za svrhu učiniti nove informacije i znanja što dostupnijima te tako olakšati njihovo usvajanje, čime se obogaćuju naša posredna iskustva. Internet nikako ne može biti zamjena za naše stvarne socijalne kontakte, životne navike i osnovne životne potrebe. Međutim, ako se primjeti gubitak kontrole nad vremenom provedenim u virtualnom svijetu interneta i društvenih mreža i više važnosti daje virtualnom nego stvarnom društvenom životu, svakako treba potražiti stručnu pomoć.

KLJUČNE RIJEČI: ovisnost, tehnologija, realiteta, depresija.

OBRAZOVANJE OSOBA SA INVALIDITETOM

REZIME

Svaka osoba bez obzira na njegovo fizičko, mentalno, emocionalno i socijalno stanje ima pravo na obrazovanje odnosno da bude uključena u vaspitno-obrazovni sistem. Upravo proces inkluzivnog obrazovanja predstavlja uključivanje osoba sa invaliditetom u ovaj sistem. Cilj rada je da nam približi poteškoće sa kojima se susreću ljudi sa invaliditetom, kao i da predstavi rešenja za postojeće probleme kako bi im se olakšalo obrazovanje, ali i celokupan život. Ističe se važnost razumevanja i prihvatanja njihove situacija i položaja, a navode se i najznačajniji pravni akti iz ove oblasti.

KLJUČNE REČI: obrazovanje, invaliditet, vaspitno-obrazovni sistem, inkluzivno obrazovanje, pravo na obrazovanje.

EDUCATION OF PERSONS WITH DISABILITIES

ABSTRACT

Every person, regardless of his physical, mental, emotional and social condition, has the right to education, ie to be included in the educational system. It is the process of inclusive education that includes the inclusion of persons with disabilities in this system. The aim of this paper is to bring us closer to the difficulties that people with disabilities face, as well as to present solutions to existing problems in order to facilitate their education, but also their entire lives. The importance of understanding and accepting their situation and position is emphasized, and the most important legal acts in this area are listed.

KEYWORDS: education, disability, educational system, inclusive education, right to education.

UPOTREBA KANABISA U MEDICINSKE SVRHE

SAŽETAK

Kanabis (*Marihuana*) je osušeni cvijet biljke *Cannabis sativa*, koji se koristi kao opojna droga i u medicinske svrhe. Često se i cijela biljka naziva *marihuana*. Ona je jedna od najblažih i najslabijih halucinogenih sredstava. Kanabis sadrži psihoaktivni THC, jedno od preko 400 jedinjenja u biljci, uključujući druge kanabinoide, kao što su kanabidiol (CBD), kanabinol, koji mogu da proizvedu senzorne efekte, za razliku od psihoaktivnog dejstva THC-a. Najznačajnija razlika je u tome što CBD nema psihoaktivno dejstvo, zbog čega ima veliki značaj kod upotrebe u medicinske svrhe. Stotine istraživanja kao i paralelna evidencija sugerišu da ulje kanabisa može da pomogne u tretmanu širokog spektra medicinskih stanja, uključujući karcinome, Alchajmerovu bolest, epilepsiju, Lajmsku bolest, hronični bol, reumatizam, multiplu sklerozu, anksiozne poremećaje, astmu i dijabetes. Medicinski kanabis, osim u vidu ulja, može se unijeti u organizam i raznim drugim metodama, uključujući vaporizaciju ili pušenje osušenih cvjetova, jedući cvjetove, listove ili ekstrakte, ili uzimanjem kapsula i oralnih sprejeva. Sintetički kanabinoidi su dozvoljeni kao lijek na recept u određenim državama, ali u BiH je zabranjen. Dokazi ukazuju na to da kanabis može smanjiti mučninu i povraćanje tokom hemoterapije i smanjiti hronični bol i grčeve mišića. Što se tiče neinhaliiranog kanabisa, pregled iz 2021. godine otkrio je da pruža olakšanja protiv hronične boli i poremećaja spavanja, te uzrokuje nekoliko prolaznih štetnih efekata, kao što su kognitivno oštećenje, mučnina i pospanost. Sa tim u vezi, za marihuanu se kaže da je fantastičan mišićni relaksant, te posjeduje sposobnost da umanjí tremor kod Parkinsonove bolesti. Primjena je također uspješna kod fibromijalgije, endometrioze, intersticijalnog cistitisa i većine drugih stanja gdje je posljednji uobičajeni put hronična bol.

KLJUČNE RIJEČI: kanabis, droga, medicina, bolest.

USE OF CANNABIS FOR MEDICAL PURPOSES

ABSTRACT

Cannabis (Marijuana) is a dried flower of the plant *Cannabis sativa*, which is used as a narcotic drug and for medicinal purposes. Often the whole plant is called marijuana. It is one of the mildest and weakest hallucinogenic drugs. Cannabis contains psychoactive THC, one of over 400 compounds in the plant, including other cannabinoids, such as cannabidiol (CBD), cannabinal, which can produce sensory effects, unlike the psychoactive effects of THC. The most significant difference is that CBD has no psychoactive effect, which is why it is of great importance when used for medical purposes. Hundreds of studies and parallel records suggest that cannabis oil can help treat a wide range of medical conditions, including cancer, Alzheimer's disease, epilepsy, Lyme disease, chronic pain, rheumatism, multiple sclerosis, anxiety disorders, asthma and diabetes. Medicinal cannabis, in addition to the form of oil, can be taken into the body by various other methods, including vaporization or smoking of dried flowers, eating flowers, leaves or extracts, or by taking capsules and oral sprays. Synthetic cannabinoids are allowed as a prescription drug in some countries, but are banned in BiH. Evidence suggests that cannabis can reduce nausea and vomiting during chemotherapy and reduce chronic pain and muscle cramps. As for uninhaled cannabis, a 2021 review found that it provides relief against chronic pain and sleep disorders, and causes several transient side effects, such as cognitive impairment, nausea and drowsiness. In this regard, marijuana is said to be a fantastic muscle relaxant, and has the ability to reduce tremor in Parkinson's disease. The application is also successful in fibromyalgia, endometriosis, interstitial cystitis and most other conditions where the last common pathway is chronic pain.

KEYWORDS: cannabis, drug, medicine, disease.

HRANA KAO NAGRADA KOD DECE

REZIME

Gde grešimo u dečijoj ishrani – hrana kao nagrada i uteha? Roditelji često imaju problema sa detetom koje neće da jede i retko ko se usudi da uvaži to odbijanje hrane, da dozvoli detetu da ispita sopstvene granice (ako se o tome radi) ili da poštuje specifične potrebe svog deteta. Svi se odmah uplaše i pomisle da je dete bolesno, ako neće da jede. Svaki organizam je specifičan, a potrebe za hranom su različite. Ako detetu nije dobro, ako postoji neki organski problem, pojaviće se i drugi simptomi, a ne samo odbijanje hrane. Nešto će ga boleti, biće apatično i bez energije – to su signali za uzburu. A to što je popilo samo čašu soka i gricnulo dva plazma keksa za ceo dan, uopšte nije razlog da brinete da vam se dete izgladnjuje i da će se razboleti, nego da obratite pažnju na to kako vaše dete funkcioniše i šta je ono što mu je potrebno. dete odbija da jede. Gde roditelji greše u dečijoj ishrani i hranu nude kao nagrada i utehu.

KLJUČNE REČI: hrana, nagrada, uteha.

FOOD AS A PRIZE FOR CHILDREN

ABSTRACT

Where do we go wrong in children's nutrition – food as a reward and consolation? Parents often have problems with a child who will not eat, and few dare to respect that refusal of food, to allow the child to examine their own limits (if that is the case) or to respect the specific needs of their child. Everyone was immediately scared and thought that the child was sick if he did not want to eat. Each organism is specific, and the needs for food are different. If the child is not well, if there is an organic problem, other symptoms will appear, not just food refusal. Something will hurt him, he will be apathetic and without energy – these are alarm signals. And the fact that he drank only a glass of juice and nibbled on two plasma biscuits for the whole day, is not at all a reason to worry that your child is starving and getting sick, but to pay attention to how your child works and what he is. necessary. the child refused to eat. Where parents make mistakes in children's nutrition and offer food as a reward and consolation.

KEYWORDS: food, reward, consolation.

ZAVISNOST OD PSIHOAKTIVNIH SUPSTANCI

REZIME

Glavni uzroci poremećaja u ishrani su restrikcije i neznanje. Anoreksija je psihički poremećaj izbegavanja hrane. Njeni tipovi su restriktivni i purgativni. Bulimija je poremećaj prejedanja praćenog povraćanjem u cilju izbacivanja kalorija. Gojaznost je sve češće patološko stanje, koje karakteriše povećana telesna masa. Preporučuje se da se roditeljima i deci objasni važnost zdrave ishrane.

KLJUČNE REČI: poremećaji u ishrani, dijeta, anoreksija, bulimija, gojaznost.

DEPENDENCE ON PSYCHOACTIVE SUBSTANCES

ABSTRACT

Main causes of eating disorders are restrictions and lack of knowledge. Anorexia is a mental disorder of avoiding food. Its types are restrictive and purgative. Bulimia is a disorder of overeating followed by vomiting in order of achieving a calorie deficit. Obesity is an increasingly frequent pathological condition, which is recognised by increased body mass. It is recommended to explain the importance of healthy habits to parents and children.

KEYWORDS: eating disorders, diets, anorexia, bulimia, obesity.

Evgeny Kovalev (Rusija)

CHALLENGES FOR THE EDUCATION SYSTEM AND NEW PROFESSIONS IN THE NEW DIGITAL WORLD

ABSTRACT

At present time, we have new challenges for modern society: globalization, digital transformation, environmental and social changes, pandemics and unsustainable development. New in-demand occupations appear and old ones disappear. What professions will become obsolete in the coming years? With the current pace of ICT development, special programs will be able to engage in these professions in the near future. The education system must accept the challenges and train specialists who will be in demand in the near future. Competencies of the future for all professions: programming, systems thinking, intersectoral communication, customer focus, ability to work in conditions of uncertainty, ecological thinking, multiculturalism and multilingualism. For effective training in these professions at universities, it is necessary to train specialists in the following areas: teacher's digital twin, data analyst in education and educational Data Engineer. To achieve learning goals and gain new competencies, it is necessary to use open data and analytics tools.

KEYWORDS: education system, new professions, digitization.

CJELOŽIVOTNO UČENJE

SAŽETAK

Cjeloživotno učenje je trajno, dobrovoljno i samo-motivirano učenje u potrazi za znanjem iz osobnih ili profesionalnih razloga. Stoga, ono ne samo da poboljšava socijalnu uključenost, aktivno građanstvo i osobni razvoj, nego i samoodrživost, kao i konkurentnost i zapošljivost pojedinca u današnjem modernom svijetu. Cjeloživotno učenje je koncept koji naglašava učenje tijekom života odrasle osobe. Cjeloživotno učenje se definira kao sva aktivnost učenja koja se provodi tijekom cijelog života s ciljem unapređenja znanja, vještina i kompetencija unutar osobne, građanske, socijalne i / ili aktivnosti vezane uz zapošljavanje. Ovakav način učenja uglavnom se događa nakon formalnog obrazovnog razdoblja djetinjstva (gdje je učenje pedagoški usmjereno na instruktore) i u odrasloj dobi (gdje je učenje pojedinačno vođeno - andragoški).

KLJUČNE RIJEČI: učenje, znanje, zapošljivost.

LIFELONG LEARNING

ABSTRACT

Lifelong learning is continuous, voluntary and self-motivated learning in search of knowledge for personal or professional reasons. Therefore, it not only improves social inclusion, active citizenship and personal development, but also self-sustainability, as well as the competitiveness and employability of the individual in today's modern world. Lifelong learning is a concept that emphasizes learning throughout an adult's life. Lifelong learning is defined as all lifelong learning activities aimed at improving knowledge, skills and competences within personal, civic, social and / or employment-related activities. This way of learning mainly occurs after the formal educational period of childhood (where learning is pedagogically focused on instructors) and in adulthood (where learning is individually guided - andragogical).

KEYWORDS: learning, knowledge, employability.

MOTIVACIJA

REZIME

Motiv i motivacija su pojmovi iz psihologije koji predstavljaju činioce koji podstiču na pokretanje aktivnosti jedinke; izazivaju određeno ponašanje, održavaju ga i usmeravaju ka nekom cilju. Veliki deo čovekovih aktivnosti i ponašanja, usmeren je ka izvršavanju njegovih namera, ostvarivanju ciljeva, zadovoljavanju potreba i želja, podstaknuto svesnim i nesvesnim unutrašnjim podsticajima. Sve snage unutar čoveka koje pokreću, usmeravaju i održavaju ponašanje do postizanja cilja su motivi. Sve doživljaje i ponašanja koji su podstaknuti motivima i usmereni ka ostvarivanju ciljeva, se zovu motivacija. Motivacija je doživljaj želje ili averzije (želite nešto, ili želite da izbegnete nešto, ili da pobegnute od nečeg). Kao takva, motivacija ima objektivni aspekt (cilj ili stvar kojoj se teži) i interni ili subjektivni aspekt (vi želite datu stvar ili želite da je nema).

KLJUČNE REČI: šta je motivacija? motivacija za poslovni cilj, obaveze, cilj, napor (trud).

MOTIVATION

ABSTRACT

Motive and motivation are terms from psychology that represent factors that encourage the initiation of individual activities; they provoke a certain behavior, maintain it and direct it towards some goal. A large part of human activities and behavior is aimed at fulfilling his intentions, achieving goals, satisfying needs and desires, encouraged by conscious and unconscious internal stimuli. All the forces within a person that move, direct and maintain behavior until the goal is achieved are motives. All experiences and behaviors that are motivated by motives and directed towards achieving goals are called motivation. Motivation is the experience of desire or aversion (want something, or want to avoid something, or run away from something). As such, motivation has an objective aspect (the goal or thing being aspired to) and an internal or subjective aspect (you want a given thing or you want it to be gone).

KEYWORDS: what is motivation, motivation for a business goal, obligations, the goal, effort.

SEKSUALNA OVISNOST

SAŽETAK

Kompulzivno seksualno ponašanje, ponekad nazvano i kao hiperseksualnost, hiperseksualni poremećaj, nimfomanija ili jednostavno ovisnost o seksu predstavlja opsesiju seksualnim mislima, osjećanjima ili pak ponašanjima koji utiču na zdravlje, posao, veze ili druga područja u životu. Službeno ovisnost o seksu se opisuje kao ponašanje koje značajno utiče na život pojedinca. Ovisnost o seksu može uključivati normalno seksualno iskustvo, koje se razvilo u opsesiju, međutim vrlo često ona uključuje i fantazije ili aktivnosti koje prelaze granice kulturnoga, moralnoga, a ponekad čak i legalnog ponašanja. Bez obzira koji bio uzrok takvog ponašanja, ukoliko se ne tretira pravilno kompulzivno seksualno ponašanje može ugroziti samopouzdanje, veze, prijateljstva, karijeru, ali i druge ljude. Prof. dr. Marc N. Potenza, jedan od autora studije zaključuje da muškarci s kompulzivnim seksualnim ponašanjem u mnogočemu pokazuju sličnost s ovisnicima o drogama. Osim u socijalnim aspektima, i kod jednih i kod drugih se pojačana aktivnost mozga javlja u istom području, prilikom prikazivanja vizuelnih sadržaja koji ih asociraju na njihovu ovisnost. Iako rezultati istraživanja pomažu pri razumijevanju ovog problema, daleko su od zaključka i ne dokazuju da je ovisnost o drogi jednaka ovisnosti o seksu. Prema nekim podacima, od seksualne ovisnosti pati 10% muškaraca i 5% žena. Korijen svake ovisnosti jeste navika. Tako je i kod seksualne ovisnosti u okviru koje navika uključuje seksualno uzbuđenje povezano sa npr. gledanjem pornografskih sadržaja ili emocionalnim stanjima kada je osoba usamljena i pod stresom. Osoba se koristi seksom kako bi izbjegla vlastito neugodno osjećanje te kako bi izbjegla suočavanje sa problemom. Seksualno ovisne osobe nisu sposobne da se kontrolišu i mnogo vremena provode u samim aktivnostima ili u razmišljanju o njima. Iako ovisničko ponašanje uzrokuje probleme u drugim životnim sferama i osoba to primjećuje, nije sposobna prestati bez stručne pomoći. Stručnjaci kažu da se problem može uočiti već u adolescentskoj dobi. O seksualnoj ovisnosti može se govoriti kada osoba ustraje u takvom ponašanju tokom dužeg vremenskog perioda. Simptomi seksualne ovisnosti su nesposobnost osobe da prestane sa takvim ponašanjem, pretjerana masturbacija, često gledanje pornografskog sadržaja, često mijenjanje partnera, seksualna masaža, nastavak rizičnih seksualnih ponašanja, uprkos ozbiljnim posljedicama kao što su mogućnost dobivanja ili prenošenja spolnih infekcija, bolesti i sl. Korištenje kompulzivnog seksualnog ponašanja kako bi pobjegli od drugih problema poput: depresije, stresa, usamljenosti ili anksioznosti. Tretmani za ovisnost o seksu obično uključuju psihoterapiju, lijekove i grupe za pomoć. Primarni cilj tretmana je pomoć u upravljanju nagonima uz poticanje zdravih seksualnih aktivnosti. Imamo nekoliko oblika psihoterapije kao što su: psihodinamična psihoterapija, kongnitivna terapija ponašanja, grupna terapija i obiteljska terapija ili bračno savjetovanje. Neki od lijekova koji se koriste u rješavanju ovog problema su: antidepressivi, stabilizatori raspoloženja (lithium), naltrexon i anti-androgeni.

KLJUČNE RIJEČI: hiperseksualnost, ponašanje, zdravlje.

DIGITALNO VRŠNJAČKO NASILJE

REZIME

Namera da se osoba ponizi, povredi, da joj se nanese neka šteta putem korišćenja digitalnih tehnologija, odnosno mobilnih telefona i interneta predstavlja **digitalno nasilje**. Digitalno nasilje može se ispoljavati na više načina i postoje njegovi različiti oblici. Neki od najrasprostranjenijih oblika digitalnog nasilja su ucenjivanje, pretnje, uznemiravanje, seksualno zlostavljanje putem interneta, sajber proganjanje, pravljenje i korišćenje lažnih profila kao i zlouotreba tuđih fotografija. Digitalnom nasilju najviše su izložena deca i mladi.

KLJUČNE REČI: digitalno nasilje, oblici i načini digitalnog nasilja, izloženost.

DIGITAL PEER VIOLENCE

ABSTRACT

The intention to humiliate a person, to injure him, to inflict some damage on him through the use of digital technologies, ie mobile phones and the Internet, is **digital violence**. Digital violence can manifest in many ways and there are different forms. Some of the most common forms of digital violence are blackmail, threats, harassment, sexual abuse via the Internet, cyberbullying, making and using fake profiles, and abusing other people's photos. Children and young people are most exposed to digital violence.

KEYWORDS: digital violence, forms and ways of digital violence, exposure.

OVISNOST O DRUŠTVENIM MREŽAMA

SAŽETAK

Ovisnost o društvenim medijima je nezdrava ovisnost o interaktivnim platformama kao što su Facebook, Twitter i Instagram. Kao i većina ovisnosti, ovisnost o društvenim mrežama manifestira se kao pretjerana upotreba i poteškoće u apstinenciji. Ironično, jedan uobičajeni efekat problema je socijalna izolacija. Ovisnost o društvenim medijima je nezdrava ovisnost o interaktivnim platformama kao što su Facebook, Twitter i Instagram. Kao i većina ovisnosti, ovisnost o društvenim mrežama manifestira se kao pretjerana upotreba i poteškoće u apstinenciji. Ironično, jedan uobičajeni efekat problema je socijalna izolacija. Ovisnost o društvenim medijima je nezdrava ovisnost o interaktivnim platformama kao što su Facebook, Twitter i Instagram. Kao i većina ovisnosti, ovisnost o društvenim mrežama manifestira se kao pretjerana upotreba i poteškoće u apstinenciji. Ironično, jedan uobičajeni efekat problema je socijalna izolacija. Dijeljenje beskrajnih selfija i svih vaših najdubljih misli na društvenim mrežama može stvoriti nezdravu egocentričnost i udaljiti vas od stvarnih veza. Neki od simptoma ovisnosti su: Glavobolja ili bol u vratu, insomnija, problemi sa vidom, depresija itd. Neki od načina na koji se ova ovisnost može reducirati pa i prevenirati su: uključiti sport ili druge oblike aktivnosti van doma, uključiti sport ili druge oblike aktivnosti van doma, promovisati razgovor, reducirati vrijeme provedeno online.

KLJUČNE RIJEČI: ovisnost, društvene mreže, socijalna izolacija.

SOCIAL MEDIA ADDICTION

ABSTRACT

Social media addiction is an unhealthy addiction to interactive platforms such as Facebook, Twitter and Instagram. Like most addictions, social media addiction manifests as overuse and difficulty abstaining. Ironically, one common effect of the problem is social isolation. Social media addiction is an unhealthy addiction to interactive platforms such as Facebook, Twitter and Instagram. Like most addictions, social media addiction manifests as overuse and difficulty abstaining. Ironically, one common effect of the problem is social isolation. Social media addiction is an unhealthy addiction to interactive platforms such as Facebook, Twitter and Instagram. Like most addictions, social media addiction manifests as overuse and difficulty abstaining. Ironically, one common effect of the problem is social isolation. Sharing endless selfies and all your deepest thoughts on social media can create unhealthy egocentrism and distance you from real relationships. Some of the symptoms of addiction are: Headache or neck pain, insomnia, vision problems, depression, etc. Some of the ways this addiction can be reduced and even prevented are: include sports or other forms of activities outside the home, include sports or other forms of activities outside the home, promote conversation, reduce time spent online.

KEYWORDS: addiction, social media, social isolation.

VRŠNJAČKO NASILJE I CYBERBULLYING

REZIME

Vršnjačko nasilje je čin koji ima za cilj da se nekome nanese šteta, ponavlja se tokom nekog vremenskog perioda ,odnos snaga između onog koji nanosi štetu i žrtve je neravnopravan (žrtva je uglavnom slabija) i to je glavna karakteristika nasilja. Oblici nasilja mogu biti: fizičko nasilje (najočigledniji oblik nasilja, često se pogrešno uzima kao sinonim za nasilje u celini), verbalno nasilje (vređanje, ponižavanje, ismevanje i sa ovom vrstom nasilja deca mogu najviše tokom života da imaju iskustva), društveno isključivanje (uveravaju druge dece da se ne igraju ili ne druže sa konkretnim detetom). Cyberbullying predstavlja vršnjačko nasilje na internetu. Korišćenjem tehnologije razmenjuju se neprijatni i uznemiravajući sadržaji i na taj način nanosi se povreda nekoj osobi ili grupi ljudi. Maltretiranje se vrši deljenjem uvredljivih poruka, fotografija, video materijala. Pored toga uključuje imitiranje, isključivanje i ponižavanje drugih online. Objavljivanje tuđih privatnih podataka, lažno predstavljanje, postavljanje anketa i upitnika o žrtvi, slanje pornografije i neželjene e pošte putem mail-a takođe se smatra nasiljem nad pojedincom ili grupom. Seksualno zlostavljanje se javlja uglavnom u pubertetskom uzrastu,a podrazumeva dodirivanje intimnih delova tela,neprimerene i vulgarne komentare. Posledice vršnjačkog nasilja mogu biti fizičke, psihičke i emotivne, a često se javljaju i udruženo. Fizičke posledice je najlakše detektovati, dok psihičke i emotivne posledice dugo vremena mogu da prolaze neopažano. Od velikog značaja je naučiti decu da prepoznaju kada su izložena nasilju i da na vreme potraže pomoć roditelja ili nastavničkog osoblja. U borbi protiv vršnjačkog nasilja država, škola, roditelji i stručnjaci moraju da se bore zajedno. Bilo da je dete počinitelj ili žrtva nasilja, potrebno je izvršiti korekciju ponašanja, a u taj proces moraju biti uključeni psiholozi ili pedagozi,profesori i roditelji.

KLJUČNE REČI: nasilje, dete, oblici nasilja.

DEGRADATION AND METABOLISM OF PLASTICS BY BACTERIA

ABSTRACT

Species of the genus *Pseudomonas*, which are present in both aquatic and terrestrial environments, have been advertised for the bioremediation of crude oil, simple hydrocarbons, naphthalene, toluene and other hydrophobic ones. In addition, *Pseudomonas* species have been recognized as a valuable platform for biotechnology. Due to their diverse metabolic abilities and genetic plasticity, *Pseudomonas* species are attractive to synthetic biology. By genetic manipulation, the *Pseudomonas* strain was designed to oxidize aromatic, aliphatic, terpene and polyaromatic hydrocarbons. With regard to plastic degradation, species of the genus *Pseudomonas* are among the most frequently cited degraders of various ranges for a wide range of plastic polymers. Complete biologically mediated elimination of plastic polymers first requires degradation of the polymer into smaller oligomers and, finally, monomers that can pass through the cell membrane, followed by assimilation and subsequent intracellular metabolism. Here we present an overview of the ability of species of the genus *Pseudomonas* to degrade and metabolize synthetic plastics. Polyethylene, which is the most commonly produced synthetic plastic, is used in plastic bags, water and milk bottles, food packaging and toys. A long-chain polymer saturated with ethylene bonds, PE is highly hydrophobic. When PE has branched chains that prevent tight packing into the crystal structure. Of the 15 species of bacteria that degrade high-density PE isolated from the marine ecosystem, *Pseudomonas* sp. was found to be the most effective, followed by *Arthrobacter* sp. The addition of prooxidative additives has been shown to increase the hydrophilicity of long chain PE polymers, resulting in cleavage of the polymer chain and the formation of carbonyl functional groups and low molecular weight components. After previous nitric acid treatment, *P. aeruginosa* was able to degrade 0.25 g of LDPE by 50.5% in 2 months, no chemical pretreatment was required for *Pseudomonas* sp. AKS2 for degradation of LDPE films, although only 5% of the total weight of 300 mg degraded within 45 days.

KEYWORDS: metabolism, plastics, *pseudomonas* species.

ANTIBIOTSKA REZISTENCIJA

ABSTRAKT

Antibiotici su lijekovi koji se koriste protiv bakterijskih infekcija. Međutim, iz određenih razloga, kod određenih osoba, određena bakterijska populacija može steći otpornost na antibiotik koji se primjenjuje ili grupu antibiotika koji imaju slično djelovanje kao prvobitni antibiotik. Povećanje stope rezistencije na antibiotike dovodi do niza problema kao što su povećanje morbiditeta odnosno oboljenja, smrtnosti, povećanih troškova liječenja, te samim time postaju jednim od najvećih globalnih prijetnji javnom zdravlju. Dva su mehanizma nastanka rezistencije, a to su primarni ili urođeni, te sekundarni ili stečeni gdje je nastala otpornost kodirana s nekoliko gena koji se mogu prenositi među bakterijama. Antibiotici ne razlikuju patogene bakterije od nepatogenih bakterija normalne flore, time dolazi do nakupljanja odnosno skladištenja gena rezistencije u prirodi. Takve rezistentne bakterije postaje teško ili nemoguće liječiti. Antibiotici su, unatoč velikoj rezistenciji, i dalje presudni lijekovi u medicini gdje njihova upotreba smanjuje smrtnost djece i povećava životni vijek. Novi mehanizmi otpora se konstantno opisuju, te se svakodnevno otkrivaju novi načini prijenosa rezistentnih gena. Uzrok nastanka antibiotske rezistencije je pogrešna primjena. Pogrešno korištenje antibiotika uključuje njihovo nepotrebno i nepravilno korištenje tj. korištenje kada nisu potrebni, kada se koriste prekratko vrijeme, u premaloj dozi ili zbog pogrešne bolesti. Otpornost neke bakterije na određeni antibiotik može dovesti do otpornosti i na druge slične antibiotike (križna rezistencija), a bakterije mogu prenositi drugim bakterijama gene koji su odgovorni za otpornost. Kada se jednom stvore kolonije otpornih bakterija, one se mogu početi širiti među ljudima i životinjama putem okoliša, hrane i vode. Posljedice rezistencije na antibiotike zahvaćaju mnoge društvene sektore i mogu biti izuzetno teške, od posljedica po samog pacijenta do utjecaja na globalnu ekonomiju, uključujući produženje bolesti, povećanu smrtnost, produženi boravak u bolnici te povećane troškove.

KLJUČNE RIJEČI: antibiotici, otpornost, lijekovi.

VIOLENCE

ABSTRACT

Violence has long been considered a criminal justice issue and a human rights issue. Its not only that, but it is also a health issue as well, it is costly whenever it happens irrespective of the victims, causing massive hampers in economic and social development. Communities can be caught in poverty traps where pervasive violence and deprivation form a vicious circle that stifles economic growth. Violence is costing societies billions at the expense of developments initially intended to. Recent research has shown that there is widespread of health consequences of violence and their economic costs. The impact of violence on development too often remains ignored by those who have the possibility to act on it. According to the studies of M. Wieviorka, *La violence* (2005) and of R.Collins, *violence, a micro-sociological theory* (2008), concludes that violence is subject to sociological treatments centered on aggressors, on the struggles for power and on male gender. In the modern society, violence is becoming more rampant, triggered by several factors like social classes, socio-economic status, and diversity in population especially religion, politics or cultural. physical violence is no longer the only most common form of violence, others include verbal violence (including hate speech), psychological violence, sexual violence, socio-economic violence from bullying in school to sexual harassment in work environments, from domestic violence in relationships and marriages to verbal violence in the streets etc. Violence prevention is our collective responsibility. IF YOU SPOT IT. SPEAK UP. STOP IT.

KEYWORDS: violence, health, diversity.

PREDNOSTI I NEDOSTACI ONLINE OBRAZOVANJA

REZIME

Kao i mnoge metode učenja, onlajn učenje takođe ima svoje pozitivne i negativne strane. Razumevanje ovih prednosti i nedostataka može pomoći institucijama u formiranju strategija za efikasnije iznošenje lekcija kao i smanjenje faktora koji mogu ometati studenta za vreme učenja.

KLJUČNE REČI: online nastava, pozitivne i negativne strane, strategije učenja, ometajući faktori.

THE ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF ONLINE LEARNING

ABSTRACT

As with most teaching methods, online learning also has its own set of positives and negatives. Decoding and understanding these positives and negatives will help institutes in creating strategies for more efficient delivery of the lessons, ensuring an uninterrupted learning journey for the students.

KEYWORDS: online teaching, positive and negative sides, learning strategies, distractions.

ŠTA JE MOTIVACIJA

SAŽETAK

Motivacija je stanje ili proces unutar pojedinca koji potiče, održava i usmjerava ponašanje prema određenom cilju. To stanje je nešto što je pretpostavljeno i ne može se direktno opažati niti mjeriti. Obično o motivaciji zaključujemo na temelju ponašanja pojedinca i poznavanja njegovih potreba i želja. S obzirom na činjenicu da na ponašanje utiču i brojni drugi faktori, samim opažanjem ponašanja ne možemo sa sigurnošću zaključivati o motivaciji pojedinca. Često pitanje u životu općenito je kako poboljšati motivaciju? Motivi koji nas pokreću mogu dolaziti unutar nas i/ili iz okoline. Motivi kao što su želja za dobrim zdravljem, osjećaj zadovoljstva, uspješnosti, osjećaj probijanja ličnih barijera ili vjera u težak rad i porodica, relativno su stabilni kroz vrijeme, te će manje rezultirati negativnim ishodom. S druge strane motivi kao što su novac, slava, uspjeh, nagrade ili pohvala drugih, brz su način motiviranja ali jednako tako kratkoročan način koji može imati i neželjene nuspojave. Ciljevi su iznimno snažni motivatori i pokretači ponašanja pojedinca. Pravila postavljanja ciljeva nalažu promišljanje o tome koliko je cilj specifičan, mjerljiv, dohvatljiv, lično važan i vremenski određen. Uz ovakvu podršku i sistem, individua može postići zavidnu razinu motivacije uz osjećaj zadovoljstva postignutim rezultatima. Vrijednosti su temeljni ciljevi koje pojedinac želi ostvariti u svom životu. Postavljanje i definiranje vlastitih vrijednosti vodi sigurnom uspjehu jer na taj način definiramo ono što u biti jesmo. Odustajanje od vlastitih vrijednosti znači odustajanje od sebe, a to rijetko činimo. Na taj način, naši ciljevi postaju naša lična misija i veliki izvor motivacije. Brojni su faktori koji mogu pomoći u izgradnji dugotrajnog i stabilnog osjećaja motiviranosti. Koji god da izaberete, na dobrom ste putu izgradnje ispunjene i samouvjerene osobe.

KLJUČNE RIJEČI: motivacija, cilj, uspjeh.

WHAT IS MOTIVATION

ABSTRACT

Motivation is a state or process within an individual that encourages, maintains and directs behavior toward a specific goal. This state is something that is assumed and cannot be directly observed or measured. Usually we conclude about motivation based on the individual's behavior and knowledge of his needs and desires. Due to the fact that behavior is influenced by many other factors, the observation of behavior alone can not conclude with certainty about the motivation of the individual. A common question in life in general is how to improve motivation? The motives that move us can come from within us and / or from the environment. Motives such as a desire for being healthy, a sense of satisfaction, success, a sense of breaking down personal barriers, or a belief in hard work and family, are relatively stable over time, and will result in less negative outcomes. On the other hand, motives such as money, fame, success, awards or praise from others are a quick way to motivate but is just short way that can have unwanted side effects. Goals are extremely powerful motivators and drivers of an individual's behavior. Goal setting rules require thinking about how specific, measurable, achievable, personally important, and timed the goal is. Giving up our own values means giving up on ourselves, and we rarely do that. In this way, our goals become our personal mission and a great source of motivation. There are many factors that can help build a long-lasting and stable sense of motivation. Whichever you choose, you are well on your way to building a fulfilled and confident person.

KEYWORDS: motivation, goal, success.

PROMOCIJA ZDRAVLJA I PREVENCIJA BOLESTI

REZIME

JAVNO ZDRAVLJE je društveno delovanje koje nastoji da unapredi zdravlje, produži zdravlje i unapredi kvalitet života stanovništva promovisanjem zdravlja i prevencijom bolesti. STRATEGIJE JAVNOG ZDRAVLJA REPUBLIKE SRBIJE obuhvataju strategiju borbe protiv HIV-a i side, strategiju borbe protiv droga u Republici Srbiji, strategiju palijativnog odlaganja, strategiju unapređenja kvaliteta zdravstvene zaštite i bezbednosti pacijenata, Strategiju razvoja mladih Republike Srbije, strategiju kontrole duvana i razvoj mentalnog zdravlja. i strategiju zaštite. PREVENCIJA BOLESTI su aktivnosti usmerene na iskorenjivanje, minimalizovanje uticaja bolesti i invaliditeta ili usporavanje napredovanja bolesti i invaliditeta ništa drugo nije moguće. KLASIFIKACIJA SPREČAVANJA BOLESTI može biti primarna (sprečavanje faktora rizika za pojavu bolesti, rizičnog ponašanja ili društvenog problema), sekundarna (rano otkrivanje bolesti) i tercijarna (ponovno pojavljivanje ili komplikovanje prevencije bolesti). PRIMARNA PREVENCIJA se ostvaruje učešćem pojedinca i zajednice poboljšanjem nutritivnog statusa, fizičke forme i emocionalnog stanja, imunizacijom od zaraznih bolesti i zaštitom životne sredine. SEKUNDARNA PREVENCIJA se radi u cilju ranog otkrivanja bolesti, kao i brze i efikasne intervencije za korekciju zdravstvenih devijacija. TERCIJNA PREVENCIJA su mere koje se vrše za smanjenje invaliditeta, zdravstvenih tegoba i pomoć pri adaptaciji pacijenata na promenjene uslove. Proširuje se na rehabilitacioni deo. PRIMERI RANE PREVENCIJE su: aktivna imunizacija protiv mnogih zaraznih bolesti; eliminacija patogenih agenasa iz vode za piće; identifikacija vektora zaraznih bolesti; uloga vitamina, proteina, vlakana; hiperholesterolemija, hipertenzija, pušenje – kardiovaskularni rizici; rano otkrivanje i blagovremeno lečenje kancera. PROMOCIJA ZDRAVLJA pomaže ljudima da steknu veću kontrolu nad sopstvenim zdravljem kako bi ga poboljšali.

KLJUČNE REČI: strategije javnog zdravlja Republike Srbije, prevencija bolesti, klasifikacija prevencije bolesti, primarna prevencija, sekundarna prevencija, tercijarna prevencija, promocija zdravlja.

HEALTH PROMOTION AND DISEASE PREVENTION

ABSTRACT

PUBLIC HEALTH is social acting that tends to improve health, extend health and improve the quality of life of the population by promoting health and preventing disease. PUBLIC HEALTH STRATEGIES OF REPUBLIC OF SERBIA include HIV and AIDS strategy, fighting drugs in Republic of Serbia strategy, palliative disposal strategy, healthcare and patients` safety quality improving strategy, Republic of Serbia`s youth development strategy, tobacco control strategy and mental health development and protection strategy. PREVENTION OF DISEASE are activities oriented to eradication, minimalizing the influence of disease and disability or slowing down the progress of disease and disability in nothing else is possible. DISEASE PREVENTING CLASSIFICATION may be primary (preventing risk factors of disease appearance, risky behavior or social problem), secondary (early disease discovery) and tertiary (reappearing or complicating of disease prevention). PRIMARY PREVENTION is accomplished by individual and community participation by improving nutritive status, physical shape and emotional condition, contagious diseases immunization and environmental protection. SECONDARY PREVENTION is done to provide early disease detection, as well as fast and efficient intervention for correction of health deviation. TERTIARY PREVENTION are measurements made for reducing disabilities, difficulties caused by health and help with the patient adaptation with changed conditions. It extends to the rehab area. EXAMPLES OF EARLY PREVENTION are: active immunization against many contagious diseases; elimination of pathogenic agents from drinking water; contagious diseases vector identification; the role of vitamins, proteins, fibers; hypercholesterolemia, hypertension, smoking – cardiovascular risks; early detection and treatment of cancer in a timely manner. HEALTH PROMOTION helps people gain more control over their own health to improve it.

KEYWORDS: public health strategies of republic of Serbia, prevention of disease, disease preventing classification, primary prevention, secondary prevention, tertiary prevention, health promotion.

PSIHOLOGIJA PORODIČNIH ODNOSA – RAZVOD I NJEGOV UTICAJ NA DECU

REZIME

Iako je jedan roditelj napustio dom i to samo po sebi kod deteta izaziva značajan stres, održavanje kontakta i rad na odnosu sa tim, kao i drugim roditeljem, može značajno umanjiti stresnost razvoda i doprineti izbegavanju ozbiljnijih posledica. Za ovo je naravno neophodna saradnja oba roditelja i njihovo međusobno usaglašavanje. Detetu je potrebno obezbediti što više stabilnosti u ovom nužno nestabilnom periodu. Ono je nesigurno i oseća se ugoženo, pa mu je potrebno da ima osećaj da je ipak nešto moguće predvideti i da se na nešto može osloniti. Zbog toga je nakon nužnog uvođenja promena u svakodnevni život nakon odlaska jednog roditelja potrebno što pre uspostaviti neku novu rutinu koja će detetu obezbediti barem neki osećaj sigurnosti.

KLJUČNE REČI: razvod, brak, deca, stres, porodica, razgovor, roditelji.

PSYCHOLOGY OF FAMILY RELATIONS - DIVORCE AND ITS IMPACT ON CHILDREN

ABSTRACT

Although one parent has left home and that in itself causes significant stress in the child, maintaining contact and working on the relationship with that, as well as the other parent, can significantly reduce the stress of divorce and contribute to avoiding more serious consequences. This, of course, requires the cooperation of both parents and their mutual harmonization. The child needs to be provided with as much stability as possible in this necessarily unstable period. It is uncertain and it feels comfortable, so it needs to have the feeling that something can be predicted and that it can be relied on. Therefore, after the necessary introduction of changes in everyday life after the departure of one parent, it is necessary to establish a new routine as soon as possible that will provide the child with at least some sense of security.

KEYWORDS: divorce, marriage, children, stress, family, conversation, parents.

**IMPLEMENTATION OF MOLECULAR FORENSIC METHODS IN
THE ANALYSIS OF SEXUAL ASSAULT CASES**

ABSTRACT

Sexual assault (SA) is a crime of violence against a person's body resulting in a physical trauma, mental anguish, and suffering for victims generating expenses for government intended criminal investigation, medical care, and psychological attention. During the crime scene investigation, the identification and recovery of biological evidence (BE) are utmost important, since sometimes these are the only way to prove sexual contact and the perpetrator's identity. The examiner, with the help of specific technologies and techniques, must be able to find evidence that otherwise could go unnoticed. Forensic laboratories identify biological evidence with systemized protocols and use molecular methods to generate DNA profiles based on the amplification and DNA sequencing.

KEYWORDS: violence, sexual assault, body.

POREMEĆAJI ISHRANE – BULIMIA NERVOSA

SAŽETAK

Bulimia nervosa je poremećaj hranjenja kojeg karakterizira pretjerano konzumiranje ogromne količine hrane u vrlo kratkom razdoblju (najčešće unutar dva sata). Obično započinje u ranoj adolescenciji kad mlade žene isprobavaju restriktivne dijetu te u slučaju neuspjeha reagiraju pretjeranim uzimanjem hrane. Nakon toga hranu izbacuju ili povraćanjem ili uzimanjem laksativa, dijetnih pilula ili lijekova za smanjenje tekućine u tijelu. Uzroci ovog poremećaja su različiti od bioloških (genetičkih), psiholoških, socijalnih... Primarni cilj liječenja bulimije je smanjenje ili eliminacija prejedanja i čišćenja. U tu svrhu često se primjenjuje rehabilitacija prehrane, psihosocijalna intervencija, te strategije upravljanja lijekovima. U cijelom procesu liječenja najvažnija je podrška porodice. O svemu ovome će govoriti ovaj rad koji će se osvrnuti na pojedine aspekte bulimie nervose.

KLJUČNE RIJEČI: hrana, mlade žene, bulimija.

EATING DISORDERS - BULIMIA NERVOSA

ABSTRACT

Bulimia nervosa is an eating disorder characterized by excessive consumption of huge amounts of food in a very short period of time (usually within two hours). It usually begins in early adolescence when young women try restrictive diets and react to excessive food intake in the event of failure. They then expel food either by vomiting or by taking laxatives, diet pills, or body fluid-reducing medications. The causes of this disorder are different from biological (genetic), psychological, social... The primary goal of treating bulimia is to reduce or eliminate overeating and cleansing. Diet rehabilitation, psychosocial intervention, and medication management strategies are often used for this purpose. Family support is paramount throughout the treatment process. This paper will talk about all this, which will look at certain aspects of bulimia nervosa.

KEYWORDS: food, young women, bulimia.

DEVELOPMENTAL TASKS AND FAMILY NEEDS

ABSTRACT

What is family? The family is the PRIMARY SOCIAL GROUP, formed according to biological laws and blood relations, but also according to social rules. It is the only social group that is inevitable, because an individual does not choose it by birth. The overall situation in our community and especially in educational practice indicates that educational work is becoming more complex and difficult, so there is a constant need to address issues of education. The functionality of the family from the aspect of upbringing and education is certainly the most complex and delicate aspect from which the family can be observed and analyzed. The functionality of the family in terms of upbringing and education should be observed and analyzed based on how much the family contributes to the welfare of the child. Child welfare is an aspect that is taken as both a starting point and a goal. The Convention on the Rights of the Child is a basic starting document that indicates the responsibility of both parents and the state for raising a child and the obligation of all factors to ensure that all actions concerning the child are taken in his best interests. Family life cycle: The initial family, a family with a very young child, family with a preschool child, family with a school child, family with adolescent, departure of children from parents, postpartum family and an elderly family.

KEYWORDS: family, group, social needs and rules.

NOVE ZAVISNOSTI – POREMEĆAJI U ISHRANI

REZIME

Poremećaj u ishrani najčešće nastaje kao posledica držanja restriktivnih dijeta i to kod osoba koje su emocionalno i psihički osetljive, odnosno onih koje rade na samouništenju sopstvenog zdravlja, praktikujući držanje nepravilnih dijeta, uzimanjem neproverenih dijetetskih preparata i određivanjem sopstvene idealne težine koja je najčešće ispod adekvatne.

KLJUČNE REČI: poremećaj u ishrani, neadekvatne dijetete, emocionalna i psihočka osetljivost, samouništenje zdravlja.

NEW ADDICTIONS - EATING DISORDERS

ABSTRACT

Eating disorders most often occur as a result of restrictive diets in people who are emotionally and mentally sensitive, ie those who work on self-destruction of their own health, practicing improper diets, taking untested dietary preparations and determining their ideal weight, which is usually below adequate.

KEYWORDS: eating disorder, inadequate diet, emotional and psychological sensitivity, self-destruction of health.

PSIHIČKO NASILJE – ZLOSTAVLJANJE DETETA

REZIME

Psihičko nasilje je narušavanje žrtve usled ponašanja, pretnji i zastrašivanja sa ili bez upotrebe oruđa i oružja kojima se mogu izazvati telesne povrede. Ono se odnosi na: zastrašivanje, kritikovanje, potcenjivanje, optužbe, emocionalno ucenjivanje, pretnje, stvaranje nesigurnosti kod žrtve, verbalno zlostavljanje, uznemiravanje, maltretiranje, postavljanje nerealnih i neostvarivih očekivanja, nepoštovanje, neispunjavanje obećanja, prebacivanje krivice za nasilje.

KLJUČNE REČI: psihičko nasilje, zlostavljanje.

MENTAL VIOLENCE - CHILD ABUSE

ABSTRACT

Psychological violence is the violation of a victim due to behavior, threats and intimidation with or without the use of tools and weapons that can cause bodily injury. It refers to: intimidation, criticism, underestimation, accusations, emotional blackmail, threats, creating insecurity in the victim, verbal abuse, harassment, harassment, setting unrealistic and unattainable expectations, disrespect, breaking promises, shifting the blame for violence.

KEYWORDS: psychological violence, abuse.

IZAZOVI I PROBLEMI SAVREMENOG DRUŠTVA - NASILJE

REZIME

Porodica je mikro društvena zajednica, istorijski promenljivog oblika, za kojom svako dete oseća potrebu jer su ciljevi izadaci koji se u njoj ostvaruju čvrsti temelji celokupnog njegovog života. Kao nenadoknativa sredina, porodica je mesto u kome se dete manifestuje u svim svojim najintimnijim osobinama u kojima nalazi ljubav, toplinu i mir. Ona se vezuje za zadovoljavanje dečijih svakodnevnih egzistencijalnih potreba koje u svakodnevnom životu imaju individualnu i socijalnu konotaciju. Funkcije porodice su od posebnog značaja za njeno proučavanje i one se menjaju u skladu sa istorijskim uslovima, te se tako vremenom dopunjavaju, menjaju i usklađuju sa društvenim promenama. Reproductivnost, vaspitanje, pravilna organizacija slobodnog vremena, ekonomska dimenzija i dr. samo su neke od funkcija koje će biti detaljnije predstavljene u radu. Pored funkcija, i problemi savremene porodice u vaspitanju dece ranog uzrasta predstavljaju predmet interesovanja našeg rada, jer smo svedoci zabrinjavajućeg broja negativnih promena i poremećaja koji u njoj postoje.

KLJUČNE REČI: porodica, deca, vaspitanje, funkcije, problem.

CHALLENGES AND PROBLEMS OF MODERN SOCIETY - VIOLENCE

ABSTRACT

The family is a micro-social community, of historically changing form, for which every child feels the need because the goals are the outcomes that are achieved in it, the solid foundations of his entire life. As an irreplaceable environment, the family is a place where the child manifests himself in all his most intimate qualities in which he finds love, warmth and peace. It is related to satisfying children's everyday existential needs that have individual and social connotations in everyday life. The functions of the family are of special importance for its study and they change in accordance with historical conditions, and thus are supplemented, changed and harmonized with social changes over time. Reproductiveness, upbringing, proper organization of free time, economic dimension, etc. these are just some of the features that will be presented in more detail in the paper. In addition to functions, the problems of the modern family in the upbringing of young children are the subject of interest of our work, because we are witnessing a worrying number of negative changes and disorders that exist in it.

KEYWORDS: family, children, upbringing, functions, problem.

DIGITALNO OBRAZOVANJE

REZIME

Da bi bili uspešni na radnom mestu u budućnosti, ljudi će morati da imaju **pravo digitalno obrazovanje**. Bilo u vrtiću, školi, na fakultetu ili na poslu – digitalna transformacija koja je u toku svakodnevno čini **informatičke veštine** ili digitalnu pismenost sve važnijim. Digitalni mediji takođe stvaraju nove mogućnosti za digitalno učenje.

KLJUČNE REČI: pravo digitalno obrazovanje, digitalna pismenost, ishodi učenja, digitalne kompetencije učenika, digitalne kompetencije zaposlenih u obrazovanju.

DIGITAL EDUCATION

ABSTRACT

To be successful in the workplace in the future, people will need to have the **right digital education**. Whether in kindergarten, school, college or work – the digital transformation that is taking place every day makes **IT skills** or digital literacy increasingly important. Digital media is also creating new opportunities for digital learning.

KEYWORDS: real digital education, digital literacy, learning outcomes, digital competencies of students, digital competencies of employees in education.

10 NOVIH ZAVISNOSTI

REZIME

Poslednja decenija je donela neke nove vrste zavisnosti, a neke postoje i par decenija, ali ih zvanično često ne lečimo. A da li bi ipak trebalo? Kada neko spomene zavisnost i zavisnike, verovatno prvo pomislite na osobe koje su alkoholičari ili imaju problem sa narkomanijom. Mali broj njih zna da je jedna od najstarijih zavisnosti pored alkohola i zavisnost od kocke. A savremeno doba donelo je još neke zavisnosti kojih ni zavisnici, a nekada ni njihovo okruženje nažalost nisu svesni. Sve što menja vaše raspoloženje da se osećate bolje, može prerasti u vašu zavisnost i potencijalno je zarazno. Kao lek koji pijete da vam pomogne, a vremenom možda nećete znati da živite bez njega. Ako primetite da bez nečega više ne možete da zamislite život i da ga se teško samovoljno odričete je vaša zavisnost. Postoje različite vrste zavisnosti i često zavisne osobe menjaju jednu zavisnost za drugu. Kao kada ljudi ostave cigarete, ali nekontrolisano počnu da jedu. Oni su rešili jedan svoj problem, ali uzrok problema – ZAVISNOST, nisu rešili.

KLJUČNE REČI: 10 novih zavisnosti, zavisnik, (ne)hemijske zavisnosti, lečiti ili ne?

10 NEW ADDICTIONS

ABSTRACT

The last decade has brought some new types of addictions, and some have been around for a couple of decades, but we don't often treat them officially. And should it? When someone mentions addiction and addicts, you probably first think of people who are alcoholics or have a problem with drug addiction. Few of them know that one of the oldest addictions, in addition to alcohol, is gambling addiction. And the modern age has brought some more addictions that neither addicts, nor sometimes their environment, unfortunately are aware of. Anything that changes your mood to make you feel better can become addictive and potentially contagious. As a medicine you take to help you, and in time you may not know how to live without it. If you notice that you can no longer imagine life without something and that it is difficult to give it up arbitrarily, it is your addiction. There are different types of addictions and often addicts change one addiction for another. Like when people quit smoking but start eating uncontrollably. They solved one of their problems, but they did not solve the cause of the problem - ADDICTION.

KEYWORDS: 10 new addictions, addict, (non) chemical addictions, treat or not?

POREMEĆAJI U ISHRANI ADOLESCENATA

REZIME

Pravilna ishrana je ključni faktor rasta i razvoja svakog deteta. Ishrana dece u velikoj meri utiče na sve aspekte odrastanja: fizički, emotivni, socijalni i mentalni. Nepravilnosti u ishrani adolescenata posledica su konzumiranja čestih neredovnih obroka, izostavljanje glavnih obroka, retko obedovanje u porodičnom krugu i obroci van kuće. Poremećaji uzimanja hrane su se utrostručili za poslednjih 50 godina. Mentalno uslovljeni poremećaji uzimanja hrane su psihijatrijski poremećaji, sa iskrivljenom slikom sopstvene ličnosti: Anoreksiju karakteriše intenzivan strah od gojaznosti što kod ovih osoba parališe sve druge funkcije što rezultira hroničnim odsustvom apetita i gladovanjem. Bulimiju karakterišu epizode uzimanja enormno velikih količina hrane, povraćanje, korišćenje purgativa, gladovanje ili iscrpljujuće vežbanje, koji kompenzuju prejedanje. Binge eating disorder i neklasifikovani poremećaji uzimanja hrane. Prognoza ovih poremećaja zavisi od dužine njihovog trajanja, najvažnije je na vreme postaviti dijagnozu i što pre započeti lečenje.

KLJUČNE REČI: pravilna, ishrana, poremećaj, adolescenti.

ADOLESCENT DIETARY DISORDERS

ABSTRACT

Proper nutrition is a key factor in the growth and development of every child. Childrens nutrition greatly affects all aspects of growing up: physical, emotional, social and mental. Irregularities in adolescents nutrition are the result of consuming frequent irregular meals, omitting main meals, infrequent meals in the family circle and meals outside the home. Eating disorders have tripled in the last 50 years. They are present in all socio-demographic groups of the population. Mentally conditioned eating disorders are psychiatric disorders, with a distorted image of one's own personality: Anorexia is characterized by an intense fear of obesity, which in these people paralyzes all other functions, resulting in chronic lack of appetite and starvation. Bulimia is characterized by episodes of eating enormous amounts of food, vomiting, using purgatives, starvation or exhausting exercise, which compensate for overeating. Binge eating disorder and unclassified eating disorders. The prognosis of these disorders depends on the length of their duration, the most important thing is to diagnose in time and start treatment as soon as possible.

KEYWORDS: proper, nutrition, disorders, adolescents.

OVISNOST O KUPOVINI

SAŽETAK

Ovisnost o kupovini poznato je još pod nazivom oniomanija. Ovisnost ćemo prepoznati tako što takvo ponašanje postaje sve više prisutno, kupovina postaje glavna preokupacija. Osobije je sve teže da se kontrolira. Kada je osoba u tome onemogućena javljaju se znakovi tipični za apstinencijsku krizu (nemir, napetost, znojenje i sl.). Ko su šopingholičari? Radi se o osobama koje osjećaju neobuzdani impuls za kupovinom nepotrebnih stvari, zbog čega nerijetko zapadaju u dugove i teško samostalno nalaze izlaz iz takve situacije. Šopingholičarima nisu toliko važne stvari koje kupuju jer ih često i ne koriste, u njima ne uživaju, više su usmjereni na samu kupnju. Karakteristično za takvo ponašanje, koje se ubraja u skupinu opsesivno kompulzivnih poremećaja ili poremećaja kontrole impulsa je da kroz čin kupovine osoba doživljava oslobađanje od osjećaja nemira i napetosti. Umirujuće djelovanje koje kupovina donosi šopingholičaru samo je privremeno, zadovoljstvo je kratkotrajno, osobito nakon što se suoči s posljedicma nerazumnog trošenja novca. Nakon takve impulzivne kupovine osobe obično osjećaju krivnju ili sram, postaju anksiozni budući ih ta navika vodi u dugove i teško nalaze izlaz iz začaranog kruga. S aspekta neurobiologije u mozgu šopingholičara uočena je neravnoteža serotonina ili dopamina, supstanci koje reguliraju osjećaje i nagone. Kod ovisnika o šopingu često se radi o poremećaju ličnosti, osobe pate od manjka samopoštovanja i samokontrole, sklone su impulzivnom i ekscitabilnom ponašanju u cilju potiskivanja negativnih osjećaja i frustracija. Postavlja se pitanje kako spriječiti? Važno je da osoba prvo prizna da ima problem i da je spremna nešto učiniti po tom pitanju. Preporuča se u kupovinu odlaziti planski, s popisom potrebnih stvari i s prethodnim uvidom u realne financijske mogućnosti. Kada ugledamo nešto što nam se sviđa, bolje je kupnju prespavati, odgoditi za idući dan kako bi realnije procijenili naše potrebe. Osmislite alternativne načine kojima ćete na zdraviji način ublažiti i savladati negativne osjećaje (muzika, šetnja, knjiga...).

KLJUČNE RIJEČI: ovisnost, oniomanija, apstinencijska kriza.

THE IMPACT OF PARENTAL DIVORCE ON A CHILD

ABSTRACT

Despite the desire and the efforts made to maintain a harmonious marriage, sometimes that becomes impossible - divorce is inevitable. Divorce is difficult for partners, but if they are parents, it doesn't only affect them but also their children, which makes the situation even more complicated. The most common question that worries parents is how their children will cope with their divorce. The psychological effects of divorce vary from child to child. Separation of parents usually affects older kids more than younger children and babies, but their character, maturity and the circumstances under which the divorce is happening play a crucial role in how the child will handle the situation.

KEYWORDS: divorce, children, parents, effects, difficult.

CJELOŽIVOTNO UČENJE

SAŽETAK

Cjeloživotno učenje se definiše kao aktivnost učenja tokom cijelog života sa ciljem unapređenja znanja, vještina i sposobnosti unutar lične, građanske, društvene i poslovne perspektive. Koncept cjeloživotnog učenja danas je nesumnjivo okosnica svih modernih pristupa obrazovanju. Izvor snažnog zanimanja za koncept cjeloživotnog učenja jeste kriza obrazovanja koja je uzrokovana pogrešnim nastojanjem škole da svakog pojedinca do kraja pripremi za život, što je zbog dinamike i ritma promjena nedostižan cilj. Cjeloživotno učenje je percipirano kao temeljna poluga za ekonomski i demokratski razvoj društva. Ono se nameće kao jedan od obećavajućih načina rješavanja promjena izazvanih naučnim, tehnološkim i kulturnim preobrazbama te ostalim promjenama u savremenom društvu.

KLJUČNE RIJEČI: učenje, znanje, obrazovanje.

LIFELONG LEARNING

ABSTRACT

Lifelong learning is defined as a learning activity throughout life, aimed at improving knowledge, skills and abilities within a personal, civic, social and business perspective. The concept of lifelong learning today is undoubtedly the backbone of all modern approaches to education. The source of strong interest in the concept of lifelong learning is the crisis of education caused by the wrong effort of the school to prepare each individual for life, which is due to the dynamics and rhythm of change an unattainable goal. Lifelong learning is perceived as a fundamental lever for the economic and democratic development of society. It is emerging as one of the promising ways to address the changes caused by scientific, technological and cultural transformations and other changes in modern society.

KEYWORDS: learning, knowledge, education.

Emmanuel Temitope Adaranijo in Sarafat Hossain (Madžarska)

HEALTH CONDITIONS OF THE ELDERLY AND ELDERLY CARE IN A CHANGING SOCIETY

ABSTRACT

It is non arguable fact that our societies and the world at large keeps changing and various social institutions are dynamic along side with societal changes. The established fact that the population with the highest consumer of health care services is the elderly, thus, the increasing demand for a dynamic yet adaptive care for the elderly in our changing societies. It is repugnance to underestimate the value of the elderly in the society, as is that continuity is one of the many purposes for the need for youths, also is the need for elderly in the society, otherwise, a discontinuity of history. The objective of this paper was to identify the societal changes that affect the health and care for the elderly in societies. The study is designed to be a systematic review survey of articles published in reputable journals within the period 2010 and 2022 on the subject of the elderly and societal changes. Sufficient information was deduced to answer the research objective. The findings of the study revealed a significant drift from the traditional care for the elderly to an abridged form in developing societies and a rising need for institutionalization, while in developed societies, the institutional care of the elderly requires a form of integrated care, not separating the elderly from the entire society.

KEYWORDS: community, elderly, family, society.

DUALNO OBRAZOVANJE

REZIME

Savremeno društvo u kome živimo nudi inovacije i intenzivne promene koje snažno utiču na ulogu, smisao i ciljeve obrazovanja. Ljudska kreativnost i znanje sve više postaju osnovni resursi razvoja i opstanka na svetskom tržištu. Da bi se prilagodile tim novim okolnostima, razvijene zemlje sveta realizovale su velike promene svojih obrazovnih sistema, dok se u zemljama u razvoju novine tek uvode. Velika pažnja stručnjaka posvećena je promeni koncepta obrazovnog sistema od klasičnog do modernog i fleksibilnog „učenja kroz rad“. Posebnost ovako organizovanog obrazovnog sistema predstavlja uska povezanost između privrede i obrazovanja. Škole za sticanje zanimanja uz praktičan rad primenjuju dualni sistem školovanja, koji ustvari predstavlja kombinaciju teorije i prakse. Nastavni planovi i težište obrazovanja prilagođavaju se zahtevima privrede i u kompanijama se učenici stručno obrazuju i u njima polažu praksu. Sistem dualnog obrazovanja treba da olakša privredi da dođe do kvalitetne radne snage, ali i mladima da ih poslodavci, kroz zalaganje tokom prakse prepoznaju i da posle završene škole počnu da rade kod njih u kompaniji.

KLJUČNE REČI: dualno obrazovanje, nastava, učenje kroz rad.

DUAL EDUCATION

ABSTRACT

The modern society in which we live offers innovations and intensive changes that strongly influence the role, meaning and goals of education. Human creativity and knowledge are increasingly becoming the basic resources of development and survival in the world market. In order to adapt to these new circumstances, the developed countries of the world have realized major changes in their educational systems, while in developing countries innovations are still being introduced. Great attention of experts is paid to changing the concept of the educational system from classical to modern and flexible teaching through work. The peculiarity of such an organized education system is the close connection between the economy and education. Occupational schools, in addition to practical work, apply a dual system of schooling, which is actually a combination of theory and practice. Curricula and the focus of education are adjusted to the requirements of the economy, and in companies, students are professionally educated and put into practice. The system of dual education should make it easier for the economy to get a quality workforce, but also for young people to be recognized by their employers, through efforts during internships, and to start working for them in the company after finishing school.

KEYWORDS: dual education, teaching, learning through work.

RAZVOD KAO UZROK RASPADA PORODICE

REZIME

Statistički podaci razvedenih brakova u Srbiji su prilično poražavajući. U proteklih nekoliko godina gotovo trećina brakova završi razvodom. Supružnici se sve lakše odlučuju na ovaj korak, a posledice na njih same i njihovu decu su značajne. U kolikoj meri će razvod roditelja uticati na dete zavisi od niza emocionalnih, socijalnih, ekonomskih faktora. Roditelji i društvo su oni koji mogu uticati da ovi potencionalno negativni faktori ostave što blaže posledice na razvoj deteta.

KLJUČNE REČI: podaci, razvod, posledice, emocionalni, socijalni i ekonomski faktori.

DIVORCE AS A CAUSE OF FAMILY DISSOLUTION

ABSTRACT

The statistics datas of divorces in Serbia are quite devastating in the past few years, almost a third of marriages end in divorce. Married couples are increasingly deciding on this step, and the consequences for them selves and their children are significant. The extend to which parents divorce will affects child depends on a number of emocional, social, economic factors. Parents and society are the ones who can influence this potentially negative factors to have as little impact as possible on the child's development.

KEYWORDS: datas, divorce, consequences, emocional, social, economic factors.

ZAVISNOST OD DROGA

REZIME

Zavisnost je jedan od najrasprostranjenijih i najozbiljnijih sociomedicinskih problema. Svaka droga koja smanjuje bol, redukuje anksioznost, smanjuje depresiju ili prouzrokuje stanje ugodnosti, stanje dobrog raspoloženja i euforije, može dovesti do narkomanije. Faktori koji dovode do zavisnosti od droga: ličnost zavisnika, haotično funkcionisanje porodica, neuspeh roditelja da postave pravila ponašanja u porodici, loš uspeh u školi, nizak nivo obrazovanja, odsustvo veštine komunikacije u društvu vršnjaka, druženje sa decom koja su sklona socijalno devijantnom ponašanju, sredina koja toleriše uzimanja droga, alkohola i slično.

KLJUČNE REČI: zavisnost, droga, narkotik, društvo.

DRUG ADDICTION

ABSTRACT

Drug addiction is one of the most common and most serious sociomedical problems. Every drug that reduces pain, anxiety, depression or causes state of good mood and euphoria can bring to drug addiction. Factors leading to drug addiction are: personality of the addict, chaotic functioning of family, failure of parents to set rules of behavior in family, bad grades at school, low level of education, absence of communication skills, socializing with other children that are prone to deviant behavior, an environment that tolerates drug use.

KEYWORDS: Addiction, drugs, narcotism, society.

OSNOVNE FUNKCIJE SAVREMENE PORODICE

REZIME

Naš vek nazvan je još i vekom deteta. Dete postaje centar porodice i sva pažnja usmerava se njemu. Sve su češće porodice sa jednim detetom kako bi moglo da mu se obezbedi sve, od materijalne do emotivne stabilnosti. Takođe, sve više se pribegava veštačkoj oplodnji i usvajanju tuđe dece, porodica više nije nametnuta već slobodno izabrana.

KLJUČNE REČI: dete, porodica, stabilnost.

BASIC FUNCTIONS OF THE MODERN FAMILY

ABSTRACT

Our age is also called the age of the child. The child becomes the center of the family and all attention is focused on him. There are more and more families with one child so that everything can be provided to him, from material to emotional stability. Also, more and more people are resorting to IVF and adoption out of foster care, the family is no longer imposed but freely chosen.

KEYWORDS: child, family, stability.

ZAVISNOST OD PSIHOAKTIVNIH SUPSTANCI

REZIME

Zavisnost od supstanci je širi pojam od narkomanije koji podrazumeva, ne samo konzumiranje droge u užem smislu, već i svih onih sredstava (psihoaktivnih supstanci) koja toksično deluju na organizam i kada se nastavi sa uzimanjem, mogu da se stvore potrebu za njihovim stalnim unošenjem. Ova zavisnost, poznata je i kao zavisnost od droge, ili adaptivno stanje koje se razvija nakon ponovnog i učestalog uzimanja droge, i karakteriše se povlačenjem simptoma nakon prestanka upotrebe droge. Zavisnost o drogama, drugojačija je od zavisnosti o supstancama, i definiše se kao prinudna upotreba droga izvan kontrole, uprkos negativnim posledicama. Droga koja izaziva zavisnost je svaka supstanca koja može da dovede ne samo do zavisnosti već i do smrtnog ishoda, ali se to najčešće događa sa drogama iz grupa depresora, opijata i stimulanasa.

KLJUČNE REČI: zavisnost, psihoaktivne supstance, droga, lečenje.

DEPENDENCE ON PSYCHOACTIVE SUBSTANCES

ABSTRACT

Addiction to substances is a broader term than drug addiction, which means that we are not using drugs in the narrow sense, but also all those drugs (psychoactive substances) that are toxic to the body and when you continue to take them, you may need to take them constantly. This addiction is also known as drug addiction, or an adaptive condition that develops after repeated and frequent drug withdrawal, and is characterized by the withdrawal of symptoms after cessation of drug use. Drug addiction is different from substance addiction, and is defined as the forced use of drugs out of control, despite the negative consequences. An addictive drug is any substance that can lead not only to addiction but also to death, but it most often happens with drugs from the groups of depressants, opiates and stimulants.

KEYWORDS: addiction, drugs, psychoactive substances, treatment.

KAKO PORODICA OBLIKUJE NAVIKE U ISHRANI KOD DECE

REZIME

Porodica pruža ljubav, pažnju, oslonac i prva znanja. Dete radi onako kako vidi od roditelja pre svega, te je iz tog razloga ključno da roditelj postavi dobar primer svojim ponašanjem. Ono što dete usvoji u najranijem dobu, primenjivaće kroz život – koje navike u ishrani nauči, koju hranu voli, a koju ne. Ukoliko dete usvoji pozitivan stav prema hrani, prevenirajuće kasnije moguće poremećaje u ishrani i druge zdravstvene probleme.

KLJUČNE REČI: vaspitanje, porodica, ishrana.

HOW THE FAMILY SHAPES CHILDREN'S EATING HABITS

ABSTRACT

The family provides love, attention, support and first knowledge. The child works as he sees from the parents above all, and for that reason it is crucial that the parent sets a good example by his behavior. What the child adopts at the earliest age, he will apply throughout his life - which eating habits he learns, which food he likes and which he does not. If the child adopts a positive attitude towards food, he will later prevent possible eating disorders and other health problems.

KEYWORDS: upbringing, family, nutrition.