

SLOVENSKA PEDAGOŠKA REVIIA

ISSN 0354 - 0421



9 770354 042001 >

Didakta

letnik XXXIV | www.didakta.si

230

November,
december 2024
(dvojna številka)



KOLUMNA *mag. Barborič Vesel* | **RAVNATELJ MED TNALOM IN NAKOVALOM**
Kolenko | **IGRALNICA SREDI GOZDA** *Jug* | **AKTIVNO UČENJE** *Bergel Pogačnik*
VPLIV SODOBNE TEHNOLOGIJE NA RAZVOJ MOŽGANOV OTROK *Ivana Pavlović*
KAKO REAGIRAM V KONFLIKTNIH SITUACIJAH? *Liljana Mavsar*
ŠOLSTVO IN PRAVO *mag. Petelin*

ORGANIZATOR:

 **PROEVENT**



16. **informativa**[®]

SEJEM IZOBRAŽEVANJA IN POKLICEV

17. in 18. januar 2025

GOSPODARSKO RAZSTAVIŠČE, LJUBLJANA

**VSTOP
PROST**

- ✓ **2** DNI DOGAJANJA
- ✓ **4** POLNE DVORANE
- ✓ **30+** ZAPOSLOVALCEV IN ŠTIPENDITORJEV
- ✓ **300+** ŠOLSKIH IN ŠTUDIJSKIH PROGRAMOV
- ✓ **25.000+** OBISKOVALCEV

**VABLJENI UČENCI, DIJAKI,
ŠTUDENTJE IN STARŠI!**

VZPOREDNO:

7. ZAPOSLOITVENI SEJEM

MOJA PRVA 
zaposlitev



www.informativa.si

Spoštovane bralke in bralci revije Didakta, Šolsko leto prehaja v čas, ko praznične dni pogosto spremlja premor od šolskih obveznosti – trenutek za refleksijo, načrtovanje in iskanje novih navdihov.

Prejeli smo poročilo Svetovne zdravstvene organizacije (WHO) za Evropo in rezultate raziskave o zdravstvenem vedenju šoloobveznih otrok. Ti podatki nas ne puščajo ravnodušnih. Zaskrbljujoč je upad družbene podpore mladostnikom v primerjavi s preteklimi leti – podpora družine je z visokih 73 odstotkov padla na 67 odstotkov, pri čemer so dekleta še posebej prizadeta. Obenem naraščata pritisk in obremenitev v šolah, kar še posebej občutijo starejši mladostniki. Poročilo poudarja potrebo po boljšem ravnovesju med zahtevami okolja in skrbjo za mladostnikovo zdravje ter njihovimi življenjskimi možnostmi.

Dodaten izziv za šolski sistem prinašajo tudi poročila o računalniški pismenosti, kjer Slovenija kljub številnim prizadevanjem še vedno zaostaja za številnimi evropskimi državami. To odpira vprašanja o tem, kako spodbujati smiselno rabo tehnologije ob zavedanju tveganj prekomerne uporabe zaslonov.

V tej številki smo, kot vedno, zbrali nekaj izjemnih šolskih praks, ki lahko služijo kot navdih in podpora pri vašem delu. Prepričani smo, da bo njihova izvirnost okrepila vaša prizadevanja za kakovosten pouk in vzgojo, ki sta ključnega pomena za prihodnost naše mladine.

Hvala, ker ostajate del naše skupnosti, in želimo vam uspešno delo tudi v novem letu.

S spoštovanjem,
Uredništvo revije

KOLUMNA Petke mag. Darja Barborič Vesel	4
ŠOLSKA PRAKSA Zapestnice prijateljstva Janja Žalik Jerebič	6
Uporaba CHAT GPT pri šolskih obveznostih Tea Seliškar Otrin	10
ZDRUŽENJE RAVNATELJEV Ravnatelj med tnalom in nakovalom mag. Marijana Kolenko	16
MED TEORIJO IN PRAKSO Igralnica sredi gozda Nuša Jug	22
Aktivno učenje mag. Janka Bergel Pogačnik	26
Vrlina – odgovornost Marija Zore	30
Otroci z ADHD mag. Saša Podobnikar	34
Pouk glasbe v gimnaziji v luči kurikularne prenove Erik Šmid	38
Težavnost in razumevanje strokovnih besedil v tujem jeziku dr. Alenka Umek	43
ŠOLSKA TEORIJA Vpliv sodobne tehnologije na razvoj otrok Ivana Pavlovič	51
Vpliv prehrane na razvoj možganov otrok Tia Kuhar	58
Kako reagiram v konfliktnih situacijah Liljana Mavsar	60
ŠOLSTVO IN PRAVO Prednost pri vpisu kandidatov s posebnimi potrebami pri vpisu v srednje šole in gimnazije mag. Domen Petelin	68

Petke, čepki za ušesa in benificirana delovna doba



mag. Darja Barborič Vesel



Darja Barborič Vesel je magistrirana socialna pedagoginja, zaposlena na osnovni šoli kot učiteljica dodatne strokovne pomoči in svetovalna delavka. Zadnja leta sodeluje pri izvajanju študijskega programa Pedagoške fakultete. Občasno svetuje staršem ob vzgojnih zagatah ter predava skupinam staršev, vzgojiteljic in učiteljev. Posebej jo zanimajo teme avtentičnosti, asertivnosti in avtoritete, kompleksnosti človeka in preprostosti rešitev. Če se ji zdi kaj še posebej zanimivo, napiše članek, zadnje čase tudi zgodbe. Življenje si deli s soprogom, tremi hčerami in nemogočo psičko. Ljubi morje, filmske zgodbe, knjige vseh vrst in svojo kuhinjo.

Pred kakšnim tednom smo s kolegicami razrednega pouka med glavnim odmorom na hodniku, pred razredi, malicali in občudovale nove čevlje, ki si jih je omislila kolegica. Na nogah je imela krasno oblikovane, pudrasto roza supergice, iz materiala, ki diha in z udobnim podplatom. Obutev, ki je skrajno udobna in tako šik, da jo lahko kombiniraš tudi s krilom, kot je to storila ponosna lastnica nove obutve. Ko pa se je pogovor malo razživel, smo se spomnile časov, ko smo v šolo prihajale v drugačnih, mnogo manj športnih čevljih. Npr. v balerinkah, mokasinkah ali celo petkah. Sedaj le še redke kolegice vztrajajo v »štiklah«, še tisti udobni modeli s polno peto niso ravno pogosto na nogah. Res je, da so superge velik trend in so povsod, ter je že samo to kar pomemben razlog, da so zavzele tudi šolske zbornice. Ugotovile pa smo tudi to, da se zadnja leta po šoli premikamo mnogo več kot pred leti. Predvsem pa moramo vse opraviti hitreje. V petminutnem odmoru je mogoče vse potrebno opraviti le v zelo hitrem koraku.

Opažanje, da se več premikamo, lahko potrdim tudi iz svoje izkušnje, saj sem se kakšno leto nazaj resno odločila dvigniti stopnjo svojega rekreiranja. Tako sem sprejela sklep, da grem vsak dan po šoli in v vsakem vremenu, na sprehod in da je dnevna norma, ki jo želim doseči, 10.000 korakov. Sklep sem vestno izpolnjevala do prve srede, ko smo imeli govorilne ure. Do petih, ko so se začele, sem imela sestanke, po peti in do sedmih pa govorilne ure. Ko sem končala, je bila že noč in bila sem utrujena, tako da sem se rekreirala le do kuhinje in kavča. Naslednji dan sem slabo vest podelila s kolegico, ki pa se mi je nasmejala in rekla, da toliko tekam po šoli, da naredim nekaj tisoč korakov že kar dopoldan. Nisem ji čisto zares verjela, pa sem dala telefon, ki ga uporabljam za merilec korakov, v žep, ga prekrila z puloverjem kot naše učenke in nekaj dni merila korake po šolskih hodnikih.

Res nisem naredila predvidenih 10.000 korakov, pod 5.000 pa ni bilo noben dan. Zdelo se mi je veliko in sem začela opazovati svoje premike. Opravljam dve delovni mesti, včasih tri. Sem svetovalna delavka, učiteljica DSP in včasih tudi učim. Kot svetovalna delavka sem že po naravi delovnega mesta načeloma tam, kjer me potrebujejo in to pogosto ni moja pisarna. Hkrati pa grem po vsak natisnjen dokument do tiskalnika v zbornico, da oddam kakršenkoli dopis, naredim še trikratno pot do uprave. Da zberem vse podpise in pravilne žige. Tudi po vsak kozarec vode grem v zbornico, na toaleto pa na drug konec hodnika. Korakov sploh ni bilo malo in ugotovila sem, da delovno mesto svetovalne delavke v mojem primeru sploh ni statično in so športne copate res primerna obutev.

Običajno poučevanje v mojem primeru ni prineslo mnogo korakov, DSP pa jih je. Vsaj polovico učencev grem za uro iskat v razred. Ne vedno, vseeno pa pogosto. Ali pa jih pospremim do razredov, da spregovorim še kakšno besedo z učitelji. Ker delam predvsem z učenci, ki kažejo čustveno-vedenjske posebnosti, je tudi preverjanje njihove prisotnosti v razredu in seznanjanje z njihovim delovanjem pogosto na mojem programu. To pa pomeni pogosto premikanje in tekanje naokrog po šoli. Po premisleku in brskanju po starih dnevnikih sem ugotovila, da sem pred leti bolj pogosto pričakala učence kar v kabinetu. Takrat se je zdelo, da so tudi tisti z DSP zmožni sami priti ob dogovorjeni uri na dogovorjeno mesto. Vsaj mnogi, če že ne vsi.

V podoben eksperiment sem prepričala še nekaj kolegic in kolega. Vsi so bili resnično presenečeni nad številom korakov, ki jih opravijo preko delovnega dne. In to kljub temu da nam od časov uvedbe elektronskega beleženja ur, ni več potrebno vsak odmor fizično nositi dnevnikov v zbornico.

Zadeva je iz rekreativnega pogleda super. Kaj pa je boljšega kot delovno mesto, na katerem še v roku službe opraviš za telo nujno gibanje in se lahko popoldan mirno posvetiš dragim in mnogo bolj statičnim dejavnostim, kot je recimo branje.

Življenje pač teče tako, da večina dobrih stvari ni udobnih in tako se še vedno rekreiram tako, da hodim. Po službi in v naravi. Ne le zaradi korakov, v bistvu bolj zaradi preseganja stresa. Zaradi tišine. Ki jo nujno potrebujem, ko končam z delovnim dnevom v šoli.

Hrup je še ena reč, ki se je v šolskih prostorih močno spremenila v zadnjih letih. Pred nekaj meseci je na eni od intervizijskih skupin kolega fizik govoril o raziskovalni nalogi učencev na njihovi šoli, v kateri so raziskovali, merili stopnjo hrupa na njihovi šoli. Ugotovili so, da nekajkrat na dan močno presega ravni, ki so še primerne in zdrave. Da so učitelji, pa tudi učenci, vsak dan, včasih manj in včasih dalj časa, izpostavljeni stopnji decibelov, ki že presega mejo škodljivosti za zdravje in bi bila včasih že podlaga za t. i. benificirani delovni staž. Kolega je svoja opažanja preveril tudi z njihovim zdravnikom medicine dela ter pooblašcem za varnost pri delu.

Oba sta šolsko upravo tudi opozorila na nujnost izboljšanja pogojev dela učiteljev. Pri tem pa je tudi ostalo, saj nihče ni vedel, kako bi utišali otroke. Kako bi dosegli zmanjšanje kričanja, tuljenja, dretnja v šolskih prostorih. Ko pa so nam in staršem, bataljoni samozvanih vzgojnih strokovnjakov, leta dopovedovali smisel in nujnost sproščenega otroštva in proste igre. Kar naj bi očitno zajemalo tudi tuleče drsanje po šolski avli, vreščanje medsebojno zbadanje, da niti ne omenim kričnega topotanja po stopnicah po zadnji dnevni šolski uri. Ne bom pozabila magistrske naloge študentke Pedagoške fakultete, ki je pred leti magistrirala s temo Omejevanja pravic otrok v slovenski šoli, in je čisto resno navajala, da je urnik obrokov, šolskih ur, pravilo nošenja copat, prepoved igre med šolsko uro in vse podobno, zapisano v šolskih pravilih, huda kršitev otrokovih pravic. Od profesorjev ni dobila resnega opozorila o nestrokovnosti naloge, saj očitno sploh ni razumela niti koncepta pravice niti šolske didaktike, kaj šele psihologije skupine. Profesorji so njeno nalogo nagradili z oceno 9.

V tem trenutku bi sicer rekla, da je največja krivica, ki se godi sodobnim otrokom to, da smo odrasli prenehali izpolnjevati dolžnost vzgoje in socializacije. Ker se nam preprosto ne da in je prenaporno, saj je manualno in se ne da opraviti z uporabo aplikacije na pametnem telefonu. Tako smo se odločili verjeti, da otroci vzgoje ne potrebujejo. Ker sami že menda vedo, kaj je dobro zanje. Starši

navadno sicer prvi ugotovijo, da tako ne gre, da po določenih letih »samovzgoje« nekateri otroci postanejo bolj ali manj neznosni in starši začno iskati »strokovnjake«, ki bodo mladež spravili v red. Najprej se to delo naloži šoli. Ko to ne gre, pa se pridobi mnenje določenih drugih strokovnjakov, da ima otrok posebnosti, težave in se vklupi in vključi državni sistem zaščite otrok, ki naloži šoli, da naj z množico prilagoditev omogoči neso-cializiranemu učencu možnost, da pravila zanj ne veljajo. Tako dobimo sistem, ki deluje sam zase in polni samega sebe. Na račun tistih otrok, katerih starši niso bili dovolj sodobni, da ne bi vzgajali, tistih otrok, ki res imajo težave in primanjkljaje, pa se izgubi volja in možnost resnega dela z njimi. Najbolj pa na račun učiteljic in učiteljev, ki pogosto že kar dobesedno tvegamo zdravje, da bi opravili svoje delo. Verjetno je izgorelost najbolj pogosta zdravstvena težava slovenskega učitelja.

Večini učiteljev je že jasno, da ne bo nihče »tam zunaj« poskrbel za nas. Ne bo čudeža benificirane delovne dobe, o tem se lahko le šalimo. Bolj verjetno bomo dobili še kakšno leto podaljšanja. Prej ali slej se nam bodo malo popravile plače, pa ne toliko, da se bi se počutili spoštovane. Tako se mnoge kolegice in kolegi odločajo za druga delovna mesta. Za vse, ki sicer še vedno radi delamo kot učitelji, pa toplo priporočam samoohranitveni sistem varovanja zdravja. Najprej misel Sv. Frančiška:

"O Bog, daj mi moč, da sprejemem tisto, česar ne morem spremeniti. Daj mi pogum, da spremem tisto, kar lahko spremenim, in daj mi modrost, da razlikujem to dvoje."

Meni misel krasno služi za iskanje ravnotežja šolskega vsakdana. Ko neprestano presojam, s čim se je vredno ukvarjati, čemu dati pozornost. Da opraviš delo dobro in ne grem izčrpana domov.

Resnično pa ni zanemariti tudi običajnega staromodnega paketa skrbi za zdravje: solidna hrana in dovolj vode, vsakodnevna ura v naravi, dovolj nočnega počitka in urejene zadeve pod domačo streho. Pa da že končno ostanemo s skodelico čaja doma, ko nas prime viroza. Ker telo potrebuje tudi počitek, čeprav um meni, da je nenadomestljiv. Ker zdrav, suveren učitelj, resnično opravi svoje delo, bolna, maltretirana kreature pa ne. Sistemu je vseeno, potrebuje samo polna delovna mesta. Če resnično želimo dobro opraviti dvoje delo, poskrbimo najprej za svoje orodje, zase. Pa mirno, zdravo in čarobno zimo ...

Zapestnice prijateljstva: Projekt OŠ Beltinci za promocijo strpnosti in prijateljstva

 Janja Žalik Jerebič, profesorica teologije in filozofije,
magistrica profesorica socialne pedagogike, SŠGT Radenci

V svetu, kjer sta diskriminacija in nestrpnost še vedno močno prisotni, se premalo zavedamo pomena spoštovanja različnih prepričanj in življenjskih praks. Zaradi vedno pogostejših migracij in dostopnosti informacij preko spleta smo vse pogostejše v stiku z različnimi osebami. Kako jih sprejemamo? Ali smo pripravljeni premagati predsodke in se naučiti živeti skupaj? Na OŠ Beltinci smo se odločili, da bomo z dobrotelnim projektom Zapestnice prijateljstva poskušali odgovoriti na ta vprašanja in promovirati strpnost ter prijateljstvo. V tem članku bomo podrobno predstavili potek projekta, njegove cilje in dosežke, ter poudarili pomen takšnih iniciativ v današnjem svetu.

Ideja in cilj projekta

Kako obravnavam ljudi, s katerimi nismo enaki? Diskriminacija in nestrpnost sta vse preveč razširjeni. Ljudje premalo spoštujemo prepričanja in življenjske prakse drugih. Z vse pogostejšimi migracijami in dostopnostjo informacij preko svetovnega spleta imamo več stika z osebami, ki se od nas zelo razlikujejo. Tako po videzu kakor po mišljenju, vrednotah, verskem in političnem prepričanju. Jih znamo in želimo sprejeti?

Stopimo korak nazaj in pogledajmo, kakšni smo v odnosu do drugih ljudi. Kažemo s prstom na druge? Zasmehujemo tiste, ki nam niso enaki? Se jim morda raje izognemo? Jih znamo in predvsem želimo stopiti naproti? Najbrž smo uvidevni do drugačnih, ko stojijo pred nami. Kaj pa, ko niso več v našem dosegu? Obravnavamo druge kot drugorazredne osebe? Smo dober zgled mlajšim generacijam ali jih že od zgodnjih let učimo sejati nestrpnost?

Izkušnje s poletnih taborov, kolonij in letovanj, kjer smo kot otroci sklepali nova prijateljstva in jih izražali z zapestnicami iz volne, so bile navdih za projekt. Zakaj bi takšna dejanja omejili le na poletje? Zakaj ne bi skozi vse leto izražali prijateljstva do vseh ljudi, ne glede na to, kako različni so od nas? Nič nas ne stane, če smo prijazni, če sprejemamo druge ljudi.

Na OŠ Beltinci smo se tako odločili organizirati dobrotelni projekt. Cilj projekta Zapestnice prijateljstva je bil zbrati 19.000 zapestnic, kot simbol in obljubo strpnosti in prijateljstva. Še pred pričetkom projekta smo si želeli zastaviti neki cilj, a niti približno nismo vedeli, koliko pravzaprav je 1000 ali pa morda 10.000 zapestnic. Zasledili smo, da se približno 19.000 otrok rodi v Sloveniji vsako leto. In tako

smo se odločili, da bi bila to številka, ki jo želimo doseči. Torej za vsakega novorojenčka ena zapestnica. S tem smo želeli simbolično zagotoviti, da se vsak novorojenček rodi v strpen in prijateljski svet.

Organizacija in promocija

Pred začetkom projekta smo želeli zagotoviti, da zapestnice ne bi bile same sebi namen in da ne bi končale v smeteh. Zato je kar precej napora zahtevalo iskanje primerne rešitve, kam z zapestnicami po koncu projekta. Predloge smo iskali tudi s pomočjo socialnih omrežij, kjer smo se seznanili z Zavodom Rajhenburške zanke. To so prostovoljci, ki izdelujejo odeje za starejše osebe na invalidskih vozičkih v domovih za starejše. Dogovorili smo se, da bomo po koncu projekta zapestnice predali prostovoljcem, ki jih bodo prišli na odejice. S tipanjem zapestnic na odejicah bodo starejše osebe urile finomotoriko, kar pripomore k zmanjševanju stresa, k stimulaciji in izboljšanju zaznave in sprostitvi, kar je še posebej pomembno pri osebah z demenco. Tako smo zagotovili, da ob koncu projekta zapestnice ne bodo postale odpadke in bodo prostovoljci zapestnicam vdahnili tudi uporabno vrednost.

Za promocijo projekta smo ustvarili elektronski naslov in Facebookovo stran, oblikovali plakate in letake, ki jih je na našo prošnjo lokalna tiskarna natisnila brezplačno. Oglaševanje smo izvajali z rednimi objavami na Facebookovi strani, ter preko elektronske pošte, obvestila smo poslali šolam, upokojenskim in drugim društvom ter medijem. Kontaktirali smo tudi več znanih Slovencev, ki so z deljenjem informacij o projektu na družbenih omrežjih pomagali k širjenju projekta. Projekt je bil dovolj zanimiv za medije, saj so nas povabili na več radijskih postaj, kakor tudi na televizijo, prispevke o našem projektu pa so objavili tudi v časopisih.



Projekt Zapestnice prijateljstva je odličen primer, kako lahko s spretno uporabo digitalnih orodij in socialnih omrežij izvedemo odmeven in celo mednarodni projekt praktično brez stroškov. V današnjem digitalnem svetu imajo orodja, kot so socialna omrežja, spletne strani in elektronska pošta, izjemen vpliv na obseg in uspešnost projektov, ki temeljijo na sodelovanju skupnosti in prostovoljstvu. Raziskave kažejo, da socialna omrežja igrajo ključno vlogo pri mobilizaciji in angažiranju skupnosti za različne pobude. Po podatkih Duggan in Smith je uporaba socialnih omrežij močno povezana z višjo stopnjo sodelovanja v družbenih in političnih aktivnostih. Poleg tega so socialna omrežja učinkovita pri širjenju informacij, saj omogočajo hitro in široko dosegljivost z minimalnimi stroški. Ena izmed največjih prednosti uporabe spleta in socialnih omrežij je nizka ali celo ničelna cena izvedbe. Za razliko od tradicionalnih medijskih kanalov, kjer so stroški oglaševanja in promocije lahko visoki, omogočajo digitalna orodja brezplačno ali zelo poceni promocijo projektov (Duggan in Smith 2013).

Projekt Zapestnice prijateljstva je pokazal, kako lahko s spretno uporabljenim poznavanjem spleta in omrežij izvedemo odmeven in celo mednarodni projekt brez večjih stroškov. Uporaba digitalnih kanalov in socialnih omrežij je omogočila široko dostopnost in sodelovanje ter prispevala k uspehu projekta. Ta izkušnja je pomembna lekcija za vse, ki želijo s svojimi projekti doseči širše občinstvo in ustvariti pozitiven vpliv v skupnosti.

Smith poudarja, da socialna omrežja omogočajo neomejeno širjenje informacij, kar je ključnega pomena za uspeh družbenih projektov (Smith 2018). Projekt Zapestnice prijateljstva je izkoristil prav te prednosti, saj je s pomočjo socialnih omrežij dosegel široko občinstvo in pritegnil mednarodno pozornost.

Sodelovanje in odziv

Posamezniki, organizacije in društva so sodelovali v projektu tako, da so spletni zapestnice in nam jih posredovali na šolo. Ob tem so razmišljali o sprejemanju različnosti, prijateljstvu in strpnosti. Zapestnice so bile lahko preproste kitke iz treh nitk volne ali prejice, vendar so bili ustvarjalci zelo domiselni in so ustvarili prave umetnine.

Že po nekaj dneh od objave projekta so prispeli prvi paketi z zapestnicami. Včasih je prispela kuverta z eno ali dvema zapestnicama, včasih pa pošiljka s tisoč in več zapestnicami. Organizacije iz okolice so nam zapestnice dostavile tudi osebno. Prejeli smo veliko pisem podpore, tako po navadni kot po elektronski pošti. Prenekatero pismo je bilo zelo osebno in ganljivo, vsa pa so izražala potrebo po ozaveščenju o prijateljstvu in sprejemanju različnosti.

Pettigrew in Tropp sta v svoji metaanalitični študiji ugotovila, da pozitivni medskupinski stiki zmanjšujejo predsodke in povečujejo pripravljenost za sprejemanje drugačnosti (Pettigrew in Tropp 2006). Ta ugotovitev podpira našo izkušnjo s projektom, v katerem so sodelujoči izražali potrebo po večjem ozaveščanju o prijateljstvu in sprejemanju različnosti.

Pisale so nam učiteljice, ki so projekt izkoristile za tehnični dan, kjer so iz recikliranih izdelkov izdelali zapestnice, hkrati pa tudi embalažne škatlice zanje. Dobili smo sporočilo s šole s prilagojenim programom, kjer so se ob izdelovanju zapestnic prijateljstva učili o manufakturi in podjetništvu, saj so posamezniki prevzeli različne vloge pri izdelovanju, etiketiranju in pakiranju zapestnic. Pri tem so spoznali, da ima vsak različne sposobnosti, kar ni nujno, da je ovira. Pisala nam je tudi učiteljica športne vzgoje, ki je učence, ki so bili opravičeni telovadbe, spodbudila k izdelovanju zapestnic med urami športne vzgoje. Dobili smo tudi ta zapis: »2 niti + 2 prijatelja = zapestnica. Vsak suka niti v svojo smer, če en prijatelj spusti niti, se pleče znova in je strpnost in prijateljstvo še močnejše stekano v zapestnico.«

Projekt na OŠ Beltinci

Zapestnice prijateljstva smo zbirali med oktobrom 2022 in aprilom 2023. Nekateri pošiljatelji so

zapisali število poslanih zapestnic, drugi ne, zato smo jih pridno preštevali in označevali v sklopu podaljšanega bivanja. Tudi na ta način smo učence ozaveščali o pomembnosti medsebojnega spoštovanja in sodelovanja. Učenci na predmetni stopnji OŠ Beltinci so izdelovali zapestnice pri likovnem pouku, k projektu pa so se vključili tudi posamezni oddelki podaljšanega bivanja in razredniki v sklopu razrednih ur.

Projekt smo na šoli razširili še na likovni tabor na pobudo in v organizaciji učiteljice likovne umetnosti. K sodelovanju so bili povabljeni učenci, ki s svojo ustvarjalnostjo in kreativnostjo še posebej izstopajo na likovnem področju. Tabor je potekal pet dopoldni v prvih dneh poletnih počitnic. Ustvarjanje v sklopu tabora je bilo povezano s projektom Zapestnice prijateljstva. Ves čas tabora smo opozarjali na medsebojno spoštovanje ter skušali delovati prijateljsko in strpno. V sklopu tabora so nastali različni čudoviti izdelki, ki so bili ustvarjeni z namenom dopolnitve razstave ob zaključku projekta, med samim delom pa smo skušali uporabiti kar največ odpadnega materiala, s čimer smo želeli prispevati k čim nižjim stroškom, kakor tudi k ekološki ozaveščenosti. Mladi ustvarjalci so tabor zaključili s talnimi poslikavami pozitivnih sporočil po domačem kraju, kar je še dodatno pripomoglo k promociji projekta v lokalnem okolju.





Zaključek projekta

V sklopu projekta smo zbrali 21.084 zapestnic, ki nam jih je posredovalo več kot 100 posameznikov, društev, šol in organizacij. Projekt je presegel pričakovanja in pritegnil pozornost številnih udeležencev, vključno z univerzo in osnovno šolo s Češke, Zavodom za prestajanje kazni zapora na Igu, z več enotami zveze društev za cerebralno paralizo Sonček, z mnogimi osnovnimi in srednjimi šolami ter vrtci, kakor tudi z najrazličnejšimi društvi.

Ob koncu projekta smo pripravili razstavo z naslovom Prijateljstvo. Poleg zapestnic so bile razstavljene tudi odeje Zavoda Rajhenburške zanke, pisma prostovoljcev, ki so izdelali zapestnice in likovna dela, ki so nastala na taboru likovnih ustvarjalcev. Mojstrovine, ki so si jih lahko obiskovalci ogledali, so nastale z namenom obogatitve in sprejemanja sveta in drugačnosti v njem. Med sprehodom po razstavi je bilo moč začutili, da si sredi razstave, ki nastavlja ogledalo človeškemu duhu in času, izražena pa je bila v različnih oblikah, materialih, barvah in teksturah. Vsakdo, ki si je razstavo ogledal, si je lahko izbral zapestnico prijateljstva kot opomnik strpnosti, izbrano zapestnico pa so lahko obiskovalci tudi komu podarili v znamenje prijateljstva. Okoliške šole in vrtci so si razstavo ogledali tudi v sklopu pouka oziroma dni dejavnosti ter se ob tem pogovarjali o temati ki sprejemanja različnosti.

Pomen projekta in zaključek

Projekt Zapestnice prijateljstva je pokazal, kako lahko majhna dejanja prijaznosti in ustvarjalnosti pripomorejo k večji ozaveščenosti o pomembnosti strpnosti in sprejemanja različnosti. Skozi sodelovanje različnih posameznikov in organizacij smo pokazali, da je mogoče premagati predsodke in graditi bolj strpno in prijateljsko družbo.

Projekt Zapestnice prijateljstva je hkrati tudi dober pokazatelj, kako lahko s spretno uporabljenim poznavanjem spleta in omrežij, praktično brez stroškov izvedemo odmeven in celo mednarodni projekt.

Takšni projekti so pomembni, ker nas spominjajo, da je v naših močeh, da ustvarimo boljši svet. Skozi preprosta dejanja prijaznosti in sodelovanja lahko dosežemo velike spremembe. Naj bo projekt Zapestnice prijateljstva navdih za projekte in iniciative, ki bodo spodbujale strpnost in prijateljstvo v našem vsakdanjem življenju.

Literatura

Duggan, M. in Smith, A. (2013). Social media update 2013. Pew Research Center.
 Pettigrew, T. F. in Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, let. 90 (št. 5): str. 751–783.
 Smith, A. (2018). Social media use in 2018. Pew Research Center.

Uporaba ChatGPT pri šolskih obveznostih med dijaki

 Tea Seliškar Otrin, magistrica poslovnih ved, profesorica strokovnih predmetov in višješolska predavateljica, Srednja ekonomska šola Ljubljana

Med dijaki je v vedno večji meri razširjena uporaba orodja ChatGPT pri šolskih obveznostih. Določen delež dijakov si pri domačih nalogah vselej pomaga z umetno inteligenco. Ob tem je pomembno, da se pedagogi zavedamo, da bomo dijake težko prepričali, da je ne uporabljajo, glede na vse koristi, ki jih prinaša, zato je izjemno pomembno, da se trendu prilagodimo, ustrezno ozaveščamo dijake o etičnosti in verodostojnosti pridobljenih odgovorov s pomočjo ChatGPT. Najpomembnejše pa je, da učitelji skladno s tem pričnemo dijakom dajati ustrezne naloge in izzive, s katerimi bodo izzvali sebe in svojo kreativnost ali pa bodo s pomočjo umetne inteligence, na ustrezen način, dosegali še boljše rezultate.

Seznam petih ključnih pojmov: ChatGPT, umetna inteligenca, seminarske naloge, raziskava med dijaki, domače naloge

UVOD

Danes je umetna inteligenca prisotna na najrazličnejših področjih. Pogosto jo zasledimo tudi v izobraževanju, in sicer predvsem orodje ChatGPT, ki je konec leta 2022 postalo vsesplošno dostopno. ChatGPT deluje kot napredno orodje za komunikacijo, pridobivanje informacij in reševanje različnih nalog (Bevek, 2023). Glede na preprostost uporabe in dostopnost, se je to orodje hitro razširilo med mladimi. Mladi se tega orodja poslužujejo pri različnih šolskih nalogah. Ob tem učitelji vedno težje presojava, ali je podpisani resnični avtor ali je izdelek rezultat ChatGPT. Zato je pomembno, da se z umetno inteligenco seznanimo tudi učitelji, saj bomo le tako lahko prepoznali njeno uporabo med dijaki.

Evropska komisija je v Etičnih smernicah za uporabo umetne inteligence in podatkov pri poučevanju in učenju za izobraževalce (2022) poudarila, da umetna inteligenca že spreminja način učenja, dela in življenja, ta razvoj pa vpliva tudi na izobraževanje. V kolikor bodo etična načela postala ključna pri uporabi umetne inteligence v izobraževanju, sta mogoča razvoj in uporaba umetno-inteligenčnih sistemov ter rešitev na etičen, zaupanja vreden, pošten in vključujoč sistem. Vsi se seveda zavedamo, da dijaki v srednjih šolah poznajo in uporabljajo ChatGPT, ne vemo pa v kolikšnem obsegu, pri katerih predmetih, za katero vrsto nalog, kolikšen delež nalog je opravljenih prav s pomočjo ChatGPT, ali uporabljajo orodje zgolj kot pomoč ali kot orodje, ki jim ponudi izdelano nalogo, ne vemo, ali se zavedajo vseh pomanjkljivosti, ki jih ima to orodje.

Phippen (2023) je izpostavil dejstvo, da je nemogoče učencem prepovedati uporabo orodja ChatGPT pri pripravi domačih nalog, saj je nadzor uporabe nad tem nemogoč. Prepoved bi tako vodila k prikrivanju in goljufanju. Smiselno bi bilo, da bi učitelji vključili umetno inteligenco v svoj učni proces, ob tem pa dijake poučili o tem, kakšna je smiselna in etična uporaba sodobnih umetno-inteligenčnih orodij. Učenci že sicer za svojo nalogo uporabljajo spletne brskalnike, kalkulatorje in druge pripomočke, ki jim olajšajo delo.

OPREDELITEV UMETNE INTELENCE

Po navedbah Evropskega parlamenta (2021) je umetna inteligenca zmožnost stroja, da uresničuje človeške lastnosti, kot so mišljenje, učenje, načrtovanje in kreativnost. S pomočjo umetne inteligence tehnični sistemi zaznavajo okolje, obdelajo, kar zaznajo in rešujejo probleme, pri čemer jih vodi vnaprej določen cilj. Po definiciji Evropske komisije (2022) poznamo dva tipa umetne inteligence. Prvi tip je programska oprema, kot na primer: virtualni asistenti, programska oprema za analizo slik, iskalniki, sistemi za prepoznavanje govora in obrazov itd. Drugi tip pa je »utelešena« umetna inteligenca, kar pa so razni roboti, samovozeča vozila, droni in drugo.

Evropska komisija (2022) je poudarila, da imajo izjemen pomen etične smernice o uporabi umetne inteligence in podatkov pri poučevanju in učenju. Te smernice naj bi izobraževalcem pomagale pri razumevanju potenciala, ki ga lahko imajo umetno-inteligenčne aplikacije in uporaba podatkov v izobraževanju, tako učence kot učitelje, naj bi obveščale o možnih tveganjih, da bodo lahko pozitivno, kritično in etično uporabljali umetno-inteligenčne sisteme ter v največjem možnem obsegu izkoristili njihov potencial.

CHATGPT

ChatGPT je obsežen jezikovni model, ki temelji na GPT-3.5 in ga je razvilo podjetje OpenAI. To je umetna inteligenca, ki je zmožna imitirati človeško pogovorno interakcijo z uporabo naravnega jezika. Zadnja različica ChatGPT je 4, ki je dodelana in za uporabnike plačljiva. Prejšnja različica je brezplačna in razpolaga z bazo podatkov do vključno leta 2021. ChatGPT lahko uporabnikom nudi odgovore na vprašanja, rešuje probleme, predvideva prihodnost in izvaja druge naloge, ki zahtevajo obdelavo naravnega jezika. Ko uporabnik postavi vprašanje ali napiše sporočilo, ChatGPT uporabi svoje razumevanje naravnega jezika in ustvari odgovor (Arnes, 2024). ChatGPT nam lahko ponudi izjemne odgovore, kot na primer: sestavi povzetek določene knjige, skrajša besedilo, zapiše pesem, izdela načrt, prevede besedilo, svetuje, izdela dnevni raspored, urnik, piše življenjepise, prošnje, je vodič za potovanje, ustvarja izmišljene dialoge med zgodovinskimi osebami, ustvarja umetniška dela, načrtuje dogodke in še mnogo več.

Ena od prednosti ChatGPT je, da se je zmožen učiti iz izkušenj in izboljševati svoje odgovore z vsako novo interakcijo z uporabnikom. To pomeni, da se model sčasoma lahko prilagodi individualnemu slogu in željam vsakega uporabnika, kar prispeva k boljšemu uporabniškemu doživetju. Kljub vsemu pa ChatGPT ni popoln in ima še vedno svoje omejitve. Model lahko na primer napačno razume nekatera vprašanja ali ne more razumeti besed, ki se pojavljajo v nekaterih jezikih. Prav tako lahko model včasih ustvarja neprimerno vsebino, zato je potrebna previdnost pri uporabi v nekaterih kontekstih (Arnes, 2024).

CHATSONIC

ChatSonic je zelo podoben orodju ChatGPT. To je umetnointeligenten robot za klepetanje, ki uporablja algoritme NLP in algoritme strojnega učenja. ChatSonic, ki ga zdaj poganja GPT-4, lahko razume kontekst in nianse na višji ravni kot brezplačna različica ChatGPT. Poleg tega ta platforma uporabnikom zagotavlja predloge za strukturo stavkov, ton in izbiro besed, da lahko hitro in učinkovito ustvarijo zelo kakovostno vsebino. To orodje lahko tudi ustvarja digitalne umetnine in uporablja glasovne ukaze za pošiljanje nalog klepetalnemu robotu (Joker, 2023).

COPILOT

Microsoft je prvi, ki je pričel z razvojem klepetalnega robota. Sprva je oblikoval Bing, ki pa je bil pred časom preimenovan v Copilot. Ta razpolaga s celotno aktualno bazo podatkov. Copilot je na voljo v več različicah. Pri brezplačni različici uporabniku nudi klepetanje z vnosom teksta ali

govora, ima sposobnosti povzemanja vsebin različnih besedil in spletnih strani, ustvari sliko na podlagi besedilnega ukaza in še mnogo več. Po navedbah strokovnjakov je bolj zanesljiv kot ChatGPT-3.5, ker ima večji bazen podatkov.

GEMINI

Google je sprva razvil Barda, težko pričakovanege klepetalnega robota z umetno inteligenco, ki s pomočjo NLP in strojnega učenja v realnem času odgovarja na različne poizvedbe. Temu je sledila izboljšana verzija, ki so jo preimenovali v Gemini. Za razliko od temnega načina ChatGPT ima Gemini čisto in elegantno zasnovo, ki je skladna z Googlovim značilnim oblikovanjem. Pomembna razlika s Chat GPT je, da lahko Gemini dostopa do interneta (Joker, 2023).

UPORABA UMETNE INTELIGENCE MED ŠOLSKIMI KLOPMI

Phippen (2024) navaja, da ni presenečenje, da učenci pri svojih šolskih nalogah uporabljajo ChatGPT in druge tehnologije, saj jim te olajšajo delo. Mnogokrat razrešijo težke uganke, nudijo postopke, do katerih sami morda ne bi prišli. Tako opravijo svoje naloge znatno hitreje in tudi kvalitetnejše, kot bi jih sicer brez pomoči umetne inteligence. Bevek (2023) opozarja, da je ChatGPT sicer sposoben analitičnega procesiranja podatkov (čeprav omejeno), nima pa ustrezne osnove za kritično mišljenje, refleksijo in resnično interpretacijo podatkov. Glede na to, da ChatGPT nudi podatke do leta 2021, ustvarja napačno interpretacijo podatkov, čeprav ta zveni v očeh nepoznavalca prepričljivo. To za dijake nedvomno predstavlja resen problem, saj nimajo dovolj znanja, da bi kritično presojali verodostojnost podatkov, ki jim jih ponudi ChatGPT. O navedenem je potrebno dijake ustrezno ozaveščati. Zaradi pomembnosti in aktualnosti tega problema sem se odločila, da izvedem raziskavo med dijaki in dijakinjami Srednje ekonomske šole.

RAZISKAVA MED DIJAKI IN DIJAKINJAMI

V zadnjih letih poučevanja sem opazila razlike v delu in izdelkih dijakov, dijakinj. Na podlagi česar sem se odločila, da bom med dijaki in dijakinjami Srednje ekonomske šole Ljubljana izvedla anonimno anketo ter raziskala uporabo umetne inteligence ChatGPT pri šolskih obveznostih.

NAMEN IN CILJI RAZISKAVE

Glavni namen raziskave je bil, da preučim, kolikšen delež dijakov, dijakinj se dejansko poslužuje umetne inteligence pri svojem šolskem delu, bodisi pri domačih nalogah, seminarskih nalogah, preučevanju besedil, učenju tujih jezikov in drugo. Zanimalo me je tudi, katera aplikacija jim je najbolj domača in za katere naloge se jo naj-

pogostejše poslužujejo. Najbolj pa me je zanimalo, kateri tip nalog je po njihovi oceni najtežje rešljiv s pomočjo orodij umetne inteligence. Ob tem pa je bilo še eno ključno vprašanje, ali zaupajo orodjem umetne inteligence, v smislu kredibilnosti pridobljenih podatkov. Cilj, ki sem si ga zadala, je nedvomno ta, da, ko bom imela dane ugotovitve, jih bom upoštevala pri svojem nadaljnjem delu, v smislu, katere tipe nalog moram ustvarjati oziroma sestavljati, da bo pri dijakih in dijakinjah izzvalo čim večjo mero kreativnosti in ustvarjalnosti.

RAZISKOVALNE DOMNEVE

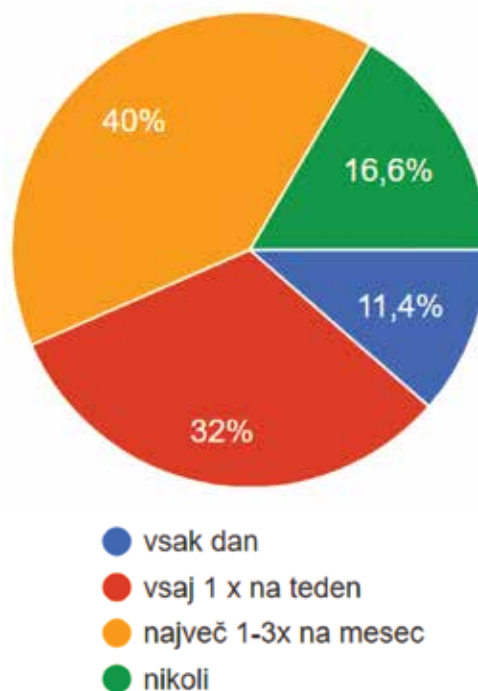
Na podlagi teoretičnega dela in lastnih opažanj ob delu z dijaki v zadnjih desetih letih sem izpostavila nekaj domnev, ki se navezujejo na uporabo ChatGPT pri šolskih obveznostih. Prva domneva se navezuje na poznavanje orodja ChatGPT in ta je, da več kot 50 % dijakov pozna ChatGPT. Druga domneva je, da več kot 30 % dijakov uporablja ChatGPT vsaj enkrat na teden. Glede na to, da se jim predvsem pri domačem delu pojavi kopica vprašanj in nejasnosti, je tretja domneva, da se dijaki v primeru vprašanj raje obrnejo na ChatGPT, kot na iskalnik na spletu. Glavno vprašanje, s katerim sem se ukvarjala, je bilo, ali zaupajo dobljenim podatkom, zato je četrta domneva, da več kot polovica dijakov meni, da so ponujeni rezultati ChatGPT verodostojni in jim je mogoče zaupati. Peta domneva je, da se dijaki zavedajo pomanjkljivosti ChatGPT. Zadnja domneva pa je, da več kot 50 % domačih nalog dijaki opravijo s pomočjo ChatGPT.

METODOLOGIJA

Ena boljših kvantitativnih metod raziskovanja je anketa, zato sem 23. 5. 2024 pripravila anketo v Google obrazcih in jo preko eAsistenta posredovala 518 dijakom Srednje ekonomske šole Ljubljana, ki obiskujejo prvi, drugi, tretji in četrti letnik programa ekonomski tehnik. Odzivi so se zbirali do 29. 5. 2024. Na anketo je odgovorilo 175 dijakov, to je 34 % vseh dijakov.

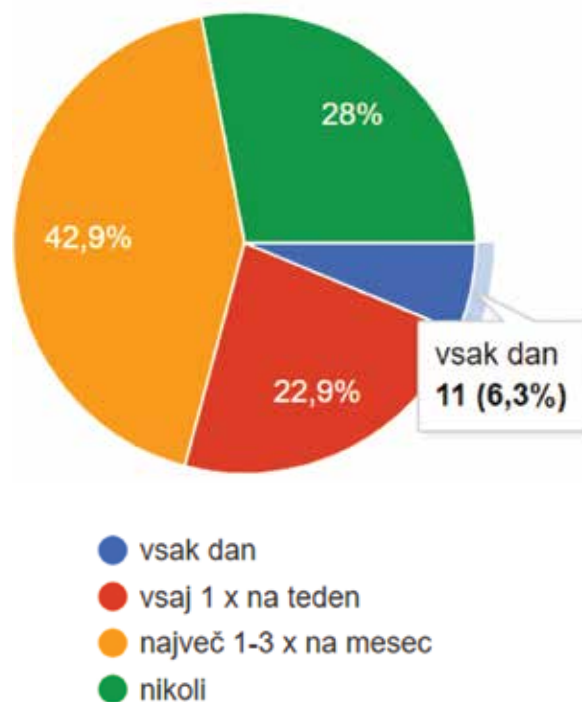
REZULTATI RAZISKAVE

Od 175 dijakov, ki so se odzvali na anketo, jih 41 obiskuje prvi letnik, 53 drugi letnik, 60 tretji letnik in 21 četrti letnik. Od respondentov je bilo 71,4 % deklet in 28,6 % fantov. Na vprašanje, ali poznajo ChatGPT, jih je kar 96 % odgovorilo pritrdilno. Ko sem jih vprašala, ali pri svojem šolskem delu uporabljajo ChatGPT, jih je 78,3 % odgovorilo z odgovorom da, 21,7 % pa ne. V nadaljevanju sem jih vprašala, kako pogosto uporabljajo ChatGPT pri šolskem delu in ugotovila sem, da vsak dan uporablja ChatGPT kar 11,4 % dijakov, 32 % pa vsaj enkrat na teden. Največ, en 1-krat –2-krat na mesec ChatGPT uporablja 40 % dijakov, nikoli pa 16,6 %, kar je prikazano z grafikonom 1.



Grafikon 1: Pogostost uporabe ChatGPT pri šolskem delu

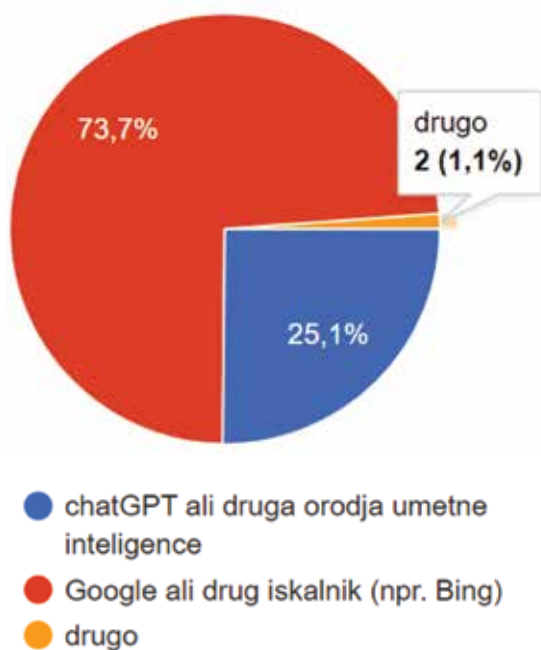
V nadaljevanju sem jih povprašala, ali ChatGPT uporabljajo tudi za nešolske zadeve oziroma kako pogosto. 6,3 % dijakov je odgovorilo vsak dan, 22,9 % vsaj 1-krat na teden, 42,9 % največ 1–3-krat na mesec in 28 % nikoli. Omenjeno je razvidno iz grafikona 2.



Grafikon 2: Pogostost uporabe ChatGPT za nešolske zadeve



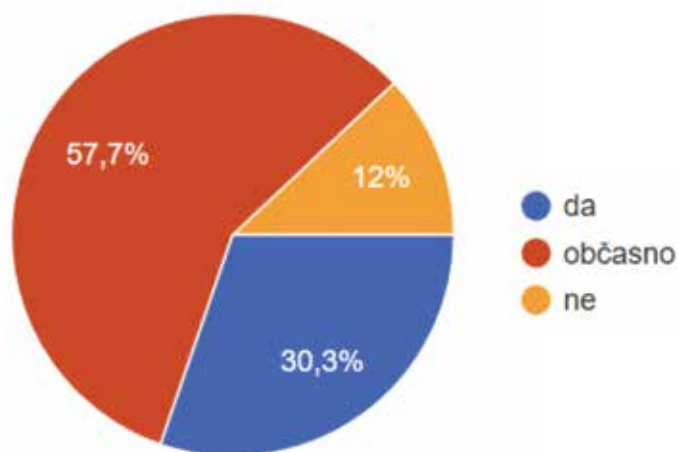
Dijaki so morali odgovoriti tudi na vprašanje, kje na spletu iščejo informacije. 73,7 % dijakov je izbralo Google oziroma drug iskalnik, 25,1 % dijakov pa si pri iskanju odgovorov pomaga s ChatGPT ali z drugimi orodji umetne inteligence. 1,1 % dijakov pa je izbralo odgovor drugo, kot prikazuje grafikon 3.



Grafikon 3: Iskalna orodja na spletu, ki jih dijaki najpogosteje uporabljajo ob iskanju informacij

Dijaki so morali izbrati, katero orodje najraje uporabljajo. 73,1 % jih je izbralo ChatGPT, 25,1 % drugo in 1,7 % Gemini. Nato pa sem jih pozvala, naj navedejo še ostale programe oziroma orodja, s katerimi si poleg ChatGPT pomagajo pri šolskem delu. Navedli so sledeče: Photomath in Astra AI za matematične naloge, Snapchat AI, My AI, Gemini, Amebis Besana za lektoriranje, YouTube, Google scholar, Dijaski net.

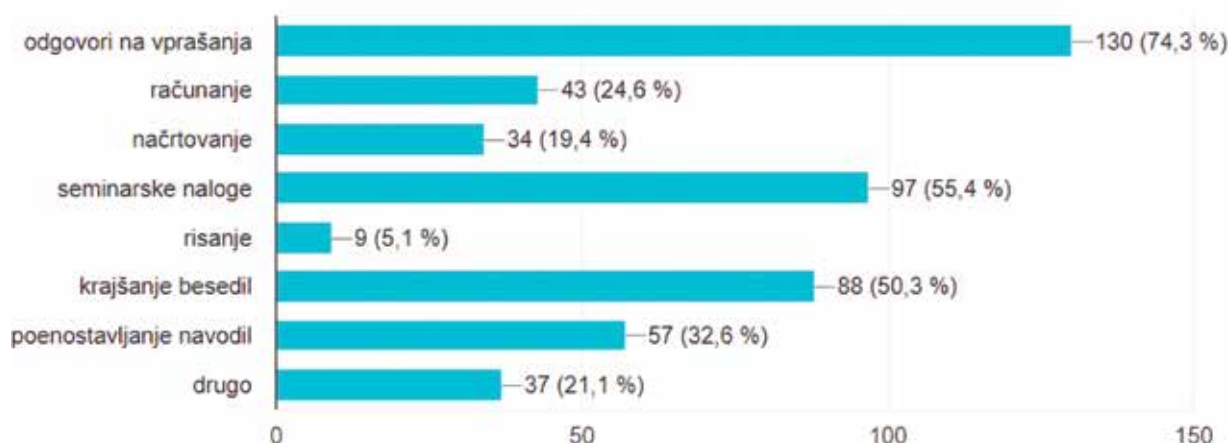
Sledilo je vprašanje glede zaupanja dijakov v ChatGPT ob danih odgovorih. 30,3 % dijakov ChatGPT zaupa, nakar na drugi strani, le 12 % ne zaupa. Največji delež je takih dijakov, to je 57,7 %, ki občasno zaupajo odgovorom, kar pomeni, da so previdni in se zavedajo vprašljive verodostojnosti, kar je razvidno iz grafikona 4. Ko so bili vprašani glede zavedanja o pomanjkljivosti ChatGPT, jih je dobra polovica, to je 64,6 % odgovorilo pritrdilno, 21,7 % se deloma zavedajo, 13,7 % pa je izbralo, da se ne zavedajo. Nato sem jih pozvala, da navedejo nekaj pomanjkljivosti, ki so jih zaznali med uporabo ChatGPT, te so: preobsežen obseg odgovorov, nezanesljivost, neresničnost, nepreverjeni podatki, nepopolni odgovori, ne razume, kaj želim, odgovarja preveč strokovno, ne poda v globino vsebine, ne uporablja le verodostojnih virov, temveč tudi nepreverjene, nima vseh razpoložljivih informacij, slovnične napake, napačno razporeja besede v stavku, zastareli odgovori, odgovor se ne ujema s snovjo, podano v učbeniku in drugo. Najpogostejša navedena pomanjkljivost so napačni odgovori.



Grafikon 4: Zaupanje dijakov ChatGPT-ju

S trditvijo »Več kot polovico domačih nalog opravi s pomočjo chatGPT« se je strinjalo 15,4 % dijakov, deloma strinjalo 23,4 %, večina dijakov, 65,1 % pa se s trditvijo niso strinjali. Na osnovi česar sklepamo, da več kot polovico nalog naredijo samostojno brez uporabe spletne pomoči.

Pozvala sem jih, da izberejo tip naloge, pri kateri so že preizkusili ChatGPT. V največji meri, 74,3 % dijakov ChatGPT uporabljajo za odgovore na vprašanja, čemur sledi po pogostosti priprava seminarskih nalog 55,4 % in krajšanje besedil je uporabljalo že 50,3 % dijakov. 32,6 % dijakov je uporabilo ChatGPT za poenostavljanje navodil, 24,6 % za računanje, 19,4 % za načrtovanje in 21,1 % za druge vrste nalog (obnova knjige, priprava besedil), kot je razvidno iz grafikona 5.



Grafikon 5: Tip nalog, ki so ga že reševali z ChatGPT

Ob koncu sem dijake povabila, da mi zaupajo, za katere zadeve še uporabljajo ChatGPT. Navedli so sledeče: za zabavo, recepte, če česa ne vedo v vsakdanjem življenju, če jih kaj zanima, za pridobivanje idej, ko česa ne najdejo na iskalniku, za trženjske storitve, ideje za obrok, pisanje dopisov, nasvete, prevajanje, za pojasnilo določenih strokovnih besed, za zmenke, pisanje voščil in drugo. Glede na to, da uporabljajo ob svojem šolskem delu ChatGPT, sem jih pozvala še, da zapišejo, kateri tip naloge najlažje rešujejo s pomočjo ChatGPT. Večina dijakov je odgovorila seminarske naloge in vprašanja. Vezano na to, sem jih vprašala tudi, s katerimi nalogami pa imajo največ težav oziroma kateri tip nalog pa ChatGPT težko reši. Izpostavili so matematični (postopki, ki smo se jih naučili v šoli, besedilne računske naloge in risanje grafov), računovodski tip nalog, risanje, finančni tip nalog (računanje obresti); pisanje dolgih spi-

sov, saj se zmede pri sklanjatvah in ne vključuje čustev ter osebnega mnenja in drugo. Ob koncu pa sem dijake pozvala, če bi nam učiteljem, želeli kaj svetovati o ChatGPT. Zapisali so: da si želijo pri pripravi nalog uporabljati ChatGPT; želijo si interaktivnih nalog ali učnih listov, s katerimi bi se povezali do zabavnih iger na spletu, s pomočjo katerih bi prišli do znanja na zabaven način; želijo si preproste, jasne in razumljive naloge; želijo si zanimivih in zabavnih nalog; ter da bi odgovore iskali v zapiskih in učbenikih; smiselne in uporabne naloge, ki imajo dodano vrednosti; krajše naloge ali pa da domače naloge sploh ni.

POVZETEK GLAVNIH UGOTOVITEV

Vezano na dane domneve, sem prišla do sledečih ugotovitev. Prvo domnevo, ki se navezuje na poznavanje ChatGPT in ta je, da več kot 50 % dijakov pozna ChatGPT, absolutno potrjujem, saj je

kar 96 % dijakov odgovorilo z da. Drugo domneva je, da več kot 30 % dijakov uporablja ChatGPT vsaj enkrat na teden, ravno tako lahko potrdim, saj 11, 4 % dijakov uporablja ChatGPT dnevno, 32 % pa vsaj 1-krat na teden. Tretjo domnevo, da se dijaki v primeru vprašanj raje obrnejo na ChatGPT, kot na iskalnik na spletu, moram ovreči, saj velika večina, 73,7 % dijakov v primeru iskanja uporablja Google ali drug iskalnik, ChatGPT pa le 25,1 % dijakov. Četrte domneve, da več kot polovica dijakov meni, da so ponujeni rezultati ChatGPT verodostojni in jim je mogoče zaupati, ne morem potrditi, saj le 30,3 % dijakov zaupa odgovorom, 57,7 % pa zaupa le občasno, kar pomeni, da ne zaupajo popolno. 12 % dijakov pa nikakor ne zaupa podanim odgovorom ChatGPT. Peto domnevo, da se dijaki zavedajo pomanjkljivosti ChatGPT, lahko potrdim, saj kar 64,6 % meni tako. Zadnjo domnevo, da več kot 50 % domačih nalog dijaki opravijo s pomočjo ChatGPT, sem ovrgla, saj se le 15,4 % dijakov strinja s to trditvijo, kar 60 % dijakov pa se ne strinja. Z raziskavo ugotavljam, da dijaki dobro poznajo ChatGPT, uporabljajo ga le občasno, če pa že, pa najraje za odgovore na vprašanja, seminarske naloge in krajšanje besedil. Največji izziv jim predstavljajo analitične naloge, ki jih ChatGPT ni sposoben ustrezno razrešiti, hkrati pa se zavedajo, da dobljeni odgovori niso vedno preverjeni in verodostojni.

ZAKLJUČEK

Na podlagi preučenega ugotavljam, da si dijaki v vedno večji meri pri svojih nalogah pomagajo z umetno inteligenco, četudi tej ne zaupajo najbolj. V največji meri se poslužujejo ChatGPT pri pripravi sestavkov, seminarskih nalog, iskanju odgovorov na določena vprašanja, iskanju povzetkov, krajšanja besedil in drugo. Pomembna spoznanja, do katerih sem prišla, so, da dijaki potrebujejo večje izzive pri domačih nalogah, ki morajo biti izvirne, zanimive, povezane z vsebino iz učbenika ali zapiskov, lahko tudi interaktivna, da so zanimiva in predvsem, da ima v njihovih očeh dodano vrednost, da ni le sama sebi namen. Lahko je tudi v obliki iger, kar jih nadvse zabava. Da bodo pri nalogah bolj samostojni, brez pomoči umetne inteligence, bi morale naloge biti bolj analitične, saj mora dijak nekaj izračunati ali vključiti svoje osebno mnenje. Naloga pa je lahko tudi ustvarjalna v smislu, da nekaj narišejo oziroma skicirajo. Vsekakor pa si ne smemo zatiskati oči pred dejstvom, da je ChatGPT vedno bolj razširjen med mladimi in da bomo morali učitelji iskati vedno več načinov, kako pripraviti nalogo za dijake v soustvarjanju z umetno inteligenco, s pomočjo katere bomo lahko dosegali še boljše rezultate in napredek, ob tem pa seveda ne smemo pozabiti upoštevati etičnih smernic ter opozarjati dijake na pomen kritičnega preverjanja pridobljenih odgovorov.



VIRI IN LITERATURA

Arnes (2024): Umetna inteligenca in vsakdanja uporaba. Dostopno na: <https://uporabaui.splet.arnes.si/kaj-je-chat-gpt/>, 26. 5. 2024.

Belghith, Y., Mahdavi, G. at al (2024): Testing, Socializing, Exploring: Characterizing Middle Schoolers' Approaches to and Conceptions of Chat GPT. CHI '24, May 11–16, 2024, Honolulu, HI, USA.

Bevek, P. (2023): Umetna inteligenca v izobraževanju: Chat GPT. Slovensko izobraževalno omrežje. Dostopno na: <https://novice.sio.si/2023/05/05/ui-v-izobrazevanju-chat-gpt/>, 23. 5. 2024.

Evropska komisija (2022): Etične smernice za uporabo umetne inteligence in podatkov pri poučevanju in učenju za izobraževalce. Dostopno na: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d81a0d54-5348-11ed-92ed-01aa75ed71a1/language-si/format-RDF>, 23. 5. 2024.

Evropski parlament (2021): Kaj je umetna inteligenca in kako se uporablja v praksi. Dostopno na: <https://www.europarl.europa.eu/topics/si/article/20200827STO85804/kaj-je-umetna-inteligence-in-kako-se-uporablja-v-praksi>, 26. 5. 2024.

Famaye, T., Bailey, C.S., Adisa, I., & Irgens, G.A. (2024). "What makes ChatGPT dangerous is also what makes it special": High-school student perspectives on the integration or ban of artificial intelligence in educational contexts. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*. Let. 7, št. 2, str.174–199. Dostopno na: <https://ijte.net/index.php/ijte/article/view/651>, 23. 5. 2024.

Joker (2023): Kaj je Chat GPT in 10 najboljših primerov uporabe. Dostopno na: <https://www.joker.si/kaj-je-chatgpt-in-najboljsi-primeri-uporabe/>, 26. 5. 2024.

Mesarec, P. (2024): OpenAI Soočen Z Novo Pritožbo Glede Zasebnosti V EU. Portal UI Slovenija. Dostopno na: <https://ui-slovenija.si/ai-zakonodaja/openai-soocen-z-novo-pritozbo-glede-zasebnosti-v-eu/>, 23. 5. 2024.

Microsoft (2024): Microsoft Copilot. Dostopno na: <https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-copilot>, 26. 5. 2024.

Phippen, A. (2023): Chat GPT isn't the death of homework – just an opportunity for schools to do things differently. Bournemouth University. Dostopno na: <https://theconversation.com/chatgpt-isnt-the-death-of-homework-just-an-opportunity-for-schools-to-do-things-differently-205053>, 23. 5. 2024.

Ravnatelj med tnalom in nakovalom



mag. Marijana Kolenko, ravnateljica OŠ Lava Celje

Vloge in naloge ravnatelja so se v zadnjih dveh desetletjih zelo spremenile. Spremenila so se tudi pričakovanja učiteljev, staršev, lokalne skupnosti in države. Spremenile do te mere, da v zadnjih letih ravnatelj pogosto obupajo in opustijo željo po vodenju vzgojno-izobraževalnih ustanov, še preden se jim izteče prvi mandat. A to dejstvo očitno nikogar v državi ne zanima do te stopnje, da bi se začeli ukvarjati z vzroki, ki so skriti v ozadju tega pojava. Prav tako smo vedno pogostejše priča odhodom ravnateljev, ki so v šolskem prostoru pustili velik pečat, veliko naredili, si dolga leta prizadevali za izboljševanje pouka, pogojev dela na vzgojno-izobraževalnem področju, bili predani delu, a pod težo nenehnih pritiskov sprejeli odločitev in zapustili mesto ravnatelja. A tudi to dejstvo nikogar ne skrbi. Tako smo vstopili v začarani krog prihodov in odhodov. In tisti ravnatelj, ki vztrajamo, zelo čutimo, da smo nenehno pod velikimi pritiski in smo pogosto med tnalom in nakovalom.

Pričakovanja do ravnateljev

V zadnjih letih so se izjemno povečala tudi pričakovanja do ravnateljev. Na različnih izobraževanjih o vodenju, ki se jih nekateri zelo redno udeležujemo, nam mnogokrat predstavljajo vizionarske poglede na vodenje, superiorne sposobnosti, ki bi jih morali imeti, različne teorije, ki govorijo o vodenju in vodjih ter tudi pričakovanja, ki jih različni deležniki, lokalna skupnost ali država goji do ravnateljev. Za lažjo predstavljivost sem izbrala nekaj področij, ki bi jih ravnatelj moral opravljati ali imeti, seveda ob vseh zakonskih obveznostih in nalogah.

Ravnatelj mora:

- dobro poznati okolje, potrebe različnih deležnikov, gospodarstvo, družbeno stanje,
- nenehno se učiti, strokovno izpopolnjevati, dopolnjevati različna znanja in biti dober zgled drugim,
- biti oseba z visoko razvito integriteto in visoko postavljenimi etično-moralnimi normami,
- biti vizionar, nenehno skrbeti za napredek in razvoj šole,
- sistematično in srčno vnašati spremembe, nikoli ne sme odnehati in nikoli ne sme kloniti,
- biti snovalec novih razvojnih procesov na šoli v povezavi z razmišljajočimi učitelji ter motivirati manj zagnane strokovne delavce,
- biti strokovni kritik do starih – neučinkovitih praks,
- biti borec za kakovost in izboljševanje stanja v vzgoji in izobraževanju,
- biti promotor sodobnega znanja,
- nenehno skrbeti za strokovne in razvojne projekte, ki podpirajo izboljševanje učenja in poučevanja in v njih aktivno sodelovati,
- biti povezovalac med vsemi deležniki, ki oblikujejo šolski prostor,
- redno spremljati dogajanje v šolskem, lokalnem in širšem okolju,

- stkati močne vezi med šolo in lokalno skupnostjo,
- vedno na razpolago za sodelovanje z lokalnim okoljem,
- biti mediator ob izbruhih nesoglasij, napetosti, ki jih je vedno več,
- mnogokrat je psihoterapevt in tolažnik,
- vedno razumeti zaposlene, otroke ter ostale ljudi, ki so v stresu, stiski,
- skrbeti za odlične materialne pogoje dela na šoli ...

Morda bo kdo po branju predstavljenih nalog pomislil, da to ni nič posebnega, morda pa bo kdo pripomnil, da vsega tega ne zmore en sam človek. Resnica je nekje vmes in k resnici lahko dopišemo še vse zakonske obveznosti, ki sodijo v delovni obseg in odgovornost ravnatelja.

Izhodiščna vprašanja

Morda si je prav zaradi vseh teh nalog vredno zastaviti nekaj izhodiščnih vprašanj. Ali naj bo ravnatelj poklic ali naj bo funkcija? Katere so njegove najpomembnejše naloge? Ali naj več časa namenja pedagoškemu vodenju ali poslovodenju šole? Kakšna je danes vloga ravnatelja? Katere vloge so prepoznane kot pomembne in katere manj pomembne? Že nekaj let je prisotno vprašanje, kdo naj imenuje ravnatelja? In zakaj nikoli ni bilo dovolj volje in energije, da bi uredili status ravnatelja tudi s finančnega vidika? Zakaj ni bilo nikoli volje, da bi odpravili pomembno anomalijo, da zaposleni močno vplivajo na imenovanje ravnateljev, česar gospodarstvo ne pozna?

Vsa ta vprašanja so še vedno prisotna in aktualna, vedno več jih je, tako kot je vedno daljši seznam nalog in obveznosti, ki hitreje naraščajo kot od leta 2009 nespremenjene plače.



Zakaj sem še vedno ravnateljica?

Po 20-tih letih vodenja osnovne šole si kdaj pa kdaj tudi sama zastavim ključna vprašanja: zakaj sem še vedno rada ravnateljica, kaj me zadržuje na tem delovnem mestu, kaj me navdihuje pri delu, ki je tako zelo razvejano, večplastno, vseobsežno, raznoliko, zapleteno, na trenutke neobvladljivo? A vedno znova pridem do istih odgovorov: verjetno zato, ker me izjemno močno zanimajo otroci in mladostniki, ker mi je še kako mar, kakšni bodo ti mladi jutri kot odrasli, kaj lahko danes s svojim kakovostnim vodenjem naredim, da bodo odrasli v dobre ljudi. Iskreno me zanima stroka, ki jo že desetletja tudi raziskujem in soustvarjam. Zanimajo me učitelji kot strokovnjaki (tisti najboljši, ki dajejo sebe v poklic, ki se zavedajo, da so poklicani za poučevanje in učenje; a zanimajo me tudi tisti učitelji, ki jih je tudi velika skupina, ki niso navdušeni nad otroki, poučevanje jim pogosto predstavlja breme, so pogosto nezadovoljni, a vztrajajo). Zanimajo me tudi starši, ki so se v zadnjih letih zelo spremenili – spremenili so odnos do znanja, do šole, do učenja, branja, do učiteljev in pogosto otežujejo naše dobro delo s svojim neumestnim in laičnim vpletanjem v strokovnost.

Še vedno sem prepričana, da sem na pravem delovnem mestu in da lahko zaradi svojega kakovostnega vodenja šole veliko naredim za prihodnost mladih, razvoj stroke, predvsem pa boljšo družbo in skupnost.

Iskren sprehod po zadnjih letih vodenja šole, ki je odgovorno zaupana ravnateljem, kaže popolnoma drugačen obraz kot pred 20. ali 30. leti. Ravnatelj kot vodje vrtcev in šol so sicer vedno opravljali izjemno raznoliko delo: od pedagoškega – strokovnega vodenja, organizacijskega, kadrovskega, upravnega vodenja do kopice različnih dejavnosti, da je šola opravila svoje poslanstvo in upravičila sloves dobrega javnega šolstva. V zadnjih letih pa so se naloge, odgovornosti, obveznosti zagotovo podvojile. Odgovornost je zrasla do »neba« zaradi preobsežne zakonodaje, ki v prvi vrsti kroji usodo slovenske osnovne šole, zaradi sprememb v družbi, okolju, zaradi pogledov zaposlenih na vodenje, zaradi države, ki ima svoja pričakovanja, nima pa vizije. Prav tako je zelo zapleteno imenovanje ravnateljev, ki je odvisno na eni strani od zaposlenih, ki odločajo o ravnatelju, a ta isti ravnatelj naslednji dan zahteva pošteno, strokovno, korektno delo (navzkrižje interesov), na drugi strani pa politika, ki ima lahko preko lokalne skupnosti svoje interese.

In ponovno sem pred izpraševanjem o pomembnih dilemah: Kako je možno, da se je status ravnatelja navkljub preštevilnim odgovornostim, porastu obveznosti, tako zelo poslabšal? Komu služi in koristi takšno pogosto neetetično ravnanje z delovnim mestom ravnatelja? Kaj nas poganja pri delu, da še vztrajamo, si prizadevamo za ohranjanje kakovostne javne vzgoje in izobraževanja?

Kako dolgo še? In kaj se bo jutri zgodilo z vodenjem vzgojno-izobraževalnih ustanov, če se položaj ravnateljev ne bo takoj spremenil? Ne hitro in v prihodnjih letih kot nam nenehno obljublja jo! Mora se spremeniti takoj, zdaj, za prihodnost vzgoje in izobraževanja, predvsem pa zaradi otrok in mladostnikov, ki so ujetniki odraslih pričakovanj, lastnih staršev ter v zadnjih letih številnih tehnologij! In kaj ima to opraviti z ravnatelji? Veliko! Le ravnatelji, ki se bodo na delovnem mestu počutili dovolj varno in primerno nagrajeno, bodo lahko skupaj z zaposlenimi zagotavljali varno in spodbudno okolje tudi za otroke in mladostnike.

Zakonska opredelitev nalog ravnatelja

Za protitež nalogam, ki jih goji do ravnateljev družba, je pomemben pogled tudi na z zakonom določene obveznosti in odgovornosti.

Vloga in naloge ravnatelja so jasno opredeljene v 49. členu ZOFV-i (<https://pisrs.si/pregledPredpisa?sop=1996-01-0567>). Pedagoški vodja in poslovodni organ javnega vrtca oziroma šole je ravnatelj.

Ravnatelj opravlja naslednje naloge:

- organizira, načrtuje in vodi delo vrtca oziroma šole,
- pripravlja program razvoja vrtca oziroma šole,
- pripravlja predlog letnega delovnega načrta in je odgovoren za njegovo izvedbo,
- je odgovoren za uresničevanje pravic otrok ter pravic in dolžnosti učencev, vajencev, dijakov, študentov višje šole in odraslih,
- vodi delo vzgojiteljskega, učiteljskega in predavateljskega zbora,
- oblikuje predlog nadstandardnih programov,
- spodbuja strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje strokovnih delavcev,
- organizira mentorstvo za pripravnike,
- prisostvuje pri vzgojno-izobraževalnem delu vzgojiteljev oziroma učiteljev, spremlja njihovo delo in jim svetuje,
- predlaga napredovanje strokovnih delavcev v nazive,
- odloča o napredovanju delavcev v plačilne razrede,
- spremlja delo svetovalne službe,
- skrbi za sodelovanje zavoda s starši (roditeljski sestanki, govorilne ure in druge oblike sodelovanja),
- obvešča starše o delu vrtca oziroma šole in o spremembah pravic in obveznosti učencev, vajencev in dijakov,
- spodbuja in spremlja delo skupnosti učencev, vajencev oziroma dijakov ter študentov višje šole,
- odloča o vzgojnih ukrepih,
- zagotavlja izvrševanje odločb državnih organov,

- zastopa in predstavlja vrtec oziroma šolo in je odgovoren za zakonitost dela,
- določa sistemizacijo delovnih mest,
- odloča o sklepanju delovnih razmerij in o disciplinski odgovornosti delavcev,
- skrbi za sodelovanje šole s šolsko zdravstveno službo in
- je odgovoren za zagotavljanje in ugotavljanje kakovosti s samoevalvacijo in pripravo letnega poročila o samoevalvaciji šole oziroma vrtca,
- opravlja druge naloge v skladu z zakoni in drugimi predpisi.

Že sam pogled na zapisane številne zakonsko opredeljene naloge ravnatelja, pokažejo izjemno raznolikost področij dela, zahtevnost poznavanj posameznih področij, izjemno sposobnost organiziranja časa, da vsa ta področja kakovostno opravi. A to še zdaleč niso vse naloge, ki bi jih naj ravnatelj opravil. Pričakovanja stroke, pričakovanja zaposlenih, staršev, lokalne skupnosti, države so mnogo večja. Tako se naloge iz zadnje alineje 49. člena, da ravnatelj opravlja druge naloge v skladu z zakoni in drugimi predpisi, kopičijo, širijo, dobivajo nove dimenzije.

Obseg pristojnosti in nalog ravnatelja so vseobsegajoče. V zadnjih desetih letih se je obseg dela ravnateljev podvojil. Vmes se je zgodila še korona, izredne razmere, v katerih so morale šole pokazati vsa znanje, iznajdljivost, profesionalnost, da so kljubovale številnim problemom in pretežno same iskale rešitve. Izpostavljam tudi dejstvo, da smo ravnatelji izgubili svojo identiteto, saj mesto ravnatelja ni jasno opredeljeno, ali je to poslovodna funkcija ali je to strokovna funkcija, še posebej, kadar se pogovarjamo o razvrstitvi v plačne razrede.

Anomalije, povezane s položajem ravnateljev

Že skoraj 15 let ravnatelji Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje opozarjamo na naslednje velike anomalije in lahko zapišem, da smo vedno spregledani. Opozarjamo na:

- Sporno imenovanje ravnateljev, ki omogoča velike politične vplive, vplive zaposlenih v vrtcih in šolah, ki odločajo o usodi izvolitve ravnateljev in s tem izgubo avtonomije uvajanja sprememb in zahteve po kakovosti dela zaposlenih.
- Uvrstitev v sramotni plačni razred, ki že dolga leta ravnatelje kot najbolj odgovorne osebe, ki opravljamo poslovodne, strokovne, finančne in ostale naloge vodenja VIZ, uvršča med slabše plačane delavce na šoli. Veliko ravnateljev ima precej nižjo plačo od učiteljev. Učitelji so lahko tudi zaradi jasne vizije ravnateljev ob uvajanju različnih strokovnih in ostalih projek-

tov napredovali v nazive, medtem ko ravnateljem ni bilo omogočeno praktično ničesar.

- Ravnateljji že leta izpostavljamo, da bi nam morali priznati vsaj nazive in normalno napredovanje kot strokovnim delavcem, a se to do danes ni zgodilo.
- Velika anomalija je imenovanje ravnateljev (mandat ravnateljev, ki je vedno znova izpostavljen številnim možnostim subjektivnega odločanja), saj so sveti zavoda, ki imenujejo ravnatelja tako sestavljeni, da lahko ali ena ali druga skupina vedno znova zruši ravnatelja, če ne igra po njihovi igri. Gospodarstvo je jasno pokazalo, da delavci ne morejo imenovati direktorja, saj pomeni, da vodstveni management ne bo upal zahtevati dela, razvoja, saj se mu lahko delavci ob imenovanju hitro maščujejo. In praksa po šolah in vrtcih je pokazala, da je imenovanje ravnateljev lahko zelo grda igra in da mnogokrat odličnih ravnateljev niso ponovno izvolili prav zaradi tega, ker so zahtevali delo. Tako smo v okviru Združenja ravnateljev s skupino ravnateljev pripravili predlog spremembe imenovanja ravnateljev, ki bi bil neodvisen od posamezne interesne skupine in bi imel bolj pravično in strokovno podlago za imenovanje ravnateljev. Predlog je nastal po temeljitih premislekih, kako bi lahko ravnatelje imenovali na temelju strokovne kompetentnosti, rezultatov vodenja, vizije razvoja zavoda.

Primer dobre prakse

V okviru Združenja ravnateljev in pomočnikov ravnateljev Slovenije je bila v mesecu marcu imenovana skupina za imenovanje ravnateljev in status ravnateljev, katerega člani so bili: Roman Brunšek, Damjan Štrus, Damjan Snoj, Mateja Horvat, Alen Kofol, Peter Pirc, Mateja Urbančič Jelovšek, Verica Šenica Pavletič, Lucija Rakovec, Sašo Božič in Marijana Kolenko

Skupino sem koordinirala Marijana Kolenko, ravnateljica OŠ Lava Celje, ki že leta aktivno sodelujem pri razvojnih spremembah šolstva, prav tako mi je velik izziv sodelovati s kolegi ravnateljji, ki jim je mar za našo prihodnost in dokončno ureditev našega položaja. Skupina se je sestajala preko ZOOM povezave in v živo na OŠ Škofljica ter iskala drugačen koncept imenovanja ravnateljev. Za osnovo pri razmišljanju je skupina uporabila že obstoječe dokumente (vse dokumente je zbrala v »oblaku«), ki so v preteklosti nastajali v okviru različnih aktivov ravnateljev v različnih predelih Slovenije, ter dokument oz. pravni dopis, ki ga je pridobilo Združenje ravnateljev in pomočnikov ravnateljev Slovenije (ZRPRS) in ga posredovalo Komisiji za preprečevanje korupcije.

Na temelju tega smo predlagali, da postane sistem imenovanja in razreševanja ravnateljev bistveno bolj transparenten, strokoven in neodvisen. Pri tem mislimo predvsem na sedanji postopek, pri katerem je bila izvolitev ravnatelja zelo odvisna od različnih interesov predstavnikov ustanovitelja, staršev oz.



zaposlenih. Oblikovali smo predlog imenovanja ravnateljev in jih utemeljili z naslednjimi argumenti za spremembo sistema imenovanja:

- Imenovanje in razreševanje ravnateljev naj se izvzame iz pristojnosti svetov zavodov, nalogo naj prevzamejo območni strokovni sveti, ki naj se oblikujejo pod okriljem Šole za ravnatelje (ŠR).
- Sedeži območnih strokovnih svetov naj se nahajajo na območnih enotah Zavoda Republike Slovenije za šolstvo (ZRSŠ).
- ŠR izda javni poziv, izbere nabor ravnateljev, ki naj bi sodelovali v območnih svetih (na podlagi oblikovanih kriterijev) ter jih nato delegira na posamezne območne svete. Sistem naj bo podoben kot za pridobivanje kandidatov za izpeljavo strokovnih izpitov.
- Razpisi za ravnatelje javnih VIZ zavodov se na pobudo posameznih svetov zavodov objavljajo centralizirano pod okriljem območnega strokovnega sveta. Na podlagi prejetih prijav območni strokovni svet zaprosi svet zavoda za posredovanje opisnega/argumentiranega strokovnega mnenja o prijavljenih kandidatih po vnaprej določenih kriterijih.
- Svet zavoda kot do sedaj zbere vsa potrebna mnenja, ki so trenutno določena z zakonom, oblikuje skupno mnenje sveta zavoda posamezne šole in to mnenje posreduje območnemu strokovnemu svetu za imenovanje ravnatelja. Strokovna skupina se do deleža glasov za izbor, ali naj bo to relativna ali absolutna večina, še ni opredelila.

- Območni strokovni sveti za imenovanje ravnateljev so posvetovalni organ ministra, ki pripravijo strokovno mnenje o izbranem ravnatelju za posamezno šolo glede na razpis ter ga posredujejo ministru. Ta pa na podlagi tega strokovnega mnenja imenuje predlaganega kandidata oziroma obrazloženo zavrne predlog strokovnega sveta.
- Sestava območnega strokovnega sveta za imenovanje ravnateljev:

1. predlog sestave: dva ravnatelja (eden je nujno iz iste območne enote v kateri je šola, kjer se izbira ravnatelja), dva predstavnika, ki sta iz ŠR ali ZRSŠ ali MVI, pri čemer bi predlagali, da je predstavnik MVI svetovalec, saj ti najboljše poznajo delovanje ravnateljev in šol. Svet šole pa ima tri predstavnike, za katere se odloči avtonomno. Tako je sedem članov strokovnega sveta, pri čemer imajo prevladujoče število neodvisni in strokovni člani.

2. predlog sestave: strokovni svet sestavlja pet članov, pri čemer sta dva ravnatelja (eden nujno iz iste območne enote, v kateri je šola, kjer se izbira ravnatelja), dva predstavnika ŠR+ZRSŠ ter en svetovalec s strani MVI.

- Pogoji za imenovanje ravnatelja: predlagamo, da ravnateljski izpit postane izpit. To je izpit po jasno določenih strokovnih kriterijih, ki jih mora ravnatelj obvladovati /npr. poznavanje pedago-



škega vodenja, zakonodaje, osnovno znanje iz računovodstva), kot je npr. ZUP ter da nima več odloženega pogoja, temveč je to pogoj za imenovanje ravnatelja. Po nastopu mandata mora imeti novi ravnatelj obvezno vsaj eno leto mentorja. Za to delo naj bodo mentorji ustrezno vrednoteni. Predlagamo tudi, da se spremenijo vstopni pogoji za imenovanje ravnatelja: 10 let delovne dobe in naziv svetovalec.

- Ravnatelj z ministrstvom podpiše pogodbo za nedoločen čas. V primeru, da ni zaposlen na šoli za NDČ, je ob izgubi mandata upravičen do 6-mesečne odpravnine. Razen, če je krivdno razrešen.
- Trajni mandat bi bil smiselni po treh mandatih oz. trajni mandat po tretjem imenovanju na istem zavodu.
- Izkušeni ravnatelji s tremi in štirimi mandati naj pridobijo status kriznih ravnateljev, ki po sklepu ministra pomagajo ravnateljem ob specifičnih težavah kot svetovalci. Za to delo naj bodo ustrezno vrednoteni.
- Strokovna skupina za izboljšanje statusa ravnateljev je enotnega mnenja, da se razreševanje statusa ravnateljev ter vse predlagane spremembe »vežejo« na spremembe plačnega sistema za ravnatelje. Tako predlagamo, da bi morala biti plača ravnatelja najmanj pet plačnih razredov višja od plače pomočnika ravnatelja oziroma za najmanj pet plačnih razredov višja od najvišje plače učitelja na šoli.
- Menimo, da se je plačni sistem na VIZ z uvedbo četrtega naziva pri strokovnih delavcih v VIZ popolnoma porušil in ga je treba urgentno/nemudoma rešiti. *Pomembno je poudariti storjeno krivico: plačni sistem je porušen že od leta 2006, ko je prišlo do prevedbe pri plačah ravnateljev/direktorjev, ki so v plačni skupini B. Prevedba ostalih plačnih skupin je bila izvedena leta 2008 in neusklajena s plačno skupino B.
- Redna delovna uspešnost ravnateljev mora biti izplačana vsaj do 20 % na letni ravni. Kriteriji za dodelitev RDU je tržna dejavnost šole, vodenje kuhinje, oddajanje telovadnic in šolskih prostorov in opreme ter nadstandardni program.
- Nazivi naj se pri ravnateljevi plači upoštevajo ali pa naj se sistemsko uredijo plače ravnateljev, kot je bilo že prej zapisano (pet plačnih razredov več kot pomočniki ravnateljev).

Pripravljen predlog smo v imenu Združenja ravnateljev in pomočnikov ravnateljev posredovali na vse pristojne institucije, a žal ponovno izpadli iz resne obravnave.

Zaključne misli

Vloga ravnatelja je v vzgoji in izobraževanju izjemno pomembna, odgovorna, večplastna. Še



posebej z vidika oblikovanja učeče se skupnosti, podpiranja profesionalnega razvoja zaposlenih, saj le z njimi šola raste, se razvija, kljubuje številnim izzivom nepredvidljivih časov, spremembam v družbenem okolju, v zadnjih letih tudi številnim pojavom odklonskih vedenj, vplivu tehnologij, upadanju znanja, nenehnim gospodarskim nihanjem ...

Tako bi bilo prav, da bi država uredila tudi status ravnateljev. Le tako bomo lahko vsi pričakovali, da je ravnatelj dober krmar med strokovnim razvojem šole (nujnimi spremembami), ki učence postavlja v središče učenja, kadrovskimi možnostmi in potenciali, materialnimi pogoji šole, zakonskimi zankami, vplivi na sistemske spremembe, pričakovanji vseh deležnikov, pričakovanji okolja ... Seveda, tudi če se to ne bo zgodilo, bodo vrtci in šole vedno imeli ravnatelja in bodo delovali. Ostalo pa bo zagotovo vsaj eno vprašanje! Kakšna bo kakovost javnega šolstva brez dobrih krmarjev?

Literatura:

(Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-NPB19))

Igralnica sredi gozda



Nuša Jug, diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok

V današnjem času naši otroci niso blizu naravi kot so bili nekoč naši stari starši. Občutek za naravo, ki je bil precej močan pri starejših generacijah, je zdaj za nas kulturna dediščina. Pozitivno naravnost do narave uveljavljamo tako, da so otrokova doživetja bogata in raznolika. Ker je naš svet prepoln z informacijami, ker vedno bolj hitimo, smo ljudje zaskrbljeni ter posledično preobremenjeni. Zaradi hitrega tempa življenja, se ne znamo sprostiti in vse skrbi in naglico prenašamo na otroke, ki jih nato izražajo preko čustev in dejanj. Vzgojitelji smo tisti, ki moramo pomagati otroku in družini, da jim je lažje.

Ključne besede: predšolski otrok, gozd, igralnica na prostem

UVOD

Skozi leta opažam, da se otroci vedno težje umirijo in nimajo koncentracije na dano stvar. S tem, ko imajo slabšo koncentracijo in pozornost, je oteženo delo v oddelku, prisotna je slaba volja, ki se prenaša iz otroka na vzgojiteljico in obratno. Skozi leta mi je vse bolj postajalo jasno, da to, kar počnemo, morda ni najboljše za naše otroke. Za-

kaj? Naši otroci so v času bivanja v vrtcu obdani z že vnaprej pripravljenimi podatki, novimi izkušnjami, s tem otrokom motivacija, koncentracija in nenazadnje pozornost pade ter jih težko pri-
tegnemo, da aktivno sodelujejo. Menimo, da sta igra in bivanje v naravi za zdrav razvoj otroka nujno potrebna.

»Doživljajske vrednote so nujno potrebne pri oblikovanju otrokove osebnosti, saj z njimi otroku prikazemo, kako lep in skrivnosten je svet.«

(Zalokar Divjak, 1992).

UČENJE PREDŠOLSKEGA OTROKA

Ljudje se učimo vse življenje. Piaget je na podlagi svojih individualnih kliničnih preizkusov opazil, da je otrokov način spoznavanja in miselnega obvladovanja sveta kvalitativno drugačen kot pri odraslih (Marentič Požarnik, 2000). Učenje pri predšolskih otrocih pojmuje kot naraven nagon, ki mu sami od sebe sledijo. Otroci dan na dan iščejo nove izzive, odkriti želijo svet in v njem preveriti svoje zmogljivosti.

Izkustveno učenje

Otrok je v učenje vpet s svojo celotno osebnostjo. Njegova čustva, osebni cilji, želja po ustvarjanju in osebem smislu, so pri učenju enako pomembna kot čisto intelektualni procesi. Učenje, v katerem učeči vidi smisel, ga bolj motivira. »Učenje je seštevnik intenzivnih doživetij, ki preidejo v izkušnje« (Benčič, 2010, v Kranjčan, 2010, str. 11).

Po Marentič Požarnik (2000) je izkustveno učenje tisto, ki je v pomoč razvijanju lastnosti, ki jih ljudje vse bolj potrebujemo. Te so »sposobnost prilagajanja, razvijanje osebne avtonomije, občutljivost za druge, sposobnost komunikacije, sodelovanja, celovitega doživetja situacije in ustreznega ravnanja« (Marentič Požarnik, 2000, str. 123).

Sodelovalno učenje

Sodelovalno učenje otrok se dogaja takrat, ko otroci skupaj delajo v parih ali v manjših skupinah, da





bi reševali skupni problem, proučili skupno temo ali pa se vzajemno usposobili za oblikovanje novih idej, novih kombinacij ali enkratnih inovacij. »Delo je organizirano tako, da vsak član doseže maksimalen učni učinek in hkrati pomaga drugim, da tudi oni dosežejo največ. Osrednje mesto pri tem ima interakcija v skupini« (Marentič Požarnik, 2000, str. 240).

Situacijsko učenje

Situacijsko učenje, je učenje skozi praktične primere, kjer so zajete konkretne situacije. Situacijsko učenje je smiselno in neposredno učenje otrok v naravnih pogojih, ki potrjuje razvoj otrokovih spontanosti idej, iniciative in interesov. Situacijsko učenje prav tako kot izkustveno in sodelovalno učenje izhaja iz perspektive socialnega konstruktivizma, kjer je poudarek predvsem na učenju iz lastnih izkušenj in v tesni interakciji z drugimi. Melink (2010) ugotavlja, da med njimi obstaja signifikantna razlika. Medtem ko sta izkustveno in sodelovalno učenje vezana na vnaprej načrtovane konkretne učne cilje, je situacijsko učenje bolj neformalna oblika učenja. Učenje je v tem primeru vezano na konkretno situacijo oz. priložnost za učenje, ki ni bila vnaprej načrtovana, pač pa se je nepričakovano pojavila v neki določeni situaciji in okolju.

GOZD

»Gozd je bogat učni vir. Stimulira vsa otrokova čutila in željo po učenju.«

(Renata Hojs, idr., 2012)

Gozd je naše naravno in največje bogastvo, ki ga imamo. Je prostor za igro, bivanje v njem, učenje, pridobivanje novih izkušenj in raziskovanje. Otroci se skozi igro učijo in pridobivajo osnovna znanja za življenje. Ker smo za otroke odgovorni odrasli, jim moramo nakazati smernice, po katerih se bodo orientirali. Ključno je zagotovo zdravo in kakovostno življenje, ki ga omogočimo prav z bivanjem v naravi in možnostjo prostega raziskovanja okolja.

Ker dandanes pozabljamo na prednosti narave in otroke (mogoče zaradi (ne)varnosti ali celo lastnega udobja) posedamo v zaprte prostore, želimo predstaviti, da je gozd odličen prostor za igro, relativno dostopen in poceni, a omogoča sproščeno igro in hkrati spontano usvajanje znanja, spretnosti in sposobnosti.

Z učenjem v gozdu vplivamo na način mišljenja, življenja in dejanj, predvsem naših otrok, ki pa te svoje poglede prenašajo potem na svoje družine. »Tako si prizadevamo za oblikovanje odnosa otrok do vseh gozdnih virov in njihovega osveščanja o pomenu gozda. Otroci naj bi si skozi izkušnje, odkritja in doživetja v gozdu izoblikovali osebni odnos do gozda. V ospredju je učenje preko igre ter neposredno pridobivanje izkušenj iz dogajanj v naravi. Otrokom mora biti omogočeno dojemanje gozda s čutili. Otroci naj bi vohali, tipali, okušali in poslušali. To jim omogoča opazovanje, raziskovanje, spoznavanje in ukrepanje. Šele takrat,

ko otrok vzpostavi odnos z gozdom, ga tudi začne zanimati njegova spoznavna plat« (Zalokar-Divjak, 2008, str. 1)

KAKO PREŽIVETI DAN V IGRALNICI NA PROSTEM?

Ker je naš vrtec na podeželju, imamo gozd v bližini in to s pridom uporabljamo. V začetku šolskega leta smo se odpravili na Planinski grad in s pomočjo zgodovinskih, kulturnih zapisov poiskali Turško lipo. Z otroki smo spoznali prostor in pri tem ugotovili, da je ta prostor prav primeren, da se malce poigramo. A kaj, ko je otrokom postalo hitro dolgočasno. Začeli so spraševati po igračah, ki jih imamo v igralnici. S strokovno delavko sva se odločili, da jih pustiva in poskušava, da samo poiščejo rešitev. Prvi obisk Turške lipe ni obrodil sadov. Čez teden dni, sva otroke po zajtrku seznanili, da spet odhajamo v gozd k Turški lipi in da sabo vzamemo sadno malico, vodo, prvo pomoč ter odejo. Otroci so prosili, da bi vzeli še kocke, a s strokovno delavko sva jim povedali, da jih stvari čakajo na naši jasi. Otroci so se razveselili, a menili sva, da ne vedo, kaj jih v resnici čaka. Ko smo prispeli so začeli iskati obljubljeni kocke. Po vztrajnem iskanju so začeli spraševati, kam sva jih odložili. Povedali sva, da jih igračke obdajajo in naj si jih vzamejo. Po sadni malici smo se igrali igro »nevihta idej«, v kateri so otroci povedali, kaj bi vse

radi in kaj bi lahko tukaj počeli. Skozi ideje in pogovor, smo kaj hitro ugotovili, kaj so igračke tu pri Turški lipi. Otroci so na koncu prišli do ugotovitve, da so to čisto naravne igračke, igračke, ki jih izdelava narava (veje, listi, storži, kostanj, žir, lubje ...). S pomočjo naravnega materiala so gradili hišo, kuhali golaž, pekli čevapčiče, koruzo ... uprizarjali so igro vlog. Zanimivo jih je bilo opazovati, saj so se razdelili v skupine in s pomočjo naravnih materialov razvijali izkustveno učenje, sodelovalno učenje in nenazadnje situacijsko učenje. Težave, ki so se jim pri delu pojavile, in konflikte, so reševali sami.

Ta dan, ko smo se vračali nazaj v vrtec, so otroci med potjo drug drugemu pripovedovali svoja doživetja in izkušnje, ki so je doživeli. Tudi med kosilom in pri odhodu domov je bil pogovor »kaj vse smo počeli pri Turški lipi ter kakšne igračke imamo«. Prihodnje jutro so želeli, da spet odidemo do Turške lipe, da bi se tam igrali. Dogovorili smo se, da bomo na ta prostor odhajali enkrat tedensko. Vsak izmed otrok je med pogovorom povedal svoja doživetja in izkušnje, ki jih je pridobil prejšnji dan na tem prav posebnem prostoru. Otroci so naju s strokovno delavko prosili, da bi to bil samo naš prostor in skozi pogovor smo prišli do ideje, da je to naša igralnica »igralnica na prostem«, kamor se hodimo igrati in ustvarjati. In res. V to našo igralnico smo hodili v vsakem vremenu



in sabo nosili različne zadolžitve in naloge. Našo igralnico smo si spremenili v glasbeni prostor, kjer smo se seznanjali z novimi pesmimi. S sabo smo vzeli ukulele in flavto, ritmična glasbila smo pa si poiskali v gozdu. Naša igralnica je postala »likovna igralnica na prostem«, tu smo z barvami likovno ustvarjali. Bila je tudi naša telovadnica, v kateri smo imeli naravne rekvizite, kjer smo preskakovali, plazili, lazili, premagovali ovire, plezali, prenašali... V objemu gozda, kjer so nam žvrgoleli ptički in veter se je poigral z drevesnimi listi smo prebirali pravljice, reševali uganke in spoznavali znanilce letnih časov. S pomočjo vnaprej pripravljenih nalog smo iskali različen naravni material, ki nam je pomagal pri delu. V naši igralnici je bilo vidnih vseh šest elementov Kurikuluma za vrtec (gibanje, jezik, umetnost, družba, narava, matematika), ki so se med sabo prepletali. Pri vseh dejavnostih smo spoštovali in upoštevali gozdni bonton in red. V gozdu smo se pogovarjali tiho, saj smo obiskovalci v okolju, kjer domuje veliko gozdnih živali. Okoli sebe smo opazovali, vonjali, poslušali, tipali in nikakor stvari nismo poskušali in okušali. Nismo uničevali in ne trgali rastlin niti z dreves lomili vej, ampak smo s tal pobirali suhe in odpadne veje. Vse pripomočke in hrano, vse, kar smo prinesli v gozd, smo odnesli in v gozdu nismo kurili. Upoštevali smo še najpomembnejše pravilo, ki je bilo vezano na varnost. Upoštevali smo dogovore o pravilih igre in do kod lahko gremo, nismo se smeli oddaljiti od skupine, ker se v gozdu lahko izgubimo, potrebno je biti previden in pazljiv, da nismo poškodovali sebe in prijateljev okoli nas. Vse navedene stvari smo izvajali skozi celo šolsko leto. Obenem smo bili neposredno povezani z naravo in imeli smo jo možnost opazovati, kako žari v poletnem času, kako se jeseni pripravlja na počitek ter kako barva svoje liste, pozimi pa, kako listi odpadajo in kako drevesa počivajo in spomladi smo občudovali, kako se gozd okoli nas prebuja in požene nove poganjke in liste. Spoznali smo cel življenjski cikel letnih časov v gozdu.

Otroci so spoznali, da je gozd miren, tih, čist, bogat, veličasten kraj, kamor se lahko podamo in gremo raziskovat, se učiti, telovaditi, ustvarjati, igrati ter nenazadnje umirjati. Gozd ima močan vpliv na razvoj otrokovih možganov.

ZAKLJUČEK

Vzgojitelji in vzgojiteljice smo kreatorji, kreatorke otrokovega življenja in od nas je odvisno, kaj bomo otrokom ponudili in česa jih bomo skušali naučiti za nadaljnje življenje.

Skozi celotno šolsko leto smo obiskovali igralnico na prostem sredi Planinskega gozda. Spoznala sem, da otroci v sedanjem času potrebujejo stik z naravo, kjer se sprostijo, začutijo sami sebe,



ozavešijo svoja čustva in nenazadnje se umirijo ter dobijo dodatno energijo za delo. Igralnico na prostem sva otrokom ponudili tudi zato, da jih odmakneva od vsakdanjega načina igre in življenja v vrtcu. Vzgojitelji imamo moč in dolžnost, da otroke popeljemo nazaj k zaznavanju samega sebe in narave, ki nas obdaja.

»Če se želimo zares naučiti ceniti raznolikost narave, jo moramo raziskovati na več različnih načinov«.

(Fiona Danks)

LITERATURA:

- Benčič, U. (2010). Pomen doživetja v didaktiki. V M. Krajncan (ur.), *Doživljajska pedagogika* (str. 7–18). Ljubljana: Društvo za doživljajsko pedagogiko Slovenije.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Melink, M. (2010). *Vpliv informacijsko-procesnega in situacijskega učenja v visokošolskih programih*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- Zalokar-Divjak, L. (2008). *Pomen gozdne pedagogike pri oblikovanju odnosa otrok do gozda*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Biotehniška fakulteta.

Aktivno učenje



mag. Janka Bergel Pogačnik, OŠ Antona Tomaža Linhartar

V priporočilih in usmeritvah za šolo 21. stoletja se omenjajo štirje temelji, ki naj bi jim sledile šole za vzpostavitev kakovostnega pouka. To so: komunikacija, kritično mišljenje, kolaboracija (sodelovanje) in kreativnost (ustvarjalnost) (v nadaljevanju 4K). Vsi omenjeni temelji podpirajo cilj osnovnošolskega izobraževanja. V sodobni šoli so učencem omogočeni razvijanje pismenosti, razgledanosti, nadarjenosti, spretnosti, ustvarjalnosti, izražanje kritične misli in pridobivanje kakovostne splošne izobrazbe ter skladen telesni, duševni in osebni razvoj.¹ Prav z usmeritvijo v zapisane štiri temelje udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa spodbujajo razvoj posameznikovih potencialov in kompetenc, ki jih potrebujejo pri sooblikovanju družbe prihodnosti.

O AKTIVNEM UČENJU

Ko razmišljamo o aktivnem učenju, se moramo dotakniti kakovostne šole in kakovostnega izobraževanja, katerega produkt je kakovostno znanje. Če želimo imeti kakovostno izobraževanje, moramo učencem omogočiti kakovostno učenje. Do kakovostnega učenja pa lahko pride le v okolju, v katerem se omogočijo interakcije, ki zagotavljajo aktivno učenje. To je učenje, za katerega B. Marentič Požarnik² poudarja, da miselno in čustveno aktivira, je osebno pomembno in vpeto v resnične življenjske okoliščine. Kot pravi, takšno učenje poteka s samostojnim iskanjem in razmišljanjem, s smiselnim dialogom v skupini, s postavljanjem in preizkušanjem hipotez in je uspešnejše, saj bo najverjetneje dalo trajnejše in uporabnejše znanje. Pri učenju izhajajo iz izkušenj, primarnega okolja, predstav, izmenjujejo izkušnje z drugimi, nova spoznanja in vedenja kritično vrednotijo. Učenci so tako sooblikovalci lastnega znanja.

Kadar učitelj pripravlja dejavnosti, v katerih bodo učenci aktivno sodelovali, mora izhajati iz potreb učencev in njihovih interesov. Dewey³ izpostavlja štiri pomembne interese, ki jih kažejo otroci. To so interesi za:

- pogovor in komunikacijo,
- poizvedovanje oziroma odkrivanje stvari,
- izdelovanje in gradnjo,
- umetniško izražanje.

Uspešnost učenja Dewey vidi v aktivni rasti in aktivnem učenju, ki upošteva interes otrok in na podlagi tega pridemo do njihovega izkoristka, kar lahko poimenujemo kakovostno znanje. Šola in razred sta hkrati prostor učenja in življenja. Izhajajoč iz Deweyjevih predpostavk lahko rečemo, da so tudi urejeni odnosi na ravni življenja oziroma

sožitja predpogoj za kakovostno učenje.

Okolje za aktivno učenje opredeljujejo tudi načela in kazalniki kakovosti, ki jim sledijo v ISSA (International Step By Step Association). V izpostavljenih interakcijah omenjajo, da učitelj:⁴

- razume in prepozna potrebe otrok v procesu učenja,
- zagotovi pogoje, da se vsi učenci dobro počutijo,
- razume in prepozna potrebe otrok v procesu učenja,
- uporablja različne metode dela, ki omogočajo, da interakcija med njim in učenci sledi procesu konstruktiviranja novega znanja,
- zagotavlja dejavnosti otrok, pri katerih so učenci aktivni misleci,
- individualizira navodila glede na potrebe otrok,
- učencem zagotovi možnost izbire,
- razume, da morajo biti otroci visoko motivirani in spodbujeni v dejavnosti, da se lahko učijo,
- spodbuja otroke, da se učijo drug od drugega,
- vidi in sprejme otroke kot aktivne mislece in partnerje, in ne kot pasivne sprejemnike, da se ustvarja kakovostno, to je spodbudno učno okolje.

Posebej je potrebno poudariti, da za procese aktivnega učenja lahko izbiramo najrazličnejše teme, predvsem take, ki so učencem izziv in so problem-sko ali okolijsko naravnane. Tako v učnem procesu že z vsebinami ustvarimo priložnosti, ki lahko spodbudijo višje kognitivne procese. Vendar to nikakor ni pogoj. Pomembna je namreč izbira metod in tehnik ter oblik dela in vloge udeležencev. Vse omenjeno mora omogočati proces z učencevo aktivno vlogo. Učitelj postane opazovalec in koordinator, ki spodbuja vprašanja, stališča in ideje učencev. V procesu aktivnega učenja je zelo pomembno spodbuditi učenčev doživljanje, aktivirati njegove čustvene in razumske zmožnosti. Pouk je zato izkustveno in problemsko naravn. Učencem omogočamo dovolj

¹ Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. Osnovnošolsko izobraževanje. Cilji osnovnošolskega izobraževanja 13.4. Pridobljeno: <https://www.gov.si/podrocja/izobrazevanje-znanost-in-sport/osnovnosolsko-izobrazevanje/>

² Bergel Pogačnik, Janka (2016): Model spreminjanja kakovosti odnosov z medsebojnim sodelovanjem učencev, učiteljev in staršev. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani – magistrsko delo, str. 74

³ V Bergel Pogačnik, Janka (2016): Model spreminjanja kakovosti odnosov z medsebojnim sodelovanjem učencev, učiteljev in staršev. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani – magistrsko delo, str. 76

⁴ Tankersley, D. in drugi (2013). Od teorije k praksi; Vodnik po pedagoških področjih kakovosti ISSA, Ljubljana, Pedagoški inštitut.



možnosti za oblikovanje stališč, spodbujamo kritično mišljenje in damo veliko možnosti za ustvarjalno izražanje. Učitelji, ki pouk organizirajo in vsebinsko pripravljajo po temeljih 4K, ustvarjajo pogoje, v katerih se odvija proces aktivnega učenja.

PRIMERA IZ PRAKSE

V nadaljevanju sledita primera vsebin, ki upoštevata 4K. Pri učencih spodbujata komunikacijo, kreativnost (ustvarjalnost), kolaboracijo (sodelovanje) in kritično mišljenje. V prvem delu je predstavljena tema z moralno-etičnim vprašanjem. V drugem delu pa obravnavamo besedilo iz berila za 9. razred.

1. PRIMER:

UVODNI DEL: VPRAŠANJE ZA SPODBUJANJE KRITIČNEGA MIŠLJENJA

Cilj dejavnosti v začetnem delu ure je bil, da učence spodbudimo k razmišljanju o znanem okolju, k oblikovanju stališč, izmenjavi mnenj, spodbujanju argumentiranja, izbiranja, opredeljevanja, in omogočiti večsmerno komunikacijo. Pripravljena dejavnost je v ospredje postavila spretnost komunikacije učencev, ki se je prepletala s spodbujanjem posameznikovega kritičnega mišljenja in je omogočala tudi sodelovanje med učenci.

Učencem smo v uvodu postavili vprašanje za spodbujanje kritičnega mišljenja:

Če bi imel možnost izbire, kje bi raje živel: na morju na barki ali v Radovljici v bloku? Zakaj bi izbral to možnost in druge ne?

Učenci so individualno razmislili o vprašanju in zapisali svoje razloge za in proti. Svoje zapise so nato pregledali v skupini s 4 do 6 člani in o njih razpravljali. V nadaljevanju je vsak posameznik zavzel svoje stališče in izbral morje oziroma Radovljico. Učenci, ki

so zavzeli stališče Radovljica, so šli na en del učilnice, drugi na drugi del. Vsaka skupina je nato skupaj pripravila argumente za obrambo svojega stališča in jih predstavila drugi skupini. Ko so učenci izvedeli različne argumente, so lahko svoja stališča spremenili ter tudi prehajali iz skupine v skupino.

GLAVNI DEL: BRANJE BESEDILA PO DELIH

V glavnem delu ure smo učencem po delih brali izbrano besedilo. Pri pripravi glavnega dela je bila največja učiteljeva pozornost in razmislek namenjena izbiri besedila. Pri izbiri besedila smo razmišljali o naslednjih vprašanjih:

Zakaj želimo učencem prebrati ravno to besedilo, kaj želimo, da bi učenci ob tem doživeli, razumeli, kako lahko učenci novo spoznanje povežejo s svojim okoljem in katere moralne teme odpira besedilo?

Izbrali smo besedilo o jadralcu Walterju Teršku, ki je na plovbi po tihomorskih otokih v času epidemije koronavirusa naletel na potepuškega kužka, ki je bil žrtev sestranih potepuških psov.

Največji izziv glavnega dela ure je, kako ohraniti zanimanje, ohraniti koncentracijo in pozornost pri učencih, kar je osnova za proces učenja. Poleg tega smo želeli ohraniti komunikacijo in izmenjavo mnenj med učenci ter hkrati spodbuditi višje kognitivne procese. Zato smo besedilo brali po delih.

Med branjem posameznih delov smo učence spraševali o predvidevanju: kaj mislite, da se bo sedaj zgodilo ... O svojih odgovorih so zatem razpravljali v dvojce ali v manjših skupinah.

S pomočjo vprašanj med posameznimi deli smo omogočili, da je znotraj skupin tekla komunikacija. Občasno smo njihove ideje razvijali in jih

spodbujali k nadaljnemu razmišljanju s pomočjo vprašanj: Kaj storiti, da bo ... Kaj ti misliš ... Kako bi se opredelil do ... Kaj se lahko zgodi, če ...

ZAKLJUČNI DEL: USTVARJALNOST

V zadnjem delu ure smo učencem omogočili kreativnost po izbiri, v kateri so lahko izrazili svoja znanja in doživljanja ob prebranem besedilu. Ob koncu so strnili misli in zaključili proces kot celoto.

Vsak učenec je izbral eno od izraznih oblik. Predlagali smo nekaj idej:

1. napiši, pripoveduj, oblikuje zgodbo, kot bi jo pisal Rusty (potepuški kužek iz besedila),
2. igra vlog: Walter Teršek in Rusty v pogovorni kontaktni oddaji,
3. napiši repersko pesem, ki jo je navdihnili besedilo,
4. napiši svoje razmišljanje o besedilu,
5. spregovori o svojih izkušnjah o pomoči zapuščenim kužkom, o varstvu živali ipd.,
6. nariši strip npr. o Rustyjevi zgodbi,
7. tvoja ideja ...
8. kako bi lahko prispeval k varstvu živali v svojem okolju.

Na naslednjem srečanju smo zbrali prispevke in oblikovali razredni kolaž o tej temi. Potrebno je izpostaviti, da je bila učencem v zadnjem delu ure omogočena izbira dejavnosti.

Prav ta možnost izbire v zadnjem delu procesa, to je poustvarjanje (iskanja novih ustvarjalnih izraznih možnosti, navdiha in iskanje idej), omogoči ponotranjanje znanja z lastno dejavnostjo. Učenca z lastno transformacijo znanja pripelje do refleksije procesa aktivnega učenja in posledično do trajnega znanja. Izbrana tematika pri učencih razvija kompetence, kot so sočutje, empatija, kritično mišljenje in odgovornost do izbire in sprejetih odločitev, kar je pomembno za ohranitev misleče in dobre družbe prihodnosti.

2. PRIMER:

UVODNI DEL (1. šolska ura): PREDVIDEVANJE IN KOMUNIKACIJSKA MREŽA

Dejavnost učence pripravi na sodelovanje, vpelje v temo in motivira za branje, ki sledi v nadaljevanju ure.

Začetek ure začnemo s kuhalnico in z vprašanjem v razredni komunikacijski mreži: na kaj te spominja kuhalnica, kako bi jo lahko uporabil ... Povemo, da je to kuhalnica, ki jo uporablja prebrisani kuhar.

Učenci v skupinah razmislijo in se pogovorijo o vprašanih: Kakšen je prebrisani kuhar? Kje živi in dela? Kako je videti? S čim bi ga primerjal? Kaj misliš, kaj je ušpičil, da si je prislužil vzdevek prebrisani kuhar? ... Skupine lahko podajo svoje predloge.

GLAVNI DEL: BRANJE PO DELIH Z ZAPISOVANJEM PREDVIDEVANJ IN OBHOD

V glavnem delu smo pripravili tabelo predvidevanja. Izbrali smo besedilo Prebrisani kuhar (G. Boccacio), ki ga obravnavamo v 9. razredu pri pouku književnosti.

Besedilo smo brali po delih. Tokrat so učenci svoja predvidevanja (Kaj se bo zgodilo?) izmenjali v paru. Po prebranem delu pa so zapisali, kar se je res zgodilo. Tako smo s pomočjo branja po delih, dobili vsebinsko kratko in jedrnato zapisano zaporedje dogajanja.

Zaključni del besedila so prebrali izmenjaje v parih in zapisali zaključek. Sledil je obhod z ogledom zapisov vrstnikov. Vsak učenec na svojem prostoru pusti svoj zapis na voljo za ogled sošolcem, ki se sprehodijo po učilnici in preberejo obnove sošolcev.

ZAKLJUČNI DEL: ISKANJE PODOBNOSTI IN SEZNAM

Učenci, ki hitreje končajo z delom, se spopadejo z izzivom, ki je hkrati tudi domača naloga za vse.

V tednu, ko bomo obravnavali besedilo o Prebrisani kuharju, delamo seznam predlogov filmov, knjig, v katerih je zgodba, ki ima s Prebrisanim kuharjem vsaj dve podobnosti. Napovemo, da bo skupni seznam obsegal vsaj 30 predlogov.

Iščemo filmske zgodbe in knjige, ki imajo vsaj dve podobnosti z zgodbo o prebrisani kuharju. Poleg naslova je potrebno zapisati, kateri podobnosti si našel.

(2. in 3. šolska ura):

ANALIZA BESEDILA IN KREATIVNOST:

Dve šolski uri sta namenjeni samostojnemu delu. Z učenci se dogovorimo, da bodo dejavnosti opravili v dveh šolskih urah. Sami izbirajo vrstni red opravljanja dejavnosti in metodo dela in obliko: delajo lahko v parih, skupinicah, trojkah, ali pa dejavnosti naredijo samostojno. Dejavnosti so organizirane po postajah. Zaporedje opravljenih nalog učenci izbirajo sami. Ker žalimo sproti spremljati opravljeno delo in ne ustavljati samega procesa, se dogovorimo, da vsak po opravljeni dejavnosti v tabeli označi, da je določeno delo opravil. Poleg seznama za spremljanje dela določimo prostor, kamor učenci lepijo lističe z vprašanji, ki se jim pojavijo ob delu in bi o njih želeli izvedeti še kaj več, ali pa bi o tem želeli diskutirati v skupni zaključni evalvaciji.

- Postaja: na YouTubu pogledajo kratek film o dogajalnem kraju in času (renesansa), v katerem je nastalo delo Prebrisani kuhar. Po ogledu zapišejo 5 resnic in 2 neresnici o gradivu.

Skupine, ki sledijo pri tej dejavnosti, najprej preberejo napisane trditve, ki so jih zapisali v predhodnih skupinah in jih ne smejo ponavljati. Seveda morajo poiskati tudi neresnice.

Učenci se s tem urijo v natančnosti opazovanja, koncentraciji in v razlikovanju pomembnega od nepomembnega. Bolje razumejo in vidijo kraj in čas dogajanja (renesansa).

- Postaja: Raziskovanje besedila: cilj je utrditev poznavanja vsebine besedila in govornega sporočanja ter krepitev besednih spretnosti. Učenci v parih ali v skupinah ustno odgovarjajo na vprašanja o prebranem besedilu. Dileme in vprašanja zapišejo na listič, ki ga prilepijo na dogovorjeno mesto na tabli.
- Postaja: Zapis v zvezek: To je enoten kratek zapis v zvezek, ki ga vsi učenci prepišejo s table in vsebuje temeljni standard znanja.
- Postaja: Kreativnost: Učenci izberejo med kreativnimi oblikami poustvarjanja besedila, oziroma predlagajo svoje ideje. Izhodišče je, da vsem učnim stilom učencev zagotovimo možnost kreativnosti, katere navdih je bilo besedilo Prebrisani kuhar. Tako lahko izbirajo med: risanjem stripa v 3 sličicah, kreiranje reperske pesmi, ki bi jo pel prebrisani kuhar ali opazovalec zgodbe, izmisliti novo prigodo prebrisane-ga kuharja z igro vlog in dramatizacijo, oblikovanje menija, ki ga ima prebrisani kuhar (ime, kraj restavracije ...)
- Ideja učencev
- Postaja: TIME OUT: Tukaj ima učenec možnost umika, 5-minutnega odmora, ki si ga lahko vzame, če ga potrebuje med intenzivnim delom. Na tej postaji je škatla, v kateri so na voljo pripomočki, ki pomagajo pri sprostitvi in umiritvi: žogice za sproščanje, dišavna vrečica s sivko, pobarvanka mandala, preprosta sestavljanka, stolpec s pretakanjem tekočine za umirjanje, masažna žogica za dlani, igra križci in krožci, ubongo ...
- Postaja: Vprašanja, o katerih bi želeli izvedeti več in se pojavljajo med delom in ne vemo odgovora: Učenci lahko poleg lističev z vprašanji, ki so jih med delom zapisali sošolci, zapišejo svoje predloge odgovorov.
- Postaja: DN: Seznam filmov in knjig, ki imajo dve skupni točki s Prebrisanim kuharjem.

ZAKLJUČNI DEL:

Pomemben del učne ure je refleksija. V njej učenci predstavljajo svoje kreativnosti. Lahko oblikujejo razstavni prostor z izdelki. Poleg izdelkov namestimo liste, na katere učenci ob samostojnem ogledu razstavnega prostora napišejo komentar oziroma vtis o videnem. Učenci, ki so izbrali igro vlog, predstavijo svoje dramatizacije oziroma pesniške



stvaritve. V zaključnem delu se posvetimo tudi vprašanjem, ki so jih učenci izpostavili in napisali na tablo, kot predloge o tem, kaj bi še radi izvedeli. Preverimo tudi seznam filmov in knjig. Z učenci se pogovorimo tudi o tem, kako ocenjujejo svoje delo, kako uspešni so bili pri delu, kaj jim je dobro uspelo in kaj bi želeli izboljšati. Kje še vidijo izzive.

To nas skupaj z učenci lahko popelje v načrtovanje nove skupne dejavnosti, ki temelji na aktivnem učenju.

Literatura:

- Bergel Pogačnik, J. (2016). Model spreminjanja kakovosti odnosov z medsebojnim sodelovanjem učencev, učiteljev in staršev. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani – magistrsko delo, str. 73,74
- Teršek, W., (2021) Rustyjeva zgodba: Potepuški pes odpluje čez Atlantik na rajske Karibe <https://www.mojpes.com/aktualno/rustyjeva-zgodba-potepuski-pes-odpluje-cez-atlantik-na-rajske-karibe/> pridobljeno dne 1. 7. 2024.
- Glasser, W.,(1994). Dobra šola, vodenje učencev brez prisile, Radovljica, regionalni center Radovljica.
- Katz, I., g., (1995). Talks with teachers of young children, Norwood, Ablex.
- Marentič, Požarnik.,B., (2000). Psihologija učenja in pouka, Ljubljana, DZS.
- Tankersley, D. in drugi (2013). Od teorije k praksi; Vodnik po pedagoških področjih kakovosti ISSA, Ljubljana, Pedagoški inštitut.
- Tankersley, D. in drugi (2020). Moj reflektivni dnevnik : ISSA pedagoška področja kakovosti, Ljubljana, Pedagoški inštitut.
- Vonta, T., (2009). Competent teachers of the 21st century: issa's definition of quality pedagogy, Amsterdam, Budapest, International step by step association.

Vzgoja otroka – Odgovornost do okolja



Marija Zore, dipl. vzg. pred. otrok, Vrtec Otona Župančiča Maribor

»Najprej izoblikujemo navade, potem pa navade izoblikujejo nas« John Dryden

Vrlina je moralna vrednost ljudi, ki se odraža v mišljenju oziroma v sposobnosti umskega delovanja v skladu z etičnimi normami. Odgovornost je v svojem bistvu individualno, prostovoljno oziroma svobodno ravnanje, pomeni pa sprejeti nalogo, opraviti jo po svojih najboljših močeh in nato stati za tem, kar storiš. Biti odgovoren, pomeni, biti zmožen, sposoben in pripravljen odgovarjati. Torej ljudje lahko odgovarjamo le za tisto, kar ne presega naših umskih in fizičnih zmognosti, za nekaj do česar čutimo empatijo ali zgolj močnejši interes.

Ključne besede: okolje, odpadki, recikliranje papirja, igra loči odpadke, vzgajanje za odgovornost do okolja.

Uvod

V članku smo predstavili dejavnosti na temo odpadki, s ciljem otroke naučiti odgovornega ravnanja do okolja. Da je spoznavanje bilo postopno, od teorije do prakse, smo se odločili za branje knjige in ogled videoposnetka, s pomočjo katerega otroci pridobijo občutek o odpadkih in njihovem škodljivem vplivu na naše okolje. Namen je tudi, da otroci svoje starše ali skrbnike opozorijo na skrbnost ravnanja z odpadki. V naslednjih učnih urah smo otrokom predstavili igro, pobiranje in ločevanje odpadkov, odvoz odpadkov, zbiranje starega papirja in zamaškov ter recikliranje papirja. Naš namen je bil, da otroci postanejo ozaveščeni in bolj odgovorni do svojega okolja. Namen je bil uspešno dosežen.

URLINA ODGOVORNOST – ODGOVORNOST DO OKOLJA

O tem, kako otrokom predstaviti odgovornost do okolja, je bilo treba dobro premisliti. Odgovornost do okolja je namreč v našem življenju izjemno pomembna, zato je za nas pomembno, da si jo pridobimo že kot otroci. Vendar je pojem odgovornosti zelo splošen, zato se je treba osredotočiti na posamezno odgovornost, kot odgovornost do nečesa. Odgovornost se najprej začne pri vsakem posamezniku s spoštovanjem pravil in dogovorov. Poznamo več vrst odgovornosti: odgovornost do sočloveka, družbeno odgovornost, etično odgovornost, pravno odgovornost, odgovornost do okolja in še bi lahko naštevali. Od vseh odgovornosti, ki so nam na voljo, smo izbrali odgovornost do okolja, kajti vsakemu posamezniku je treba to vrlino privzgojiti, da bo z okoljem ravnal spoštljivo in odgovorno. Ker smo se odločili dati prednost okolju, smo se skupaj z otroki osredotočili na ločevanje odpadkov. Za začetek izpostavimo nekaj pomembnih dni za naš planet:

- 6. 3. svetovni dan varčevanja z vodo,
- 22. 3. dan voda,
- 7. 4. svetovni dan zdravja,
- 22. 4. dan Zemlje,
- 5. 6. svetovni dan okolja.

ODGOVORNOST DO OKOLJA

O odgovornosti do okolja se veliko piše, še več govori, vendar se premalo stori. Otroci imajo pravico do zdravega in varnega okolja. Imajo pravico, da jim mi, odrasli, pomagamo, da bodo lažje razumeli odnose v naravi, da se bodo v negotovosti pravilno odločili in tako razvili odgovoren odnos do okolja, ki jih obdaja, in odgovoren odnos do prihodnosti. Če se tega ne bodo zavedali zdaj, se bodo njihovi otroci znašli pred še večjimi in še težjimi ter celo nerešljivimi problemi. Naši otroci imajo nalogo, da se do svojega okolja, v katerem živijo, obnašajo odgovorno, mi, odrasli, pa jih o tem podučimo (Kalčina, 1990, str. 3).

PRIMER IZ PRAKSE

POGOVOR OB KNJIGI O ODPADKIH

Otrokom smo prebrali knjigo z naslovom Fej! Odpadki, nato pa ob knjigi vodili pogovor. Otroke smo spraševali, koliko odpadkov naredi posamezno gospodinjstvo in kam jih odpeljejo ter kaj bi se zgodilo, če jih ne bi odvažali. Vsak človek potrebuje veliko stvari v svojem življenju: hrano, oblačila, orodje, pohištvo, naprave, čistila, zdravila ipd. Vse to za sabo pušča veliko odpadkov, odpadki pa nastanejo že med proizvodnjo teh stvari. Zato skrbimo, da pridelamo čim manj odpadkov, in sicer: ne kupujemo nepotrebnih stvari, vrečko uporabimo večkrat ali pa uporabimo vrečko iz blaga, ne kopčimo oblačil, ampak jih raje podarimo, knjige, pohištvo prodamo ali zamenjamo na boljšem sejmu in kupujemo pijačo v povratnih plastenkah ali steklenicah. Nevarne odpadke iz gospodinjstva odnesemo v posebne centre za zbiranje teh odpadkov, kjer ustrezno poskrbijo zanje ali jih ponovno uporabijo. Sedanja najboljša rešitev za odpadke je sežiganje, odlaganje na odlagališčih oziroma shranjevanje na posebnih mestih.

OTROCI SO POVEDALI, KJE VSE NASTAJAJO ODPADKI IN KAJ BOMO STORILI ZA NAŠE OKOLJE

Otroci so povedali, da odpadki nastajajo vsepovsod, kjer smo ljudje, da nastajajo doma, na kmetiji, in še, da jih največ vidijo v tovarnah, ker se kadi iz dimnikov. Otrokom smo povedali, da med odstranjevanjem odpadkov nastajajo novi odpadki, odvečne snovi, ki jih izpuščajo tovarne in tako pogosto škodujejo okolju. Povedali smo jim, da odpadki nastajajo povsod, velikokrat jih najdemo na igrišču, na poti v hribe, gozdu, morju, otokih in tudi v vesolju. V naši naravi je vse v ravnovesju, zato moramo poskrbeti, da bodo tudi naši odpadki v ravnovesju, kajti narava jih sama po sebi ne more razkrojiti. Otroci so povedali, kaj bodo storili za okolje: odnašali bodo smeti v koš, opozarjali druge, da naj ne mečejo odpadkov v naravo, sodelovali skozi vse leto v akciji »Očistimo Slovenijo«, če bodo videli smeti ležati, jih bodo pobrali in opozorili domače, kako pomembno je pobirati in ločevati smeti. Ogledali smo si videoposnetek, ki smo ga velikokrat ustavili in ob njem z vedenim pogovorom poskrbeli za dodatna pojasnila.

<https://www.youtube.com/watch?v=-sgRsNoXPow>

IZDELALI SMO SI IGRO »loči odpadke«

Za igro potrebujemo: igralne kartice, na katerih so prikazani različni odpadki, in zaboj (škafec), v katere odlagamo odpadke.

Pravila igre: igro se lahko igra en ali več otrok, in sicer tako, da razporedimo zaboj, zraven zabojev so smeti, ki jih je potrebno ustrezno ločiti v posamezni zaboj.

Vloga vzgojiteljice: vzgojiteljica večkrat razloži navodila, na primeru pokaže igro, nato je naloga vzgojiteljice, da opazuje, če otroci pravilno ločujejo. Na koncu zaboj odpre in preveri, če so vsi odpadki pravilno ločeni. Če odpadki niso pravilno ločeni, se o tem pogovorijo in jih ustrezno razvrstijo. Vzgojiteljica pripravi za vsak zaboj po pet igranih kartic, ki jih čez čas ustrezno dopolni ali zamenja.

Vloga otroka: uči se pravilnega razvrščanja odpadkov, spoznava odpadke, se pogovarja o njihovi nevarnosti.

OČISTILI SMO IGRIŠČE

Pogovorimo se o tem, kaj vse smo se že naučili, kaj vse smo spoznali, kaj je pomembno za okolje, kako skrbimo za naše okolje, kako prispevamo k varovanju okolja in podobno. Naslednji dan smo na skrivaj po vrtčevskem igrišču razsuli različne odpadke, ki niso bili takoj vidni. Pred izvedbo je treba opraviti vsaj manjši sprehod ali prosto igro na igrišču. Otroke smo pripravili in se odpravili igrati na igrišče. Otroci so čez nekaj časa opazili odpadke na igrišču. Takoj smo se lotili dela. Kaj hitro smo ugotovili, da nimamo primernih košev, v katere bi lahko odpadke ustrezno razvrstili, zato smo se lotili izdelovanja košev. Otrokom smo nastavili kartonaste škatle, časopis, škarje, barvo, čopiče in lepilo. Otroci so škatle pobarvali. Iz časopisa so izrezali različne oznake za odpadke in jih nalepili na posamezno kartonasto škatlo. Oznaka je predstavljala simbol, kam posamezni odpadki spada. Skupaj smo pobirali smeti. Otroci so bili zgroženi nad odpadki na igrišču, zato so jih urno



Igra »loči odpadke«

pobirali v svoje narejene koše in jih sproti ločevali. S tem so si pridobivali izkušnje, kako sami in kako drugi vplivajo na naravo ter kako lahko dejavno prispevajo k ohranitvi okolja. Pobrane smeti smo odnesli do zabojnikov, tam so nas pričakali smetarji in nam predstavili poklic smetarja. Sledilo je skupno ločevanje smeti v ustrezne zabojnike, nato smo si pa še ogledali odvoz smeti. Po dejavnosti na igrišču, smo si v igralnici ogledali posnetek risanke: Pujsa Pepa – Odpadki. Dela je bilo veliko, zato smo si ga porazdelili po dnevih, vendar smo odpadke pobrali takoj.

ZBIRALI SMO ZAMAŠKE IN STAR PAPIR

Po dveh dneh smo naredili pregled dosedanjega dela, pri čemer smo ugotovili, kaj vse smo se v tem času naučili. Otroci so povedali, da so se naučili: kaj so to odpadki, kje jih najdemo, kdo vse jih proizvaja, kaj v tovarni naredijo z njimi, kako jih moramo ločevati, kam jih smetarji odpeljejo idr.

Od doma smo prinesli kup časopisnega papirja in veliko posodo, polno plastičnih zamaškov. Otroci so takoj vedeli, da bomo zbirali star papir in zamaške. Vprašali smo jih, če vedo, zakaj se zbirajo zamaški in odpadni papir. Otroci so odgovorili, da se zamaški zbirajo za invalide, papir pa, da iz njega naredijo novi papir. Skupaj smo odšli na hodnik, kjer smo v kartonasti zaboj vsuli plastične zamaške in v drugi zaboj odložili časopisni papir. Nekaj otrok mi je povedalo, da skupaj s starši prinašajo zamaške in papir od doma in jih dajo v zabojnike. Pogledali smo si še, za koga zbiramo zamaške.

Včasih se zdi, da je tako kot pri odraslih tudi pri otrocih potrebna zunanja motivacija, če notranja ni dovolj močna. Zato imajo ponekod v vrtcih in šolah za zbiranje starega papirja simbolične mesečne nagrade za skupino ali razred, ki prinese največ starega papirja.



Zbiranje starega papirja



Zbiranje zamaškov

RECIKLIRALI SMO PAPIR

Pripravili smo posodo z vodo, v katero smo natrgali stari papir. Papir smo pustili namakati tri dni, po treh dneh smo namočen papir poskusili reciklirati. Da smo lahko reciklirali, smo potrebovali še kuhinjski mešalnik, lepilo, mrežico, dve leseni deski, kuhinjsko krpo in ščipalke.

Postopek:

1. Papir smo natrgali na koščke in ga namočili v vodo, kjer smo ga namakali tri dni.
2. S pomočjo vzgojiteljice so otroci s kuhinjskim mešalnikom zmes temeljito zmešali (zmesi lahko dodamo malo lepila, da je bolj kompaktna).
3. Nato smo v posodo, kjer smo zmes mešali, potopili mrežico, da se je zmes nanjo prijela in jo previdno dvignili, tako da je na njej ostala enakomerna zmes papirnate kaše.
4. Papirnat kašo smo previdno položili na leseno desko, čez katero smo pregnili kuhinjsko krpo, čez kuhinjsko krpo smo položili še eno desko in vse skupaj močno enakomerno stisnili.
5. Odluščili smo nov kos papirja in ga s ščipalkami obesili, da se je posušil.

Recikliranje starega papirja je bila za vse zanimiva izkušnja in resnično smo izdelali približek papirja, ki smo ga lahko uporabili. Sicer pri tem postopku ni bil na preizkušnji samo rezultat, pač pa tudi potrpežljivost, kar je pri otrocih velik izziv.

KOTIČEK V IGRALNICI NA OBRAVNAVANO TEMO

Pri vsaki dejavnosti smo poskrbeli za oblikovanje kotička. Prvi dan smo si prebrali pravljico, ogledali posnetek in igrali igro Odgovornost do okolja – loči odpadke. V kotiček smo nastavili igro in knjigo. Dejavnosti so se nam včasih razvlekale nekaj dni. Nato smo izdelali kartonaste smetnjake, pobrali smeti z igrišča in se seznanili s smetarji. V kotiček smo odložili kartonaste smetnjake za ločevanje odpadkov v igralnici. Tretji dan smo se pogovarjali o zbiranju zamaškov in starega papirja ter napisali obvestilo za starše, da zbiramo zamaške in papir. Prinesen papir in zamaške smo ustrezno skladiščili v naših kartonastih smetnjakih v kotičku. Izdelan – recikliran papir smo ponudili otrokom, da ga poskusijo uporabljati v kotičkih za risanje ali pisanje. Vseh stvari so se lotili z največjim veseljem, vsak po svojih zmožnostih. Za recikliran papir so morda bili rahlo razočarani, ker je bil grobe teksture, a hkrati veseli, ker je to bil rezultat našega dela.

ANALIZA DELA

Delo smo razdelili na več dni. Ker je včasih ena sama dejavnost trajala več dni, lahko rečemo, da je dejavnost potekala kar čez cel mesec. Običajno smo začeli s pogovorom, nato so si sledile dejavnosti zaporedoma, kot so bile načrtovane: branje knjige, ogled videoposnetka, igranje igre ločevanje odpadkov, reševanje igrišča, polnega odpadkov, zbiranje papirja in zamaškov, recikliranje papirja in priprava kotička.

Če se vprašamo, ali je bila tema odgovornost do okolja in ločevanje odpadkov težka za otroke, ki so stari med 4 in 5 let, je odgovor DA. Otroci preprosto brez nenehnih opozoril ne opazijo smeti niti jih ne znajo pravilno ločevati, zato smo stvari podrobno in počasi predelali. V veliko pomoč nam je bila knjiga, ki smo jo otrokom večkrat prebrali in nato nadaljevali z dejavnostjo oziroma začrtanim ciljem. Naslov knjige je Fej! Odpadki in z njenim branjem smo pridobili pozornost otrok. Knjigo smo podrobno obnovili, včasih smo si nato ogledali videoposnetek, ki smo ga med predvajanjem večkrat ustavili in podrobno še kaj dodatno razložili, kar je bilo pomembno za poznejšo uspešnost. Po temeljitnem pogovoru smo vedno prešli na igro. Slabost pri dejavnosti je bila, da je igra bila na začetku za večino polomija. Nato smo se dejavnosti lotili vsi skupaj in zelo počasi ločevali karte v različne zaboje. Na tak način jim je ločevanje šlo lažje od rok. Nato smo šli iz teorije v prakso, ko smo otrokom po vrtčevskem igrišču nasuli smeti, in izkazalo se je, da je bila teorija uspešna, kajti brez težav so se lotili dela in vedeli, kam kaj spada. Tako kot vedno smo se tudi tokrat pogovorili o delu preteklih dni. Ugotovili smo, da so se otroci veliko naučili, ker je razlika bila opazna.

Otroci so vidno napredovali v znanju o ločevanju smeti, kar je bila odlična priložnost, da smo prešli še na zbiranje papirja in zamaškov. Za motivacijo smo prinesli papir in zamaške, ki smo jih skupaj odnesli do zbirnega mesta v vrtcu. Večina otrok je povedala, da skupaj s starši že prinašajo papir in zamaške na zbirno mesto in da vedo, za koga zbirajo, vendar smo vseeno napisali obvestilo, in s tem opozorili starše na našo zbiralno akcijo. Nekih prednosti in slabosti pri tej dejavnosti ni bilo. Zato smo se odločili, da preostanek časa posvetimo našemu kotičku, ki je do vrha poln zanimivosti. Po nekajkratni ponovitvi smo prešli na recikliranje papirja. Zaradi natančnosti postopka in nevarnosti pri izvedbi so otroci pri pripravi materiala sodelovali le kot pomočniki. Ker papirja nismo mogli reciklirati v enem dnevu, smo lahko vsak dan sproti opazovali, kaj se dogaja, nato pa tretji dan dokončali postopek. Otroci so bili zelo presenečeni nad nastalim papirjem in z veseljem so ga želeli preizkusiti, ker jih je zanimalo, če bodo lahko na njega kaj narisali ali napisali. Napisati in narisati je na papir seveda šlo, vendar ne tako gladko kot pa na tovarniško recikliran papir, vendar bistvo je bilo doseženo in pokazano.

ZAKLJUČEK

V prispevku smo združili področji družbe in narave. Skozi spoznavanje naravoslovja smo ves čas vzporedno sledili družbi. Lahko rečemo, da če dobro vzgojimo družbo bomo odlično poskrbeli za naravo. Človek je bitje, čigar um je najmanj raziskan. Naše miselnost in vrline je treba pri vzgojiti in vzbuditi empatijo v vsakem mladem človeku. Zato je pomembno, da s tem začnemo že pri majhnih otrocih in kot vzgojitelji imamo to možnost. Prav zato se mi zdi smiselno, da naredimo nekaj za vsakega otroka in nekoč bo vsak otrok nekaj naredil za naravo ali družbo. Kratek prispevek vsebuje droben pogled v delo vrtca bolj natančno v delo vzgojiteljice. Dejavnosti so bile otrokom všeč, saj so otroci primerno sodelovali, se zabavali, in ker so bile dejavnosti dinamične z menjavanjem aktivnosti, otrokom tudi koncentracija ni upadla. Brez dobrega kolegialnega sodelovanja med sodelavkami ne bi dejavnosti potekale tako dobro, kajti velikokrat sem povprašala sodelavke za mnenje in nasvet glede dejavnosti.

LITERATURA

Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
Kalčina, L. (1990). Otrokom zdravo in varno okolje. Zbornik, str. 3
Jimenez, N.; Jimenez, E. (2011). Skrbimo za naš planet. Odpadki Fej! Ljubljana: Založba DZS
Eko film – reciklaža odpadne embalaže. Dostopno na: <https://www.youtube.com/watch?v=-sgRsNoXPow>

Otroci z ADHD: njihov notranji svet in razumevanje njihovih odzivov



Saša Podobnikar, mag., inkluzivne pedagogike,
Center za komunikacijo, sluh in govor Portorož

Vsi tisti, ki vsakodnevno prihajamo v stik z otroki, ki kažejo težave na področju ohranjanja pozornosti in koncentracije, razmišljamo, kakšen je v resnici njihov notranji svet in skušamo razumeti njihove odzive na vsakdanje situacije. V zadnjem obdobju se poleg raziskav, ki potrjujejo predvsem genske vzroke za pojav težav otrok z ADHD, omenja tudi pomembnost okolja, v katerem se otrok razvija v že zelo zgodnjih obdobjih svojega življenja. Zato je za učinkovito pomoč ključna zgodnja obravnava, kjer skušamo odzive otrok z ADHD razumeti, jih na poti do zastavljenih ciljev podpreti in v čim večji meri sodelovati s širšim okoljem, v katerem se otrok z ADHD razvija.

1. ODZIVANJE OTROK Z ADHD

Motnjo pozornosti in hiperaktivnosti lahko na kratko opredelimo s tremi glavnimi značilnostmi: odkrenljiva pozornost otroka, pomanjkljiv nadzor nad lastnimi vzgibi in hiperaktivnost (Mate 2023). Ko govorimo o otrocih z ADHD, imamo torej pogosto v mislih tiste prekomerno aktivne otroke, ki s svojo energičnostjo, neposrednostjo in zahtevnostjo predstavljajo velik izziv tako za starše, strokovne delavce in tudi vrstnike (Rotvejn Pajič in drugi 2019). Starši in učitelji pogosto negativno obravnavajo otroke z ADHD zaradi težav na številnih področjih.. Posledica neodobravanja njihovega funkcioniranja je slaba samopodoba, omejena motivacija za delo, jeza, sram in pretirana občutljivost. Poleg tega lahko razvijejo tudi simptome drugih psiholoških motenj, ki pogosto vključujejo depresijo, anksioznost, kljubovalno vedenje in motnjo samouravnavanja (Radetič 2017).

ADHD je situacijska, kar pomeni da se pri istem otroku lahko njeno izražanje močno spreminja glede na okoliščine. Pri določenih dejavnostih ali predmetih v šoli, je lahko otrok z ADHD neverjetno uspešen, medtem ko je pri drugih raztresen, neproduktiven in pogosto celo moti pouk. Zato so številni otroci podvrženi odkritemu neodobravanju za vedenja, za katera se v resnici ne odločijo zavestno. Zdi se, da otroka bolj zanima interakcija z vrstniki kot pa vsebina, za katero učitelj želi, da se jo nauči. Otrokov sistem v možganih za pozornost ne more preklopiti na določeno dejavnost, če občuti strahove čustveni povezanosti s svetom. Ko otroka ne skrbi iskanje čustvenega stika, lahko njegova prefrontalna skorja prosto dodeli pozornost določeni dejavnosti. Zato so številni otroci z ADHD sposobni osredotočeno delati ob odraslem, ki jim posveča pozornost. Toplina in zadovoljstvo zaradi pozitivnega stika z odraslim sta

pogosto tako dobra kot psihostimulans pri oskrbi otrokove prefrontalne skorje z dopaminom. Že proti koncu prvih devet mesecev življenja začne otrok pospešeno raziskovati svet. Ko se otroku pri gibanju ni treba več zanašati na odrasle, raziskuje vsako malenkost svoje okolice. Preizkuša, se igra in odkriva, se uči o namenu in uporabi mnogih stvari. Med to fazo dolgotrajnega vznemirjenja se vzpostavljajo živčne poti, ki skorji omogočijo, da zavre simpatični živčni sistem – če so za to podane posebne okoliščine. Med stresom pa se ta vezja ne razvijejo pravilno in hiperaktivnost ostane. Stopnja, ki naj bi trajala nekaj mesecev, postane stanje, v katerem otrok obtiči. Pri otrocih z ADHD se težave kažejo tudi na področju socialnih interakcij, saj taki otroci težko prepoznavajo medosebne meje drugih. Nekateri otroci z ADHD se izogibajo dotikom, nekateri pa že v zgodnjem otroštvu plezajo po odraslih in na splošno izkazujejo željo po fizičnem in čustvenem stiku. K drugim otrokom lahko pristopajo z naivno odprtostjo, ki je pogosto zavrnjena. Ker so njihove sposobnosti branja socialnih znakov zmanjšane, jih njihovi vrstniki lahko izključujejo. Čeprav ADHD na splošno spremlja slabe socialne veščine, ne moremo govoriti o univerzalni značilnosti. Poznamo otroke z ADHD, ki so lahko zelo socialno spretni in priljubljeni. V resnici tak uspeh skriva pomanjkanje samozavesti na pomembnih področjih delovanja in zakriva zelo krhek občutek lastne vrednosti. To se najbolj izkaže šele v najstniških letih. Otroci z ADHD so velikokrat tudi preobčutljivi. To je preprosto njihov prirojeni temperament. Starši, učitelji in zdravniki lahko dvomijo o občutkih, ki jih izražajo otroci in se jim njihovi odzivi zdijo pretirani. Pogosto jih lahko obtožujemo simuliranja ali vzbujanja pozornosti. Toleranca otrok za bolečino je nižja, če so anksiozni, deloma tudi zaradi sprememb v ravneh stresnega hormona in ravnih endorfinov, ki

so naravni telesni blažilci bolečine. Pogosto tudi srečamo otroke z ADHD, ki se enostavno v nekem trenutku »izklopijo«. To je avtomatska dejavnost možganov, ki izvira iz obdobja hitrega razvoja možganov, ko je bil otrok še dojenček in je občutil čustveno bolečino skupaj z nemočjo. Vsak dojenček ali malček v nekem trenutku občuti frustracijo in psihično bolečino. Vendar občasne boleče izkušnje ne izzovejo izklapljanja, kroničen stres pa jih – na primer stiska občutljivega dojenčka z nezadovoljenimi potrebami po uglasovanju. Otroci z ADHD se glede na svoje avtomatično izklapljanje vedno znajdejo v situacijah, v katerih se jim govori, naj »poslušajo«. To je zahteva, ki ne razume niti narave otroka niti narave pozornosti. Ne moremo reči, da je samoumevno »imeti dobro pozornost«. Tako kot je osvajanje jezika ali gibalnih vzorcev, posvečanje pozornosti veščina, ki jo pridobimo. Ne gre za izolirano otrokovo lastnost, ampak za rezultat odnosa med otrokom in okolico. Pozornost je zapletena, je rezultat zapletene možganske dejavnosti s številnimi sestavnimi deli. Motnja pozornosti ni samo stvar lenega mehanizma možganov, ki ga je treba spraviti v tek z grajanjem ali nagradami ali ki ga je zgolj potrebno podmazati s farmacevtskimi izdelki. Raven vznburjenja možganov je glavni dejavnik pri določanju naše sposobnosti, da smo pozorni in za optimalno delovanje je potrebna ravno pravšnja raven aktivacije (Mate 2023).

2. POMEN OKOLJA IN DEDNOSTI OTROK Z ADHD

Vsak otrok hrepeni po varnem, predvidljivem in čustveno stabilnem družinskem okolju. Otroci z ADHD pa so tisti, ki zaradi svoje notranje neorganiziranosti takšno okolje še toliko bolj potrebujejo. Velikokrat so namreč obremenjeni s celodnevним dogajanjem, zahtevami in prilagajanjem, ki jih »stane« veliko več energije kot otroke brez te motnje. Če po napornem dnevu prihaja doma do novih težav, jih lahko to zelo obremenjuje. Bolj je zunanje okolje strukturirano, lažje otrok vzpostavi svojo notranjo strukturo (Rotvejn Pajič in Mihevc 2019).

Ker govorimo o razvojni motnji, pomeni da se njeni osnovni simptomi praviloma pojavijo v otroštvu in se pogosto nadaljujejo v obdobju mladostništva, pri nekaterih tudi v odraslosti. Glede vzrokov za pojav motnje so si strokovnjaki na različnih bregovih, zato natančnega odgovora ne moremo podati. Najverjetneje pa gre za prepletanje in součinkovanje dednostnih dejavnikov in dejavnikov iz okolja, ki vplivajo na to, kako bo potekal razvoj možganov otrok v najzgodnejšem otroštvu. Strokovnjaki se strinjajo, da starši sami po sebi niso vzrok za pojav ADHD. Lahko pa s svojim načinom odzivanja na reakcije otrok in ravnanja pomembno vplivajo na to, ali bodo težave, ki izhajajo

iz ADHD, bolj ali manj izrazite. Psihosocialni dejavniki tveganja sami po sebi niso vzrok za nastanek ADHD, lahko pa pripomorejo k razvoju pridruženih motenj npr. stres, čustvena prikrajšanost, neustrezna vzgoja, revščina, pa tudi toge zahteve, da se vedenje prilagodi okolju (npr. sedenje v šoli) ter vpliv prekomerne rabe modernih tehnologij na vedenje otrok (Rotvejn Pajič in drugi 2019).

ADHD lahko bolje razumemo, če preučujemo življenja otrok in ne samo delčke njihovih DNK. Dednost sicer prispeva pomemben del, a veliko manjši, kot se je običajno domnevalo. Prav tako ne bi bilo smiselno, če bi okolje in dednost umetno postavili na nasprotna bregova, saj takega ločevanja ni v naravi niti pri resnih znanstvenikih. Lahko govorimo o podedovani predispoziciji, a to še zdaleč ne pomeni, da je genetsko vnaprej določena. Okolje ne povzroča ADHD nič bolj kot geni. Kadar pa se določen genetski material sreča z določenim okoljem, je posledica lahko ADHD. Okolje naj



bi bil odločilni dejavnik, ki vpliva na to, ali se bodo motnje, značilne za ADHD, pri otroku izrazile ali ne ter v kakšnih oblikah. Individualne izkušnje posameznega otroka v zgodnjih letih večinoma določijo katere možganske strukture se bodo razvile, kako dobro se bodo med seboj povezale ter vzpostavile omrežja, ki nadzorujejo otrokovo vedenje. Od vseh okolij, je tisto, ki najgloblje oblikuje človekovo osebnost, nevidno: govorimo o čustvenem vzdušju, v katerem otrok živi v kritičnih zgodnjih letih, ko je razvoj njegovih možganov najhitrejši. To okolje nima skorajda nič s starševsko filozofijo in njihovimi vzgojnimi slogi. Gre zgolj za neoprijemljive stvari, med katerimi sta najpomembnejši odnos staršev do svojih otrok in njihova čustvena stabilnost kot posameznikov. Mirno in stalno čustveno okolje v zgodnjem otroštvu je bistveno za ustvarjanje nevrofizioloških vezij za samouravnavanje. Če je moteno, kot se dandanes pogosto zgodi v naši družbi, ima to negativne posledice za razvoj možganov (Mate 2023).

3. ZDRAVLJENJE OTROK Z ADHD

Večina otrok z ADHD veljajo za »nemogoče« in »nepopravljive«. Zato številni starši pospešeno iščejo pomoč, da bi otrokom zagotovili lažje funkcioniranje v današnji družbi številnih zahtev. Na sploh še vedno velja mnenje, da je uporaba zdravil edina rešitev, kar pa starše odvrča od sodelovanja. Tako starši kot strokovni delavci si v veliki večini primerov želijo spremeniti otrokovo vedenje in ga nadomestiti z ustrenejšim, vendar to ni mogoče, ne da bi pred tem razumeli podzavestne strahove in želje otrok in njihovih staršev. Pomembno je, da v vedenju otrok z motnjo ADHD prepoznamo sporočila, ki nam jih pošiljajo in se jih naučimo brati in razumeti (Radetič 2017).

Predvsem starši otrok z ADHD se pogosto vprašajo, če je mogoče »prerasti« motnjo pozornosti in hiperaktivnosti. Otroci z ADHD ne potrebujejo posebnega zdravljenja, temveč jim je potrebno pomagati zrasti v vseh njihovih obdobjih odrasčanja. Niso pomembne spremembe v tehnikah vzgajanja, temveč sprememba v odnosu staršev, ki temelji na globokem razumevanju otroka. Povsem razumljivo je, da imajo starši veliko željo po konkretnih nasvetih, kako reagirati v določenih situacijah. Taka vprašanja so sicer pomembna, a so drugotnega pomena. Odgovori nanje so odvisni od tega, kako si razlagamo otrokovo vedenje in kaj so naši dolgoročni cilji. Namreč ne želimo spodbuditi samo spremembe v vedenju otroka, ampak preobrazbo notranjega doživljanja, ki vodi k razvoju samouravnavanja. En izmed ključnih dejavnikov pri izboljšanju samouravnavanja je utrjevanje odnosa navezanosti. V človeških možganih sta namreč vezji razuma in čustev tesno povezani, zaradi česa težavni odnosi povzročijo

težave s procesiranjem v možganih. Niso edini razlog za dezorganizirano razmišljanje, a so eden izmed najpogostejših razlogov. Najti je potrebno načine, s katerimi sporočamo nesprejemljivost določenih vedenj, ne da bi se pri tem otrok čutil nesprejetega. Imeti mora možnost, da svoj nemir, pokaže staršu brez strahu, da bi ogrozil odnos. Prav tako se morajo starši vprašati, kateri cilj jim je pomembnejši: kratkoročni ali dolgoročni razvoj. Otrok z ADHD ni sposoben razumeti, kaj je sprožilo izbruh staršev, vsaj ne v tistem trenutku. Otrokov psihični sistem za preplah zazna le, kako se mimika starša in ton glasu nenadoma spremeni. Po nekaj tednih, morda dlje, ko se bo odnos navezanosti zasedel kot temeljna vrednota, bodo starši osupli, kako hitro se bo njihov otrok odzival s sodelovalnim vedenjem. Seveda se zavedamo, da se v današnjem tempu in hitrih spremembah v družbi, starš ne more izogniti pritiskom, ker njegov delovni urnik enostavno ne dopušča »napak«. V takem primeru mora starš priznati svoj delež in ustvariti vsaj nekaj čustvenega prostora za otrokove odzive. Pogosto se namreč zdi, da težav ne povzroča otrokovo vedenje, temveč naša nezmožnost, da prenašamo njegove negativne odzive. Otroci z ADHD so lahko izredno dovzetni za negativne vidike svojega okolja, vendar so na drugi strani, prav tako odzivni na pozitivne spremembe. Prav ta občutljivost, je lahko prednost, ki jim da izreden potencial za razvoj. Po naravi topel in ljubeč otrok, kot je v resnici večina otrok z ADHD, zmore vsrkati toplino, ki so mu jo starši dali. Učne metode, sprememba vedenja in tehnik vzgajanja imajo trdno podlago samo, če se ohranja odnos navezanosti. Starši otroka z ADHD pogosto povejo, da ima njihov otrok »močno osebnost«. Tak otrok pa še zdaleč ne izkazuje moči, temveč je v resnici šibek in ranljiv. Nihanja v otrokovih razpoloženjih lahko določajo čustveni ton celotne družine zgolj zato, ker čustveni termostat staršev ne deluje, ne pa zaradi otrokove »moči«. Otrok v tem položaju čuti globoko negotovost. Negotov je zaradi pomanjkanja čustvenega samonadzora, pa tudi ker ni v njegovi okolici nobenih odraslih, ki bi ohranjali stabilno in delujoče čustveno okolje ne glede na to, kakšno je njegovo trenutno notranje stanje. Če so starši ali strokovni delavci pripravljeni pogledati vase in se česa novega naučiti, ima otrok varnost, ki spodbuja razvoj. Če sprejmejo ta izziv, je lahko diagnoza motnje pozornosti in hiperaktivnosti začetek zdravljenja za otroka in za celotno družino. V nasprotnem primeru lahko postane past. Starši lahko postanejo obsedeni z »zdravljenjem« otrokove motnje, kar lahko prispeva k otrokovemu občutku, ki je sicer že globoko ukoreninjen, da je z njim nekaj narobe. Motnja nedvomno obstaja, vendar vključuje celoten družinski sistem. Če naj otrok ozdravi, se mora pozdraviti celotni sistem. Starši morajo, da bi ohranili



sočutje do otrok, biti sočutni tudi do sebe in si prihraniti lastno samoobsojanje. Čeprav so otroci občutljivi, niso iz stekla in se ne zlomijo tako zlahka. Dejansko so zelo osebnostno prožni. Kot običajni ljudje bomo zagotovo imeli svoje čustvene vzpone in padce, trenutke večjega ali manjšega čustvenega ravnovesja. Prepogosto se zdi, da je diagnoza ADHD samo sodba, ki označi otroka kot težavnega učenca, ki ni sposoben normalno funkcionirati v različnih okoljih. Diagnoza ADHD bi morala biti samo pot do razumevanja, da pomoč takšnemu otroku zahteva določene strokovne in ustvarjalne pristope, ne pa obsojanja, da je z njim nekaj v osnovi ali celo nepopravljivo narobe (Mate 2023).

Življenje z zahtevnejšim otrokom je lahko bistveno manj naporno, če v družini in v drugih okoljih otroka oblikujemo jasne meje in pravila. Pravila oblikujemo predvsem za tista področja, za katera menimo, da so zahtevnejša (npr. konflikti in spori, skrb za svoje stvari in organizacijo, vedenjski izbruhi ipd.). Pomembno je, da skrbno proučimo, kako komuniciramo z otrokom, kaj mu govorimo, kakšne besede uporabljamo, kaj mu z njimi sporočamo in kako te besede delujejo na otroka. Več kot z besedami mu sporočamo in ga vzgajamo s svojim vedenjem, zgledom, dejanji. Otroci z ADHD so velikokrat zelo ustvarjalni, duhoviti in

imajo ogromno energije. Večina jih je v medosebnih kontaktih sproščenih, odprtih, toplih in zgovornih. Vsaka dobra izkušnja o sebi in občutek koristnosti ali dobro opravljenega dela pripomore k otrokovi samopodobi in njegovi nadaljnji motivaciji. Zato omogočimo otroku izkušnjo, da tudi on komu pomaga. Staršem otrok z ADHD je bistveno lažje, če sodelujejo, si poiščejo sogovornika, ki zrcali njihovo delovanje, jim stoji ob strani in lahko ob njem z distance pogledajo na celotno situacijo. Ne glede na obremenitve in skrbi, s katerimi se kot starši soočamo, se bomo lažje spoprijeli z vsemi izzivi, če bomo poskrbeli tudi sami zase. Kljub družinski dinamiki je potrebno ohranjati svoje prijateljske stike, konjičke in dejavnosti, ob katerih se sprostimo in ki nas radostijo (Rotvejn Pajič in Mihevc 2019).

Viri:

Mate, G. (2023): Raztreseni um – Izvor in zdravljenje motnje pozornosti. Primus: 2023.
 Radetič, R. (2017): Kako razumeti vedenje otroka z ADHD in mu učinkovito pomagati. V: Sešek Urška in drugi (ur.) *"Tako velik, pa še vedno nevzgojen."* – Mavričnost otrok z ADHD, str. 39–40. Ljubljana: 2017.
 Rotvejn Pajič L. in Mihevc N. (2019): Uvod. V: Caf Bojana (ur.) in Rotvejn Pajič Leonida (ur.) *Biti starš otroku z ADHD*, str. 9–10. Ljubljana: 2019.
 Rotvejn Pajič L. in Mihevc N. (2019): Izzivi starševstva pri otrocih z ADHD. V: Caf Bojana (ur.) in Rotvejn Pajič Leonida (ur.) *Biti starš otroku z ADHD*, str. 33–46. Ljubljana: 2019.

Pouk glasbe v gimnaziji v luči kurikularne prenove



Erik Šmid, profesor glasbe, Gimnazija Kranj

V Sloveniji trenutno poteka obsežna prenova izobraževalnega sistema, osredotočena na izboljšanje kakovosti izobraževanja, krepitev digitalnih kompetenc in prilagajanje znanj mladim potrebam sodobne družbe. V okviru te prenove, ki vključuje tudi posodobitev učnih načrtov, se poudarja potreba po prilagodljivem izobraževanju, ki odgovarja na hitro spreminjajoče se okoliščine. V tem kontekstu se pričujoči prispevek posveča položaju glasbenega pouka v gimnaziji in izpostavlja izzive, s katerimi se srečujejo glasbeni pedagogi. Izpostavlja raziskave, ki kažejo, da glasba igra pomembno vlogo pri celostnem razvoju mladih. Da bi ohranila svojo osrednjo vlogo v vzgojno-izobraževalnem procesu, bi morali biti odločevalci pri prenovi pozorni na ravnotežje med tradicijo in inovacijami ter na zagotavljanje in ohranjanje avtonomije učiteljev pri njihovem pedagoškem delu.

Ključne besede: glasba, kurikularna prenova, kulturna identiteta, učiteljska avtonomija, vzgoja in izobraževanje

Uvod

V razmisleku o vlogi glasbenega pouka na gimnazijah ne moremo mimo temeljnih vprašanj, ki so zaznamovala zgodovino misli o glasbi v vzgoji in izobraževanju. Že Platon je v svoji Državi opozarjal na pomen glasbe v izoblikovanju duše, saj je glasba po njegovem mnenju tista, ki najbolj neposredno nagovarja našo notranjost in oblikuje naš značaj. Njegov učenec Aristotel je glasbo videl kot ključni element vzgoje in izobraževanja, ki ne služi zgolj užitku, ampak je tudi sredstvo za vzgojo kreposti in razsodnosti (Stamou, 2002).

Medtem ko so Platon, Aristotel in drugi antični misleci glasbo razumeli kot ključni element vzgoje, sodobne raziskave osvetljujejo njeno širšo vlogo v razvoju posameznika. Glasbeno izobraževanje ne vpliva zgolj na razvoj estetske občutljivosti, temveč tudi na razvoj kognitivnih in socialnih kompetenc. Raziskave kažejo, da mladostniki, ki se intenzivno ukvarjajo z glasbo, razvijejo boljše sposobnosti kritičnega mišljenja, reševanja problemov ter čustvene inteligence (Hallam, 2010; Southgate in Roscigno, 2009). Poleg tega glasba pomembno prispeva k socialni vključenosti (Boer, 2009) in oblikovanju kulturne identitete (Gabrovec, 2016), kar je ključno za celosten razvoj mladih v sodobni družbi.

V tem duhu moramo tudi danes razumeti glasbo ne zgolj kot umetnostno disciplino, temveč kot globoko zakoreninjen izraz naše kulturne identitete, ki ima ključno vlogo v vzgoji celostnega človeka. Glasba nas uči razumevanja, sočutja, ustvarjalnosti in kritičnega razmišljanja – vrednot, ki so

bile osrednjega pomena že pri starih Grkih. V luči trenutne kurikularne prenove se moramo tako vprašati: kako lahko glasbeno izobraževanje izpolni te vloge v sodobnem izobraževalnem okolju?

Obstoječi izzivi pouka glasbe v gimnaziji

Pouk glasbe se skladno z veljavno zakonodajo (Zakon o gimnazijah, 1996) in njenimi podzakonskimi akti izvaja na splošnih, klasičnih in strokovnih gimnazijah, in sicer v prvem letniku v obsegu 70 ur. V preostalih letnikih glasbene vsebine in dejavnosti preidejo v področje izbirnih vsebin ali interdisciplinarnih tematskih sklopov (ITS), kar ohranja kontinuiran stik z glasbeno umetnostjo. Kot poudarja Rotar Pance (2006), izguba le-tega v kritičnem obdobju oblikovanja vrednot omejuje možnosti za poglobitev estetske občutljivosti in kulturnega izraza pri mladostnikih, kar lahko vodi v njihovo pretežno izpostavljenost komercialni glasbi.

V glasbenopedagoški praksi na splošno opažamo globoko zakoreninjene izzive, ki so posledica zgodovinskega razvoja glasbenopedagoške misli in spreminjajoče se vloge glasbe v izobraževalnem sistemu. Zdi se, da ob trenutni kurikularni prenovi, ki se osredotoča na prilagoditev vsebin in dokumentov sodobnim potrebam, obstaja nevarnost, da bi bila glasba – ker ni v naboru splošnih maturitetnih predmetov – odrinjena na obrobje. Predmeti s področja umetnosti (glasba, likovna umetnost) so že tako specifični zaradi svoje narave, ki poleg merljivega znanja glasbenega jezika zahtevajo integracijo ustvarjalnosti, kritičnega mišljenja in estetske občutljivosti, rezultati slednjih pa so na kratek rok težje merljivi. Poleg tega smisel pouka umetnosti v širšem pomenu sega onkraj tovrstnih okvirov (Kisida in Bowen, 2019; Saunders, 2021). Prav omenjena kompleksnost,

skupaj z zgodovinsko nekoliko zapostavljenim statusom umetnostnih predmetov v izobraževalnem sistemu, povzroča, da so ti predmeti pogosto slabše vrednoteni. Obstaja tveganje, da bodo te vsebine ob prenovi učnih načrtov še dodatno marginalizirane, kar bi lahko imelo dolgoročne posledice za celostni razvoj dijakov in ohranjanje kulturne identitete. Minister za izobraževanje je nedavno poudaril, da mora biti šola "vzgojno-izobraževalna, ne samo izobraževalna" (RTV Slovenija, 2023), kar pred nas postavlja vprašanje, ali trenutne reforme resnično naslavlajo vse bistvene vidike glasbenega pouka.

Preplet tradicije in ustvarjalnosti

Zgodovinsko gledano je glasbeno izobraževanje v Sloveniji, pa tudi širše v Evropi, temeljilo na dveh ključnih komponentah – na produkciji (ustvarjalnosti) in reprodukciji (poustvarjalnosti). Tradicionalno je bila večina pozornosti namenjena učenju in izvajanju obstoječih glasbenih del, medtem ko je spodbujanje ustvarjalnosti pogosto ostajalo v ozadju. Vendar pa se sodobno izobraževanje vse bolj usmerja k idealu, da bi ustvarjalnost postala enakovreden del izobraževalnega procesa (prim. Tan, 2019). Toda, ali ta ideal resnično dosežemo v praksi?

Prepletenost tradicije in ustvarjalnosti odpira številna vprašanja o tem, kako poučevati glasbo na način, ki dijakom omogoča, da razvijajo svoje talente in obenem razumejo pomen glasbenega izročila. Ni dovolj, da dijaki osvojijo le tehnična znanja in veščine, potrebno je, da glasbo občutijo, da skozi glasbo razumejo svet okoli sebe in sami sebe v njem. To je že pred desetletji poudarjala dr. Breda Oblak, pionirka glasbenopedagoške misli na Slovenskem, za katero je bilo bistveno, da glasbena vzgoja preseže zgolj tehnično usmerjenost in se usmeri v razvoj celostne osebnosti mladega človeka. Breda Oblak je v svojem delu večkrat izpostavljala pomen t. i. avtentičnih pristopov pri glasbenem pouku, ki naj sledijo notranji logiki glasbene umetnosti. Njeni pristopi so temeljili na ideji, da mora biti glasbeni pouk zasnovan kot kompozicija, v kateri se različne dejavnosti povezujejo v harmonično celoto (prim. Rotar Pance, 2017). Ta princip je še danes aktualen in bi moral ostati vodilo pri vsakršni prenovi učnih načrtov.

Pomen kritičnega mišljenja in estetske vzgoje

V trenutnem učnem načrtu za glasbo v gimnaziji se prepleta več ciljev, od tehničnega obvladovanja inštrumenta ali glasu, preko razumevanja glasbenih stilov in oblik, do razvijanja kritičnega



poslušanja in analize (Žvar, 2008). Vendar pa je težava v tem, da se pogosto – tudi ob podpori trenutnih učbeniških gradiv – preveč poudarjajo faktografski in interpretacijski vidiki glasbene umetnosti, medtem ko se premalo posvečamo razvoju kritičnega mišljenja, ustvarjalnosti in estetske vzgoje. Dijaki morajo biti sposobni razumeti glasbo ne le kot niz zvokov, tonov, šumov ali zvenov, temveč kot izraz kulturne in zgodovinske dediščine, kot sredstvo izražanja in komunikacije. Ko govorimo o kritičnem mišljenju, ne mislimo le na sposobnost analize glasbenih del, temveč tudi na refleksijo o vlogi glasbe v družbi, njenem vplivu na posameznika in skupnost ter njenem mestu v osebnem razvoju dijakov. Na drugi strani pa je estetska vzgoja, vpletena v glasbeni pouk, ključna za razvoj občutka za lepoto, harmonijo in izražanje skozi umetnost. Če tega vidika ne izpostavimo dovolj, tvegamo, da glasba postane zgolj tehnična disciplina brez globljega pomena.

Vsaka prenova v sebi nosi morebitne nevarnosti

Trenutna prizadevanja za prenovu učnih načrtov se osredotočajo na večjo povezljivost in digitalizacijo vsebin, kar je odgovor na potrebe sodobnega časa (Ahačič idr., 2022; 2024). Sodobna teh-

nologija brez dvoma prinaša številne priložnosti za preoblikovanje glasbenega izobraževanja, saj digitalna orodja omogočajo dostop do nešteti glasbenih del, stilov in informacij. Prav tako dijakom omogočajo, da sami raziskujejo, ustvarjajo in delijo svojo glasbo. Vendar pa je ključno, da te tehnologije vključimo v učni proces na način, ki ne nadomesti tradicionalnih metod, temveč jih dopolni in razširi. Tu pa se pojavlja težava – preveliko zanašanje na tehnologijo lahko privede do površinskega dojetja glasbe. Namesto da bi razvili globok, refleksiven odnos do glasbe, lahko dijaki razvijejo zgolj pasivno potrošniško držo, kjer glasbo dojemajo kot nekaj enostavno dostopnega in potrošnega, ne pa kot umetnost, ki zahteva čas, pozornost in predanost.

Poleg tega se digitalizacija pogosto povezuje s povečanjem digitalne distrakcije, kar vodi k zmanjšani sposobnosti dijakov za osredotočanje in poglobljeno učenje. Raziskave (Fasoli, 2021; Pérez-Juárez idr., 2023) opozarjajo, da stalna izpostavljenost digitalnim napravam spodbuja površinsko obravnavo vsebin in zmanjšuje čas, namenjen premišljenemu razmisleku. Poleg tega lahko tehnologija zmanjša kakovost socialnih



interakcij in telesne aktivnosti v razredu, kar vodi do odtujenosti ter pomanjkanja čustvene inteligence. Spregledati ne smemo niti vprašanja varstva podatkov in zasebnosti, saj digitalna orodja zbirajo velike količine osebnih podatkov, katerih obdelava pogosto ni ustrezno regulirana, kar povečuje tveganje za zlorabe in manipulacije. Zato je nujno, da tehnologijo vključujemo v vzgojno-izobraževalni proces preudarno in da pri tem ohranjamo temeljne vrednote vzgoje in izobraževanja.

Avtonomija učitelja – most med strokovno odličnostjo in osebno predanostjo

Ko govorimo o vzgojno-izobraževalnem procesu, moramo razmišljati tudi o vlogi učitelja. Učitelj glasbe ni zgolj prenašalec znanja, temveč mediator med bogato tradicijo glasbene umetnosti in sodobnimi izzivi, ki jih prinaša digitalna doba. Da bi to vlogo uspešno opravljal, mora biti avtonomen, kar pomeni, da lahko vsebine in metode dela prilagaja specifičnim potrebam svojih dijakov ter jim omogoča razvoj njihovih talentov in kritičnega odnosa do umetnosti.

Avtonomija učitelja spodbuja ustvarjalnost in inovativnost pri poučevanju, kar vodi do bolj osebno prilagojenega in učinkovitega izobraževalnega procesa. V evropskem kontekstu se je pokazalo, da večja avtonomija učiteljem omogoča, da bolje vključujejo različne didaktične pristope in s tem bolje zadovoljujejo specifične potrebe svojih učencev (Eurydice, 2008). Kot navaja Hozjan (2014), učiteljeva avtonomija v javnem šolstvu vključuje možnost samostojnega odločanja pri izbiri metod, vendar v okviru z zakoni določenih normativov, kar učitelju omogoča prilagodljivost, hkrati pa zahteva odgovornost.

Ob tem pa se ne smemo ujeti v past, da bi avtonomija postala izgovor za pomanjkanje standardov. Učiteljska avtonomija mora biti vedno uravnotežena z visoko strokovno kompetentnostjo in zavezanostjo k odličnosti. Le to je zagotovilo, da bo glasbeno izobraževanje resnično pripomoglo k celostnemu razvoju dijakov. Ta vidik je pogosto spregledan v trenutnih razpravah o prenovi izobraževanja, zato je ključno, da se v prihodnjih korakih prenove poudari pomen učiteljevega vpliva in vloga, ki jo ima pri oblikovanju kakovostnega izobraževalnega okolja.

Sklep

Proces prenove učnih načrtov za glasbo mora zagotoviti, da glasba ostane v središču izobraževalnega procesa, saj igra nepogrešljivo vlogo pri oblikovanju celostno razvite osebnosti. Glasba ne sme biti zgolj sredstvo za doseganje drugih vzgojnih ciljev, temveč mora biti prepoznana kot samostojen in enakovreden nosilec vrednot, skozi



katerega dijaki gradijo svojo kulturno identiteto, razvijajo kritično mišljenje in spodbujajo ustvarjalnost. Poleg tega je glasba tudi močno orodje za razvoj socialnih in čustvenih veščin. Raziskave kažejo, da glasbeno izobraževanje krepi empatijo, sposobnost sodelovanja in komunikacijske veščine pri dijakih, kar prispeva k njihovemu splošnemu socialnemu razvoju ter na drugi strani povečuje njihovo samozavest in samodisciplino, kar so ključne vrline za uspeh v življenju.

V tem duhu mora prenova smiselno prepletati tradicijo z inovacijami, s posebnim poudarkom na kakovosti izobraževanja in celostnem razvoju mladostnikov. Le s takim pristopom bo glasba še naprej izpolnjevala svojo plemenito nalogo v izobraževalnem sistemu, ne kot obrobni predmet, temveč kot temeljno orodje za globlje razumevanje sveta in našega mesta v njem. Zato je bistveno, da v prizadevanjih za prenovu kurikulumu vsakršni poskusi poenostavitve ali marginalizacije glasbe naletijo na odločen odpor, saj bo le tako glasbeno izobraževanje lahko še naprej bogatilo mlade generacije in jih pripravljalo na izzive prihodnosti.



Viri in literatura

- Ahačič, K., Banič, I., Brodnik, A., Holcar, A., Klopčič, P., Kogoj, B., Mithans, M., Panič, N., Pirih, A., Štefanc, D., Müller, T., Rojč, J., Slivar, B., Stegel, M., Suban, M., Tratnik, M. in Zupanc Grom, R. (2022). *Izhodišča za prenovu učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji* (Spletna izd.). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/izhodišča_za_prenovo_UN.pdf
- Ahačič, K., Banjac, M., Baškarad, S., Belasič, I., Bergoč, Š., Bešter, J., Borota, B., Bratina, K., Brečko, B. N., Breznik, I., Brodnik, A., Čop, J., Gorenc, J., Gradišek, P., Grušovnik, T., Holcar, A., Jerko, A., Jurak, G., Klančnik, B., ... Zupan, B. (2024). *Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj* (Spletna izd.). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/skupni_cilji.pdf
- Boer, M. (2009). Music makes the people come together: Social functions of music listening for young people across cultures. [Doktorska disertacija, Victoria University, University of Wellington]. Open Access Te Herenga Waka-Victoria University of Wellington. <https://core.ac.uk/download/pdf/41336493.pdf>
- Eurydice. (2008). *Ravni avtonomije in odgovornosti učiteljev v Evropi*. Ministrstvo za šolstvo in šport. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/levels-autonomy-and-responsibilities-teachers-europe_en
- Fasoli, M. (2021). The Overuse of Digital Technologies: Human Weaknesses, Design Strategies, and Ethical Concerns. *Philosophy & Technology*, 34, 1409–1427. <https://doi.org/10.1007/s13347-021-00463-6>
- Gabrovec, A. (2016). *Vloga glasbe pri konstrukciji nacionalne identitete: slovenska nacionalna identiteta z glasbene perspektive* [Diplomsko delo]. RUL. http://dk.fdv.uni-lj.si/diplom-ska_dela_1/pdfs/mb11_gabrovec-ana.pdf
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hozjan, D. (2014). Konceptualizacija pojavnih oblik avtonomije v javnem šolskem prostoru. *Šolsko polje*, 25(1-2), 57–75.
- Kisida, B. in Bowen, D. H. (2019). *New evidence of the benefits of arts education*. Brookings. <https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2019/02/12/new-evidence-of-the-benefits-of-arts-education/>
- Mihelač, L., Mihevc, M. in Stanič, Ž. (2015). *Glasba: i-učbenik za glasbo v gimnazijskem programu*. Zavod RS za šolstvo. <http://eucbeniki.sio.si/gls>
- Mihelač, L., Mihevc, M. in Stanič, Ž. (2023). *Glasba: i-učbenik za glasbo v gimnazijskem programu*. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. <https://etorba.sio.si/etorba/sl/books/45/read>
- Močnik, D., Habjanič Gaberšek, M. in Ivačič, S. (2018). *Glasba 1: učbenik za glasbo v 1. letniku gimnazije*. Mladinska knjiga.
- Pérez-Juárez, M. Á., González-Ortega, D. in Aguiar-Pérez, J. M. (2023). Digital Distractions from the Point of View of Higher Education Students. *Sustainability*, 15(7), 6044. <https://doi.org/10.3390/su15076044>
- Rotar Pance, B. (2017). Aktivno učenje glasbe in zasnova sodobne didaktike glasbe pri eksperimentalnem pouku Brede Oblak. V: B. Rotar Pance (ur.). *Breda Oblak: utemeljiteljica didaktike glasbe na Slovenskem. Tematska številka. Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani* 13(27). 5–27
- Rotar Pance, B. (2008). Umetnost in kultura v šoli. V *Kultura in umetnost v izobraževanju - popotnica 21. stoletja: predstavitev različnih pogledov o umetniški in kulturni vzgoji v izobraževanju* (str. 111–119). Pedagoški inštitut.
- RTV Slovenija. (2023, avgust 25). Časovnica šolske reforme bo še daljša kot pri davčni, spremembe pri prehrani že prihodnje leto. RTV Slovenija. <https://www.rtvsl.si/slovenija/casovnica-solske-reforme-bo-se-daljsa-kot-pri-davcni-spremembe-pri-prehrani-ze-prihodnje-leto/661184>
- Saunders, J. N. (2021). The power of the arts in learning and the curriculum: a review of research literature. *Curriculum Perspectives*, 41, 93–100. <https://doi.org/10.1007/s41297-021-00138-4>
- Southgate, D. E. in Roscigno, V. J. (2009). The impact of music on childhood and adolescent achievement. *Social Science Quarterly*, 90(1), 4–21. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2009.00598.x>
- Stamou, L. (2002). Plato and Aristotle on Music and Music Education: Lessons From Ancient Greece. *International Journal of Music Education*, 39(1), 3–16. <https://doi.org/10.1177/025576140203900102>
- Tan, A. (2018). Creativity in Music Education: Moving Forward. V: Tsubonou, Y., Tan, A.C., Oie, M. (ur.) *Creativity in Music Education* (str. 101–115) Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2749-0_19
- Zakon o gimnazijah (ZGim). (1996). *Uradni list RS*, št. 1/07 – uradno prečiščeno besedilo, 68/17, 6/18 – ZLO-1, 46/19 in 53/24. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO450>
- Žvar, D. (2008). Učni načrt. Glasba. Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. https://portal.mss.edus.si/msswww/programi/2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_glasba_gimn.pdf

Težavnost in razumevanje strokovnih besedil v tujem jeziku



dr. Alenka Umek, PhD, visokošolski učitelj lektor
Ekonomska fakulteta, Katedra za jezike za poslovne in ekonomske vede

V okviru širše empirične raziskave strokovne pismenosti v angleškem jeziku med 378 študenti na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani smo preučili povezanost med bralčevo oceno težavnosti strokovnih besedil v tujem jeziku in bralnim razumevanjem. Ob tem nas je zanimalo, katere besedilne dejavnike bralci zaznavajo kot ključne za razumevanje strokovnega besedila v tujem jeziku. Z uporabo bivariatne statistične analize smo testirali povezanost bralčeve subjektivne ocene težavnosti besedila z dejanskim razumevanjem, merjenim s testom razumevanja treh strokovnih besedil s področja financ v angleškem jeziku. Rezultati so pokazali, da je bila bralčeva zaznava težavnosti besedila statistično značilno negativno povezana z rezultati testa bralnega razumevanja oz. uspešnostjo branja. Ugotovitve kvalitativne analize so potrdile osrednjo vlogo terminologije kot dejavnika bralnega razumevanja strokovnih besedil v tujem jeziku.

Ključni pojmi: težavnost besedil, bralno razumevanje, disciplinarna/strokovna pismenost, tuji jezik, strokovna besedila

UVOD

Univerzitetni študij ekonomskih in poslovnih ved temelji na branju strokovne literature tako v slovenskem kot v angleškem jeziku in akademski uspeh študentov je neločljivo povezan z učinkovitim branjem strokovnih besedil v tujem jeziku (Gunderson in drugi 2020). Le-to od bralca zahteva ne le bralne spretnosti, temveč tudi dobro znanje tujega jezika in specifično strokovno znanje. Ob branju študijske literature si študenti ustvarijo mnenje o težavnosti besedil, zato nas je v tej raziskavi zanimalo, kakšna je bralčeva ocena zahtevnosti določenega strokovnega besedila v tujem jeziku, in če je povezana z dejansko uspešnostjo branja oziroma bralnim razumevanjem.

BRALNO RAZUMEVANJE

Branje je ponotranjena kognitivna dejavnost, katere cilj je razumevanje besedilnega sporočila. Zaradi njegove nevidnosti je branje možno preučevati samo posredno bodisi kot proces ali kot rezultat razumevanja. Z orodji za sledenje pogleda lahko merimo očesne fiksacije in premike pri branju (Brunfaut in McCray 2015) in na tem temelju sklepamo o različnih ravneh bralnega procesa. Še pogostejše kot bralni proces pa preučujemo rezultate branja, ki jih predstavlja bralčevo razumevanje besedila in ga merimo s testi bralnega razumevanja.

Bralno razumevanje je tvorjenja pomena, ki nastaja ob bralčevi interakciji z besedilom (Ruddell



in drugi 2019). V tem procesu bralec rekonstruira oz. interpretira pomen besedila s tem, da ga poveže z svojim znanjem in izkušnjami (Koda 2005; Grabe 2009; Bernhart 2011; McNeil 2012; Kendeou in O'Brien 2016). Med teoretičnimi modeli, ki ponazarjajo bralni proces, je najvplivnejši Van Dijk-Kintschev situacijski model (1983), po katerem bralec najprej kreira svojo predstavo besedila (ang. textbase) v delovnem spominu, nato pa to predstavo v procesu sklepanja poveže s svojim znanjem in izkušnjami iz dolgoročnega spomina. S tem bralec ustvari svoj lastni mentalni ali situacijski model besedila, ki vključuje bralčevo inter-

DEJAVNIKI BRALNEGA RAZUMEVANJA	
BRALEC	Znanje: jezikovno: ortografija, fonologija, besedišče, skladnja, retorična struktura, žanr vsebinsko: tema besedila, splošno poznavanje sveta, kultura, stroka/disciplina Kognitivni procesi: nižja raven: dekodiranje, prepoznavanje besed, členjenje višja raven: semantični procesi lokalno in globalno, pragmatični procesi Kognitivne in metakognitivne strategije: predvidevanje, inferiranje, elaboriranje, vrednotenje, spremljanje Motivacijsko-emocionalni dejavniki: motivacija, interes, namen, ocena težavnosti besedila
BESEDILO	Jezikovni dejavniki: besedišče, skladnja, retorična struktura, žanr, berljivost, eksplicitnost, abstraktnost Nejezikovni dejavniki: tema in vsebina, pričakovano predznanje, raven specifičnosti in strokovnosti
NALOGA	Tip naloge: izbirna, izločevalna, dopolnjevalna, urejevalna, tvorbeni

Preglednica 1: Dejavniki bralnega razumevanja

pretacijo, dopolnitev in vrednotenje prebranega besedila. Bralčeva interpretacija besedila je lahko tudi napačna, in sicer zlasti takrat, ko se bralčevo znanje in izkušnje ne skladajo z besedilnim pomenom ali pričakovanim predznanjem (Alptekin 2006). Do bralčevega prirejanja besedilnega pomena pride zato, da ga bralec lahko lažje umesti med kognitivne sheme v svojem spominu (Kendou in van der Broek 2005; Chang 2006) in da »zapolni« praznine v besedilu (Ozuru in drugi 2009). Van Dijk-Kintschev situacijski model izpostavlja osrednjo vlogo bralca, ki ni le pasivni prejemnik besedila, ampak aktivno ustvarja besedilni pomen s svojim znanjem, kognitivnimi procesi in strategijami ter z motivacijsko-emocionalnimi lastnostmi.

DEJAVNIKI BRALNEGA RAZUMEVANJA

Ločimo tri skupine dejavnikov bralnega razumevanja, ki povezujejo bralca, besedilo in bralno nalogo (Preglednica 1). Bralci se razlikujejo glede na svoje znanje, izkušnje, kognitivne zmožnosti in spomin ter interes in motivacijo za branje. Vsi ti dejavniki potencialno vplivajo na bralčevo interakcijo z besedilom in na njihovo razumevanje. Temeljni bralčev dejavnik razumevanja so kognitivni procesi, ki na nižji ravni vključujejo zaznavanje in prepoznavanje vizualnih informacij, dekodiranje besed in dostop do njihovega pomena v bralčevem mentalnem leksikonu, členjenje in prepoznavanje skladenjskih relacij med besedami ter tvorjenje pomenskih

enot ali propozicij. Ti procesi so pri dobrih bralcih hitri in avtomatizirani in ne zahtevajo zavestnega procesiranja (Grabe 2009). Bralni procesi na višji ravni so semantični in pragmatični, vključujejo bralčeve kognitivne in metakognitivne strategije, zlasti sklepanje (inferiranje), dopolnjevanje (elaboriranje) in vrednotenje (evalvacijo) informacij, s čimer bralec tvori pomen od lokalne ravni stavka do globalne ravni besedila ter od dobredne do interpretacijske in kritične ravni razumevanja besedila (Alderson 2000).

Med bralčeve dejavnike razumevanja sodi tudi znanje tujega jezika, ki lahko vpliva na hitrost branja in kakovost razumevanja. Branje v prvem jeziku je praviloma avtomatizirano (Grabe 2009), kar ne velja vedno tudi za branje v tujem/drugem jeziku, ki je pri bralcih s slabšim znanjem jezika bolj zavestno, počasnejše, z več ugibanja in pogostejšimi napakami v razumevanju (Koda 2005). Bralne spretnosti se prenesejo iz prvega v tuji jezik, ko bralec doseže raven sporazumevalnega praga (angl. Threshold level) (Alderson 2000). Pri branju strokovnih besedil v tujem jeziku se kot dejavnik pridruži tudi bralčevo strokovno znanje z vsebinskega področja besedila, kar Shanahan (2017) izpostavi kot ključno merilo disciplinarne/strokovne pismenosti. Logično je sklepati, da bo bralec težje bral strokovna besedila z neznanimi ali bolj kompleksnimi temami besedil (Grabe 2000; Urquhardt in Weir 1998). To domnevo so

empirične raziskave sicer potrdile, a pod določenimi pogoji. Strokovno znanje je bilo prediktor bralnega uspeha, če so bralci dosegli raven spoznavnega praga (Clapham 1996; Ridgway 1997; Uso Juan 2006; Shaw in McMillion 2018), če je bilo besedilo visoko specializirano (Umek 2023), če je bilo strokovno znanje bralcev objektivno merjeno (Uso Juan 2006; Umek 2023), če je šlo za bralno razumevanje več povezanih strokovnih besedil (Karimi 2017), če so imeli bralci višjo kapaciteto delovnega spomina (Shin in drugi 2019) in če je obstajala skladnost med znanjem, ki ga avtor pričakuje od bralca, in bralčevim dejanskim znanjem (Alptekin 2006).

Ob bralčevih kognitivnih dejavnikih na bralno razumevanje vplivajo tudi motivacijsko-emocionalni dejavniki. Bralci se namreč razlikujejo po splošni motivaciji za branje, namenu branja in doživljanju zanimivosti besedila. Pečjak (2012) v to kategorijo dejavnikov uvršča tudi bralčevo oceno težavnosti besedila. Opredelimo jo kot bralčevo zaznavo lastnosti besedila, ki ga najbolj ovirajo pri razumevanju. Gre za subjektivno oceno bralca, ki lahko vpliva na to, katere bralne strategije bo uporabil in kako uspešno bo prebral besedilo. (Horiba 2013). Do sedaj ni bilo izvedeno veliko empiričnih raziskav, ki bi preučevale vlogo bralčeve ocene zahtevnosti besedila, njihovi rezultati pa so mešani. Peretz in Shoham (1990) nista našla povezave med bralčevo zaznavo težavnosti in razumevanjem. Grotek in Ślęzak-Świat (2024) sta primerjali ocenjeno in merjeno zahtevnost besedil v prvem in drugem jeziku. Ugotovili sta, da so bila besedila v drugem jeziku glede na subjektivne ocene bralcev in meritve berljivosti težja kot v prvem jeziku, pri čemer so ob percepciji težjega besedila bralci povečali zbranost in bolj uspešno uporabili bralne procese in strategije. Nasprotno pa so bralci hitreje in manj zbrano prebrali lažje besedilo in bralno nalogo, kar je imelo za posledico slabši bralni dosežek. Ferbežar (2012) je v študiji razumevanja in razumljivosti besedil med govornici prvega in drugega jezika ugotovila, da je pri več bralnih nalogah obstajala korelacija med bralčevo oceno težavnosti in bralnim dosežkom, s tem da se je povezava razlikovala pri posameznih nalogah. Pri nekaterih je bila pozitivna, pri drugih bralnih nalogah pa negativna. Ko je ugotavljala tudi zaznavo bralnih ovir pri bralcih besedil v prvem in drugem jeziku, je Ferbežar (2012) zaključila, da sta obe skupini pri večini bralnih nalog navedli besedišče kot glavni vir težav pri bralnem razumevanju.

ZAHTEVNOST BESEDILA

Za objektivno merjenje stopnje zahtevnosti besedil so razvili formule berljivosti (ang. Readability formulas) (Benjamin 2012), ki temeljijo na dolžini in številu besed in stavkov ter dolžini in številu

zlogov v besedah. V angleškem jeziku se pogosto uporabljajo Flesch Reading Ease, Flesch-Kincaid Grade Level in Gunning Fog Index. Widyantoro in drugi (2020) so primerjali bralčevo subjektivno zaznavo zahtevnosti besedil z berljivostjo besedil, merjeno s formulami berljivosti. Ugotovili so, da se je presoja bralcev znatno razlikovala od rezultatov meritev s formulami berljivosti in sklenili, da se berljivosti ne sme enačiti z razumljivostjo. Besedilo je namreč lahko zelo berljivo, a vseeno težko razumljivo. Ob tem je pomembno poudariti, da formule berljivosti temeljijo na zunanjih značilnostih besedila, zato jih je smiselno uporabljati skupaj s strokovno presojo, ki zajema druge jezikovne in vsebinske lastnosti besedila (Alderson 2000; Brunfaut 2014). Med jezikovne lastnosti besedila prištevamo besedišče, skladnjo in diskurz. Avtor izbira vrsto besedišča bodisi terminologijo, ki je namenjena strokovni javnosti, ali pa splošno izrazje, ki je namenjeno laični javnosti. Besedilo ima določene skladenjske lastnosti, kot so zloženost in dolžina povedi ter koherenca oz. povezanost elementov besedila v celoto. Poleg jezikovnih so pomembne tudi nejezikovne ali vsebinske lastnosti besedila, h katerim prištevamo raven strokovnosti (od visoko specializiranega strokovnega besedila do poljudnega besedila), količino in zgoščenost informacij, konkretnost ali abstraktnost vsebine ter ekspliciten ali impliciten način posredovanja. Domnevamo, da je besedilo za bralca zahtevnejše in težje razumljivo, če je višja stopnja strokovnosti besedila (Grabe 2001), če so informacije bolj zgoščene, če je vsebina bolj abstraktna in način podajanja manj ekspliciten (Shanahan 2017; Gunderson in drugi 2020). Po strnjenem pregledu dejavnikov bralnega razumevanja lahko sklenemo, da zahtevnost besedila ni splet lastnosti, ki bi bil absoluten in vezan zgolj na besedilo, ampak gre za relativen pojem, ki je odvisen od skladnosti med besedilnimi in bralčevimi dejavniki.

RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Želeli smo preučiti odnos med bralčevo subjektivno zaznavo zahtevnosti besedila in dejansko uspešnostjo pri bralnem razumevanju. V prvi vrsti nas je zanimala povezava med oceno težavnosti in dosežkom na testu razumevanja, v drugem koraku pa tudi, katere ovire v razumevanju strokovnih besedil v tujem jeziku zaznavajo bralci. Zastavili smo si naslednji raziskovalni vprašanji:

1. Ali obstaja korelacija/povezanost med bralčevo oceno težavnosti strokovnega besedila v tujem jeziku in bralčevim razumevanjem besedila?
2. Katere dejavnike težavnosti strokovnih besedil v tujem jeziku zaznavajo bralci kot ovire pri razumevanju?

METODOLOGIJA

Pričujoča študija vključuje podatkovni niz iz širše raziskave strokovne pismenosti v tujem jeziku na terciarni ravni izobraževanja, v kateri je bila uporabljena kombinacija kvantitativnih in kvalitativnih metod raziskovanja (Umek 2023).

Respondenti in strokovna skupina

V raziskavo je bilo vključenih 378 študentov drugega letnika univerzitetnega študija na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani, od tega 20 v pilotno in 358 v glavno študijo. Vzorec je bil homogen glede na prvi jezik in leta učenja drugega jezika. Pri izbiranju strokovnih besedil, pripravi testne specifikacije, sestavljanju testa bralnega razumevanja, ocenjevanju in kodiranju odgovorov respondentov ter ugotavljanju veljavnosti je sodelovala skupina petih univerzitetnih učiteljev, doktorjev znanosti s področja financ. S tem smo upoštevali načelo, da je raven strokovnosti ocenjevalcev ključna za presojo strokovnih besedil (Pill in Smart 2020).

Ključne spremenljivke in merski inštrumenti

Neodvisno spremenljivko je predstavljala bralčeva ocena težavnosti besedila, odvisno spremenljivko pa dosežek na testu bralnega razumevanja treh strokovnih besedil v angleškem jeziku. Uporabili smo naslednje merske inštrumente:

1. Tri besedila s področja financ v angleškem jeziku in test bralnega razumevanja s 17 kratkimi vprašanji odprtega tipa.
2. Vprašalnik o posameznem besedilu, v katerem so bralci ocenili težavnost tega besedila na 7-stopenjski Likertovi lestvici in napisali utemeljitev svoje ocene.

Učitelji finančnih predmetov so izbrali avtentična besedila s področja financ v angleškem jeziku, ki so primerljiva s študijsko literaturo pri finančnih predmetih na fakulteti. Izbiranje besedil je potekalo v več fazah. Enajst besedil po izboru glavnega strokovnega svetovalca so učitelji financ najprej rangirali glede na pet izbranih kriterijev za določitev ravni strokovnosti besedila: specifičnost, primernost, seznanjenost, novost in razlaga konceptov. V ožji izbor so prišla štiri besedila, ki smo jih nato preverili z dvema formulama za merjenje stopnje berljivosti (Flesch Reading Ease in Gunning Fog Index) in ugotovili, da med besedili ni bilo večjih razlik. Učitelji financ so nato pripravili testno specifikacijo in test bralnega razumevanja za vsa besedila s kratkimi vprašanji odprtega tipa. Test bralnega razumevanja smo preizkusili v pilotni študiji v skupini 20 študentov z namenom, da zagotovimo veljavnost, zanesljivost, občutljivost in uporabnost merskih inštrumentov. Po analizi rezultatov je bilo od prvotno štirih izločeno eno be-



sedilo, nekaj vprašanj je bilo opuščeni ali spremenjenih. Za glavno študijo, v kateri je sodelovalo 358 študentov, smo izbrali tri besedila in test razumevanja s 17 kratkimi vprašanji. K vsakemu od treh besedil smo dodali kratek vprašalnik, ki so ga respondenti izpolnili takoj po branju, ko je bil vtis o besedilu še svež in pozabljanje ni moglo vplivati na rezultate. Respondenti so težavnost besedil ocenjevali s 7-stopenjsko Likertovo lestvico, v kateri je vrednost 1 pomenila »zelo lahko« besedilo, vrednost 7 pa »zelo težko«. Respondente smo prosili tudi za kratko utemeljitev ocene.

Izvedba raziskave: zbiranje in analiza podatkov

Pred začetkom raziskave smo pridobili soglasje vodstva fakultete za izvedbo, kasneje pa tudi soglasje in prostovoljno privolitev sodelujočih študentov. Za zagotovitev anonimnosti smo uporabili šifre za vse uporabljene inštrumente. Raziskava je potekala med predavanji angleškega poslovnega jezika v drugem letniku univerzitetnega programa študija ekonomije. V kvantitativnem delu študije smo podatke analizirali s programom SPSS, in sicer najprej z deskriptivno statistično analizo, nato pa smo povezanost med neodvisno in odvisno spremenljivko testirali z uporabo bivariatne statistične analize. V drugem delu študije smo odgo-

vore na odprta vprašanja v vprašalniku obdelali s kvalitativno analizo.

REZULTATI in DISKUSIJA

Cilj raziskave je bil dvojen: prvo, preveriti povezanost med bralčevo oceno težavnosti besedila in dosežkom pri bralnem razumevanju ter drugo, ugotoviti mnenje bralcev o glavnih ovirah ali dejavnikih pri razumevanju besedila. Rezultati bivariatne statistične analize so za vsa tri besedila skupaj pokazali, da obstaja statistično značilna negativna povezanost med bralčevo oceno težavnosti besedila in bralnim razumevanjem, ki je izražena s Spearmanovim koeficientom korelacije ($\rho = -.308^{**}$, $p \geq 0.001$) (Preglednica 2). To pomeni, da so bralci, ki so ocenili besedila kot bolj zahtevna, v povprečju dosegli slabši rezultat na testu bralnega razumevanja. Nasprotno pa so respondenti, ki so besedila ocenili kot lažja, v povprečju dosegli boljši rezultat pri bralnih nalogah. Ob tem velja poudariti, da korelacija pomeni so-pojavnost obeh spremenljivk, nikakor pa ne implicira vzročnosti. Ugotovitev, da je uspešnost branja obratno sorazmerna z oceno težavnosti besedila, se zdi logična in pričakovana. Vodi nas k sklepu, da so bralci pravilno ocenili težavnost besedil, ker je njihova ocena težjega besedila pomenila, da so bralci besedilo tudi dejansko slabše razumeli in obratno.

		Bralno razumevanje Tri besedila skupaj
Ocena težavnosti Tri besedila skupaj	Spearmanov koeficient	- .308**
	Vrednost p	< 0.001
	n	353

**statistično značilno pri $p < 0.01$, *statistično značilno pri $p < 0.05$

Preglednica 2: Korelacija med spremenljivkama Ocena težavnosti in Bralno razumevanje

V kvalitativnem delu raziskave smo želeli najti tiste besedilne dejavnike, ki jih bralci zaznavajo kot ovire pri razumevanju strokovnih besedil v tujem jeziku (Preglednica 3). Na podlagi analize odgovorov v vprašalniku lahko ugotovimo, da so bile ovire v največji meri leksikalne, saj so respondenti pri vseh treh besedilih kot dejavnik zahtevnosti daleč najpogosteje izpostavili besedišče, in sicer so ga opisali kot neznano, strokovno, specializirano. Besedišče je bilo velika ovira za kar 50 % bralcev tretjega besedila, za 35 % bralcev drugega besedila

in 28 % bralcev prvega besedila. Bralci so v manjši meri navajali druge lastnosti besedil, kot so vsebina ali skladenjske lastnosti besedil. Pri drugem besedilu so kot oviro omenjali tudi dolžino besedila. Nekateri bralci se ob splošni oceni »lahko« ali »težko besedilo« niso natančneje opredelili, zakaj se jim je besedilo zdelo lahko ali težko oz. katera lastnost besedila je k temu prispevala. Po mnenju bralcev je bilo najtežje tretje besedilo, najlažje pa prvo, pri katerem so respondenti pojasnjevali, da je bilo besedišče znano in nespecializirano.

DEJAVNIKI BRALNEGA RAZUMEVANJA	
Besedilo 1	28.5 % - Besedišče, Neznano besedišče, Specializirano besedišče, Težko besedišče 18.4 % - Znano besedišče, Nespecializirano besedišče 18.2 % - Lahko besedilo
Besedilo 2	35.7 % - Besedišče, Neznano besedišče, Specializirano besedišče, Težko besedišče 21.8 % - Dolgo besedilo 10.6 % - Težko besedilo
Besedilo 3	50.0 % - Besedišče, Neznano besedišče, Specializirano besedišče, Težko besedišče 13.1 % - Težko besedilo 10.3 % - Drugo

Preglednica 3: Dejavniki težavnosti besedila: ocena bralcev



Primerjava izsledkov te raziskave z dognanji v sicer maloštevilnih primerljivih empiričnih študijah pokaže, da so nekateri avtorji poročali o mešanih rezultatih pri različnih bralnih nalogah, kjer je statistična povezava med bralčevo oceno in bralnim dosežkom nihala med pozitivno in negativno vrednostjo (Ferbežar 2012). Drugi avtorji povezave bodisi niso ugotovili (Peretz in Shoham 1990) ali pa so poročali o pozitivni statistični povezavi med oceno težavnosti in bralnim dosežkom (Grotek in Ślęzak-Świat 2024). To jih je navedlo k sklepu, da je bralce zaznava težjega besedila spodbudila k večji pozornosti in bolj učinkoviti uporabi bralnih procesov in strategij, obratno pa so bralci lažjemu besedilu posvetili manj pozornosti in dosegli slabši bralni rezultat. V pričujoči empirični raziskavi smo ugotovili negativno statistično povezavo med bralčevo oceno težavnosti in bralnim dosežkom, kar smo pojasnili s tem, da je bila bralčeva ocena težavnosti besedil točna, saj je bil njihov bralni dosežek pri težjih besedilih slabši, pri lažjih pa boljši. Podobno kot v študiji Ferbežar (2012) so bralci tudi v tej raziskavi izpostavili strokovno besedišče oz. terminologijo kot ključno oviro pri bralnem razumevanju strokovnih besedil v tujem jeziku.

Na podlagi ugotovitev pričujoče raziskave lahko izpostavimo nekaj predlogov za pedagoško prakso, katere cilj je razvijanje strokovne/disciplinarne pismenosti na terciarni ravni izobraževanja. Pri poučevanju z uporabo avtentičnih strokovnih besedil v tujem jeziku spodbujamo ozaveščenost bralcev o jezikovnih in vsebinskih dejavnikih zah-



tevnosti strokovnih besedil v tujem jeziku. Načrtno razvijamo bralne spretnosti in strategije, prilagojene različnim besedilom. Pred branjem aktiviramo predznanje bralcev z obravnavo strokovno specifičnih vsebin, konceptov in terminologije. Med branjem ali po njem se posvetimo retorični strukturi strokovnega besedila, skladenjskim lastnostim in členjenju v besedilu. Pri obravnavi in poučevanju strokovne terminologije upoštevamo ugotovitve študije Ash in Bauman 2017 o vlogi strokovnega besedišča pri bralnem razumevanju, v kateri izpostavita, da na bralno razumevanje vpliva bralčevo konceptualno znanje in ne besedišče samo po sebi. Strokovna terminologija je namreč integralni del strokovnega konceptualnega znanja in jo obravnavamo v okviru obravnave strokovnih vsebin. Pozornost posvetimo trem kategorijam strokovnega besedišča (Nation 2001). V prvi so izrazi, ki so del strokovne terminologije določene discipline, in se praviloma ne pojavljajo v splošnem jeziku (npr. v tej študiji: *exogeneous*, *imprimatur*). V drugi kategoriji je tehnično izrazje, ki ima različen pomen znotraj in izven stroke oz. ima tako specializiran kot splošen pomen (npr. v tej študiji: *bond*, *security*, *royalty*). V

tretjo kategorijo strokovnega besedišča sodijo izrazi, ki imajo podoben oz. povezan pomen v stroki in splošnem jeziku (npr. v tej študiji: *downgrade*). V pedagoški praksi je smiselno upoštevati, da so za bralca praviloma največja ovira tehnični izrazi iz druge kategorije zaradi njihove večpomenskoosti, ki stroke nevedčega bralca kljub kontekstu zlahka zavedejo v napačno interpretacijo. Zato pri poučevanju strokovne terminologije v tujem jeziku uporabimo naloge, ki kontrastirajo specializirani in nespecializirani pomen izrazov.

ZAKLJUČEK

Bralčeva ocena zahtevnosti strokovnega besedila v tujem jeziku temelji na interakciji in ujemanju med besedilnimi in bralčevimi dejavniki razumevanja. Bralec aktivno ustvarja besedilni pomen s svojim jezikovnim, splošnim in strokovnim znanjem, kognitivnimi procesi in strategijami ter motivacijsko-emocionalnimi lastnostmi. Splet besedilnih in bralčevih dejavnikov vpliva na to, v kakšni meri bralec razume besedilo in na kateri ravni – dobesedni, interpretacijski ali kritični. V tej raziskavi smo preučili pogled bralcev na zahtevnost strokovnih besedil v tujem jeziku in poveza-



Viri in literatura

- Alderson, C. (2000): *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alptekin (2006): Cultural familiarity in inferential and literal comprehension in L2 reading. *System*, let. 34 (št. 4): str. 494-508.
- Ash, G. E. in Bauman, J. F. (2017): Vocabulary and reading comprehension: The nexus of meaning. In: S. E. Israel (ur.), *Handbook of Research on Reading Comprehension*, (str. 377-405). New York: The Guilford Press.
- Bernhardt, E. B. (2011): *Understanding advanced second-language reading*. New York: Routledge.
- Benjamin, R. (2012): Reconstructing readability: Recent developments and recommendations in the analysis of text difficulty. *Educational Psychology Review*, let. 24, (št. 1): str. 63-88.
- Brunfaut, T. (2014): Language for specific purposes: Current and future issues. *Language Assessment Quarterly*, let. 11: str. 216-225.
- Brunfaut, T. in McCray, G. (2015): *Looking into test-takers' cognitive processes while completing reading tasks: A mixed method eye-tracking and stimulated recall study*. British Council ARACs research reports online. Dostopno na https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/brunfaut_and_mccray_report_final_0.pdf, 2. 8. 2024.
- Clapham, C. (1996): *The development of IELTS: A study of the effect of background knowledge on reading comprehension*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Chang, C. (2006): Effects of topic familiarity and linguistic difficulty on the reading strategies and mental representations of nonnative readers of Chinese. *Journal of Language and Learning*, let. 4, (št. 2): str. 172-198.
- Gunderson, L., D'Silva, R. A. in Murphy Odo, D. (2020): *ESL (ELL) Literacy instruction*. New York: Routledge.
- Grabe, W. P. (2000). Reading research and its implications for reading assessment. V Kunnan J. A. (ur.), *Fairness and validation in language assessment*, str. 226-262. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. P. (2009): *Reading in a second language. Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grotek, M. in Ślęzak-Świat, A. (2024): The Perceived and measured difficulty of texts and tasks in L1 and L2. *Reading in a Foreign Language*, let. 36 (št. 1): str. 1-20.
- Ferbežar, I. (2012): *Razumevanje in razumljivost besedil*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Horiba, Y. (2013): Task-induced strategic processing in L2 text comprehension. *ScholarSpace University of Hawaii*, let. 25 (št. 2): str. 98-125.
- Karimi, M. N. (2017): The mediated/unmediated contributions of language proficiency and prior knowledge to L2 multiple-texts comprehension: A structural equation modelling analysis. *Applied Linguistics*, let. 39 (št. 6): str. 912-932.
- Kendeou, P. in O'Brien, E. J. (2016): Individual differences in prior knowledge. V: Afflerbach, P. (ur.), *Handbook of individual differences in reading*, str.151-163. New York: Routledge.
- Kendeou, P. in van den Broek, P. (2005): The effects of readers' mi-

nost njihove ocene težavnosti besedila z bralnim razumevanjem. Z bivariatno analizo smo ugotovili statistično značilno povezanost bralčeve ocene težavnosti besedila z rezultati testa bralnega razumevanja oz. uspešnostjo branja. Kvalitativna analiza je pokazala, da je terminologija najpomembnejši dejavnik razumevanja strokovnih besedil v tujem jeziku. Izsledki pričujoče raziskave vodijo k sklepu, da je potrebno pri razvijanju strokovne pismenosti v tujem jeziku, ki je eden izmed ciljev izobraževanja na terciarni ravni, sistematično krepiti bralčevo ozaveščenost o jezikovnih in vsebinskih lastnostih besedil. Zavedanje o tem, kaj so lahko razlogi za težave pri razumevanju, omogoča, da bralec ustrezno prilagodi bralne strategije in s tem izboljša razumevanje. Posebno pozornost velja posvetiti strokovnemu besedišču v tujem jeziku, ki ga obravnavamo v sklopu vsebinskih in konceptualnih znanj v določeni disciplini.

- sconceptions on comprehension of scientific text. *Journal of Educational Psychology*, let. 97 (št.2): str. 235-245.
- Koda, K. (2005): *Insights into second language reading. A cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNeil, L. (2012): Extending the compensatory model of second language reading. *System*, let. 40: str. 64-76.
- Nation, I. S. P. (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ozuru, Y., Dempsey, K. in McNamara, D.S. (2009): Prior knowledge, reading skill and text cohesion in the comprehension of science texts. *Learning and Instruction*, let. 19 (št. 3): str. 228-242.
- Pečjak, S. (2012): *Psihološki vidiki bralne pismenosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Peretz, A. S. in Shoham, M. (1990): Testing reading comprehension in LSP: Does topic familiarity affect assessed difficulty and actual performance? *Reading in a Foreign Language*, let. 7 (št. 1): 447-455.
- Pill, J. in Smart, C. (2020): Raters: Behavior and training. V Winke, P. (ur.) in Brunfaut T. (ur.): *The Routledge handbook of second language acquisition and language testing*, str. 135-144. New York: Routledge.
- Ridgway, T. (1997): Thresholds of the background knowledge effect in foreign language reading. *Reading in a Foreign Language*, let. 10: str. 55-76.
- Ruddell, R. B., Unrau, N. J. in McCormick, S. (2019): A sociocognitive model of meaning-construction. In Alvermann, D. E. (ur.), Unrau, N. J. (ur.), Sailors, M. (ur.) in Ruddell, B.R. (ur.) *Theoretical models and processes of literacy*, str. 204-232. New York: Routledge.
- Shanahan, C. (2017): Comprehension in the disciplines. V: Israel S. E. (ur.), *Handbook of research on reading comprehension*, str. 479-499. New York: The Guilford Press.
- Shaw, P in McMillion, A. (2018): Reading comprehension in advanced L2 readers. V Hylenstam, K. (ur.), Barting, I. (ur.) in Fant, L. (ur.), *High-level language proficiency in second language and multilingual contexts*, str. 1461-69. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shin, J., Dronjic, V., in Park, B. (2019): The interplay between working memory and background knowledge in L2 reading comprehension. *TESOL Quarterly*, let. 53 (št. 2): 320-347.
- Umek, A (2023): *The role of background knowledge in reading comprehension of subject-specific texts*. London: University College of London – doktorska disertacija.
- Urquhart, A. H. in Weir, C. J. (1998): *Reading in a second language: Process, Product and Practice*. London: Longman.
- Uso-Juan, E. (2006): The compensatory nature of discipline-related knowledge and English-language proficiency in reading English for academic purposes. *The Modern Language Journal*, let. 90 (št. 2): str. 210-227.
- van Dijk, T. A. in Kintsch, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Widyantoro, A., Jamilah, J. in Purnawan, A. (2022): Text difficulty vs text readability: Students' voices. *EduLite: Journal of English Education, Literature, and Culture*, let. 7 (št. 1): str. 125-136.

Vpliv sodobne tehnologije na razvoj otrok



Ivana Pavlović, defektologinja oligofrenologinja,
Center za komunikacijo, sluh in govor Portorož

Otrokove intelektualne sposobnosti niso odvisne od števila živčnih celic v skorji, temveč od števila živčnih sinaps. V predšolskem obdobju je hitrost in število nastajanja živčnih povezav med nevroni neprimerljivo večja kot po sedmem letu. Spodbudno okolje prispeva k razvoju velikega števila nevronske poti, kar ima za posledico bogato nevronske mreže, ki je osnova za doseganje prirojenega potenciala.

Vse pogostejše je mnenje vzgojnih delavcev, da so današnje generacije otrok v mnogih pogledih razvojno šibkejšje v primerjavi s prejšnjimi generacijami. Raziskave kažejo, da ima 50 % predšolskih otrok težave na področju fine motorike, nekatere motnje govorno-jezikovnega razvoja, počasno akomodacijo očesa, težave na področju grobe motorike.

Sodoben način življenja vodi v pospešeno uvajanje tehnologije kot so računalniki, tablice, mobilni telefoni v vsakdanje življenje posameznika. Posledica takšnih sprememb je znanstveno potrjeno dejstvo, da velik del otrok pred ekranom preživi od 4 do 8 ur na dan. Številni izrazi, ki obravnavajo vpliv sodobne tehnologije, potrjujejo negativen vpliv na telesni in duševni razvoj otrok. Prepogosta in dolgotrajna izpostavljenost otrok sodobni tehnologiji vodi v spremembe v razvoju možganov, hormonskega sistema, debelost, motnje spanja in pozornosti, slabši govorno-jezikovni razvoj, pojav psihičnih motenj

(depresija, anksioznost), pomanjkanje empatije, potrpežljivosti itd.

Ključne besede: razvoj otroka, tehnologija, nevronske sinapse

UVOD

Skozi prakso in pogovore z vzgojnimi delavci v vrtcih in šolah velja poudariti njihovo splošno mnenje, da so nove generacije otrok v mnogih vidikih razvoja šibkejšje v primerjavi s prejšnjimi generacijami. V državah srednje Evrope so opravili testiranje, ki je pokazalo, da ima vsak drugi otrok motnjo v razvoju. Testiranje je potekalo v Italiji, na Madžarskem, v Bosni in Hercegovini, Sloveniji, na Hrvaškem in Češkem. Raziskava iz leta 2009 je to splošno mnenje še dodatno potrdila. Pokazalo je, da ima približno 50 % predšolskih otrok slabo razvito fino motoriko (Kamenarac, Čikoš in Rajović, 2010).



Ob pregledu uradnih podatkov o številu otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redne programe v Republiki Sloveniji, lahko prostodušno pritrdim mnenju in strahu vzgojiteljskih delavcev. Leta 2005 je bilo v Sloveniji evidentiranih 5583 otrok z motnjami v razvoju. Sem spadajo otroci z vedenjskimi težavami, gluhi in naglušni otroci, otroci s težavami v razvoju govora itd. Šele dvanajst let pozneje se je to število povečalo na 11.823, kar je zelo zanimivo in zaskrbljujoče v podatkih, je število otrok z govorno-jezikovnimi težavami. Leta 2005 je bilo pri 350 otrocih diagnosticirana kakšna oblika zaostanka govora, leta 2020 pa pri 1629 otrocih. (SURŠ)

RAZVOJ OTROK

Razvoj možganov je najbolj intenziven v prvih nekaj letih življenja. Zato je izjemno pomembno, da v tem obdobju ustvarimo temelje za uresničitev prirojenih potencialov. Raziskave dokazujejo, da intelektualne sposobnosti niso odvisne od števila genetsko predisponiranih živčnih celic v možganih, temveč od števila povezav (sinaps) med njimi, ki nastanejo pod vplivom socialnega okolja. (Rajović, 2009)

Sinapsa je kontaktna površina med dvema nevromoma, skozi katero tečejo električni impulzi. S pomočjo sodobne tehnologije je njihovo dejavnost mogoče posneti in fotografirati. Tako ugotovimo in dokažemo, kako se sinapse spreminjajo med učnim procesom in različnimi telesnimi aktivnostmi. Ena najpomembnejših ugotovitev je dejstvo, da se človeški možgani nenehno spreminjajo, da se povečujejo določene regije, ki se aktivirajo in da se določene sinapse in nevroni, ki jih v določenem času ne uporabljamo, izgubijo. To dejstvo je potrdila raziskava, v kateri so ugotovili, da imajo taksisti v Londonu

večji hipokampus v primerjavi z ljudmi iz kontrolne skupine. Znano je, da se središče za orientacijo v prostoru nahaja v hipokampusu, ki ima poleg tega še številne druge funkcije. Ta regija je nenehno zaposlena s povezovanjem, oblikovanjem, organiziranjem dražljajev kot tudi ustvarjanjem trajnih sledi v možganski skorji. (Spitzer, 2017)

Znano je, da se otroci rodijo z določenim številom sinaps, ki se po rojstvu intenzivno oblikujejo ali zavračajo. Senzorični in motorični korteks sta že po rojstvu podvrženi velikim spremembam, med katerimi nastanejo nove sinapse, druge, ki so na primer povezane s prirojenimi refleksi, zavrnejo. Ti refleksi se izgubijo, ko otrok razvije kompleksnejše motorične gibe. V možganski skorji največ sinaps tvorijo prsti, zato so pomembne dejavnosti za razvoj fine motorike, potem je tu center za govor, grobo motoriko, vid in sluh. Pravilen razvoj teh predelov možganov je pomemben za razvoj asociativne skorje, ki ima med drugim pomembno vlogo pri integraciji informacij iz senzomotorične skorje. (Rajović, 2016)

Obstajajo znanstveniki, ki verjamejo, da je osnovna vloga možganov gibanje in da so se vse druge funkcije razvile skozi evolucijo, da bi dosegli optimalno delovanje človeka. Že leta 1953 je Piaget govoril o pomenu motoričnih sposobnosti in vplivu senzomotoričnega razvoja na kognitivne sposobnosti. Številne raziskave potrjujejo povezavo med telesno aktivnostjo in kognitivnimi sposobnostmi ljudi. Dokazano je, da imajo otroci boljše rezultate pri testu, če so pred pisanjem hodili 20 minut. Deli možganov, ki so odgovorni za osredotočanje pozornosti, filtriranje nepomembnih dražljajev in kognitivni nadzor, so bili veliko bolj aktivni v primerjavi



s kontrolno skupino otrok, ki se pred testom niso premikali. (Hillman et al 2009) Raziskava iz leta 2015 je pokazala, da imajo gibalno dejavnejši otroci večji volumen hipokampusa in bazalnih ganglijev, učinkovitejši ritem možganske aktivnosti in boljši šolski uspeh. (Erickson, Hillman in Kramer, 2015)

Vse to potrjuje pomen gibalne aktivnosti za vzpostavljanje novih in ohranjanje že obstoječih živčnih povezav. Zato je zelo pomembno, da otroku ne omejimo gibanja, saj so vse stopnje motoričnega razvoja enako pomembne. Ko se na primer otrok začne plaziti, se pogosto zgodi, da mu starši zaradi strahu to preprečijo. Toda ta faza motoričnega razvoja je, tako kot vse druge, izjemno pomembna. S takšnim načinom gibanja otrok razvija mišice vratu, hrbta in rok, zravnava prste, prenaša težo na dlani, s katerimi pritiska na veliko površino, usklajuje gibe okončin, usmerja pogled, razvija orientacijo v prostoru.

Do nedavnega so znanstveniki verjeli, da je število živčnih celic nastalo ob rojstvu. Zdaj je znano, da se v hipokampusu živčne celice nenehno obnavljajo. V raziskavi, opravljeni na podganah, so ugotovili, da v tem predelu možganov vsak dan zraste od 5.000 do 10.000 novih živčnih celic, pri čemer je njihovo število večje pri gibalno aktivnih posameznikih. (Spitzer 2016)

Omenili smo, da so otrokove intelektualne sposobnosti odvisne od števila živčnih sinaps v možganski skorji. Te povezave se uresničujejo, ko je otrok aktiven in prejema dražljaje iz socialnega okolja. Informacije v obliki impulzov potujejo od enega nevrona do drugega in ustvarjajo sledi v možganski skorji. Na ta način se poveča volumen kortikalnih regij, ker se določene sinapse zadebelijo ali nastanejo nove.

Če je število povezav in informacij, shranjenih v možganski skorji, večje, se več informacij pošlje v bazalne ganglije. To so subkortikalne možganske strukture, ki so odgovorne za nadzor in prilagajanje hotenih motoričnih gibov, zaviranje neželenih gibov in sodelujejo pri kognitivnih funkcijah, kot so spomin, načrtovanje, učenje (Pohorec in Rupnik 2014).

Ob analizi literature izpostavljam, da je eden glavnih vzrokov za povečano število otrok z motnjami v razvoju zmanjšana telesna aktivnost, ki ima za posledico nezadostno stimulacijo možganov. Premomerno gledanje televizije, igranje videoiger, pomanjkanje grafomotoričnih aktivnosti in telesna nedejavnost škodujejo in zmanjšujejo razvoj nekaterih bioloških potencialov. (Rajović, 2009) Raziskave, izvedene v ZDA in Kanadi od leta 2008 do 2010 dokazujejo, da lahko pri otrocih, ki nimajo zadostne aerobne aktivnosti, pride do zmanjšanja globinskih struktur možganov, kar posledično vpliva na zmanjšanje kognitivnih sposobnosti. (Rajović 2017)

Glede na to, da se otroci danes vse manj gibljejo in vse več prostega časa preživijo pred ekrani, splošno znano pa je, da socialno okolje vpliva na otrokov razvoj in spremembe kortikalnih struktur, se postavlja logično vprašanje, kakšen je ta vpliv. Uradni podatki SURS-a kažejo, da ima v Sloveniji 90 % gospodinjstev dostop do interneta, 76 % ljudi pa internet uporablja vsak dan. Zaskrbljujoč je tudi podatek, da otroci v Sloveniji v povprečju preživijo od 4 do 8 ur pred zaslonom z uporabo ene vrste sodobne tehnologije. (SURS)

Ali in kolikšen je vpliv sodobne tehnologije na otrokov splošni razvoj, so bile predmet številnih raziskav po vsem svetu. Če upoštevamo, da današnji otroci več ur preživijo pred ekranom, nam je jasno, da v tem času niso aktivirali grobe motorike, prstov, govora, prav tako niso aktivirali očesne akomodacije. Dejansko sedijo in pasivno gledajo v eno točko, kar ima za posledico zmanjšanje števila nevronske sinaps. Akomodacija očesa je eden najkompleksnejših fizioloških procesov, ki tvori ogromno povezav v skorji. Raziskave so pokazale, da je pri določenih oblikah motenj pozornosti in koncentracije težava z akomodacijo. (Rajović 2009)

MOŽGANI

Izvedena je bila študija, ki je spremljala in primerjala pretok krvi v možganih pri otrocih, ki so igrali videoigre, in pri tistih, ki so reševali preproste aritmetične račune. Pri prvi skupini preiskovancev so bili aktivirani le tisti deli možganov, ki so odgovorni za vid in manjši del za prste, pri drugi skupini preiskovancev pa je seštevanje enomestnih števil aktiviralo levo in desno možgansko poloblo. Svetovno združenje nevrologov je ob tej priložnosti prišlo do zaključka, da videoigre upočasnjujejo razvoj čelnega dela možganov. (Sigman, 2012)

Druga raziskava, objavljena v reviji *Pediatrics*, je preučevala vpliv nekajminutnega gledanja risank na čelni del možganov. Ugotovili so, da le 9 minut gledanja filma, v katerem se vse odvija izjemno hitro, negativno vpliva na delovanje štiriletnikov. (Sigman, 2012)

Pri mladoletnikih, ki preveč časa preživijo na internetu in so razvili določeno stopnjo zasvojenosti, so ugotovili, da so se spremenile globinske strukture možganov. Trinajst raziskovalcev iz sedmih različnih institucij je ugotovilo, da so ti posamezniki imeli 10 do 20 odstotno zmanjšanje v nekaterih možganskih regijah. (Sigman, 2012)

POZORNOST

Ko smo pozorni na določen objekt ali dogodek, govorimo o selektivnosti in takrat se aktivirajo določeni kortikalni centri. Večja pozornost do posameznih informacij ne vodi le k optimalni obdelavi novih informacij, temveč tudi k optimalnejšemu učenju.

Ameriška raziskava je pokazala, da povprečen sodobni človek prekine svojo aktivnost približno vsakih 11 minut. V zadnjem času se je pojavil nov izraz, tako imenovana medijski "multitasking", kar pomeni, da ena oseba hkrati vključuje in upravlja več različnih medijev, predvsem računalnike in mobilne telefone. Hkratna uporaba več različnih medijev ima pomembno vlogo v mentalnih procesih ljudi in otrok, kot sta pozornost in kognitivni nadzor nad lastnimi mislimi. (Foehr, 2006)

Znanstveniki z univerze Stanford so izvedli vrsto kognitivnih testov z ljudmi, ki so opredeljeni kot "multitaskerji" in drugo skupino ljudi, ki ne uporabljajo ali redko uporabljajo več kot en medij hkrati. Prišli so do zaključka, da "multitaskerji" težje in počasneje opravljajo različne naloge ter slabše filtrirajo nepomembne dražljaje. Njihova realizacija je postajala vedno šibkejša, ko se je število teh nepomembnih dražljajev povečevalo. Pri tem so ugotovili, da imajo ti ljudje poleg slabe pozornosti in filtriranja zunanjih dražljajev tudi slab delovni spomin in nadzor nad lastnimi mislimi. (Ophir et al, 2009)

SPOMIN

V psihologiji učenja in psihologiji spomina že vrsto let raziskujejo globino procesiranja informacij. Splošno znano dejstvo je, da globlje kot je obdelava informacij, bolje se ohranijo v dolgoročnem spominu. Med procesiranjem se določene informacije preko živčnih sinaps pošiljajo z enega nevrona na drugega in povzročajo njihove spremembe. Več nevronov se ukvarja s temi informacijami, bolje so ohranjene. Če ljudje neposredno razpravljajo o naučeni vsebini, si bodo vsebino veliko bolje shranili v spomin, za razliko od drugih, ki razpravo vodijo preko zaslona in tipkovnice. (Spitzer, 2017)

Dandanes otroci uporabljajo več naprav hkrati in v kratkem času preklapljajo z enega programa na drugega ali z ene naprave na drugo. Na ta način prihaja do hitrih sprememb informacij, do hitrih slik, s temi informacijami se ukvarja manj nevronov, kar onemogoča globinsko procesiranje informacij, kar seveda vpliva na šibkejši spomin. Otroci si z vrstniki izmenjujejo podatke tudi prek digitalnih socialnih omrežij, vendar je dokazano, da le neposreden socialni stik vpliva na pozitivna čustva in dolgotrajno shranjevanje informacij. (Sigman, 2012)

ŠOLSKI USPEH

Če kdo trdi, da učenci v šolah bolje obvladajo določeno snov in da je učni proces boljši z uporabo sodobne tehnologije, moram omeniti, da za tako tezo še vedno ni dokazov. Spodbudo za skoraj vse raziskave, ki so se ukvarjale z uspehom računalniško podprtega učenja, so finančno podprli računalniška industrija in telefonska podjetja. Vsekakor obstajajo študije, ki govorijo o negativnem vplivu sodobne tehnologije na izobraževanje. Ekonomista Joshua Angrist in Victor Lavy sta po uvedbi računalnikov v izraelske šole ugotovila, da imajo četrtošolci slabši uspeh pri matematiki, druge negativne učinke pa sta opazila pri učencih višjih razredov. (Spitzer, 2017)

Podatki raziskave PISA kažejo, da imajo otroci, ki imajo doma računalnik, slabši uspeh v šoli. Razlog za takšno stanje je dejstvo, da se dejansko večinoma uporablja za zabavo in predvsem za igranje iger, kar ima za posledico pomanjkanje časa za šolske obveznosti. (Spitzer, 2017)) Triindvajsetletna raziskava je potekala na Novi Zelandiji, Spremljali so otroke od 3. do 26. leta, v katerem so analizirali stopnjo izobrazbe 980 anketirancev. Takrat so ugotovili, da je gledanje televizije v otroštvu pomembno povezano z doseženo stopnjo izobrazbe in večjo nagnjenostjo k predčasnim zaključevanjem izobraževanja. (Hancock et al. 2005)

ZASVOJENOST

Cela vrsta študij se ukvarja z vplivom sodobne tehnologije na nastanek zasvojenosti pri otrocih in od-



raslih. Dandanes ne samo da je znano, da digitalni mediji vodijo v zasvojenost, ampak vemo tudi, zakaj se to zgodi. Zgolj čas, preživet z uporabo interneta ali elektronskih naprav, še ne pomeni zasvojenosti. Znaki, ki nakazujejo, da ima oseba motnjo zaradi pretirane uporabe tehnologije, so socialna izolacija, osamljenost, zanemarjanje šolskih obveznosti, apatija, zaspanost, spremenjen bioritem, izguba občutka za čas, nihanje razpoloženja, napadi panike, depresija, razdražljivost, agresivnost in mnogi drugi. (Spitzer 2017)

Podatki iz leta 2019 kažejo, da se je v Sloveniji zaradi nekemične odvisnosti, predvsem zaradi pretirane uporabe mobilnih telefonov in interneta, zdravilo 277 ljudi. Le polovica jih je bila mlajših od 18 let. Najmlajši član je bil star le 9 let, najstarejši pa 84. (Kramli, 2019)

V globokih strukturah možganov so celice, ki so odgovorne za občutek sreče. Aktivirajo se pod vplivom dopamina, ki seizloča ko se nepričakovano zgodi nekaj prijetnega. Ob aktivaciji teh celic se v čelnem režnju izločajo endorfini, ki jih zaznavamo kot prijetne občutke. Znano je, da te regije aktivirajo vse snovi, ki pri človeku povzročajo odvisnost (kokain, heroin, alkohol, nikotin). Že več kot desetletje je znano, da teh centrov ne aktivirajo le opiat, ampak tudi digitalni mediji. Zato vse uspešne računalniške igre vsebujejo elemente presenečenja in naključnosti. (Koepp et al 1998)

DUŠEVNO ZDRAVJE

Skupina raziskovalcev Univerze Stanford je v eni od svojih raziskav dokazala, da so ljudje, ki imajo širši socialni krog in bolj neposredno komunikacijo z drugimi ljudmi, uspešnejši v svojih družbenih odnosih. Večje in bolj pozitivno kot je socialno okolje, manjše je število nezaželenih virtualnih poznanstev.

Pri neposrednem stiku in komunikaciji z drugimi ljudmi pridobivamo izkušnje, razvijamo kognitivno fleksibilnost, to je sposobnost prilagajanja novim družbenim situacijam, se učimo prepoznavanja neverbalne komunikacije, sprejemljivih oblik vedenja in razvijamo empatijo. Raziskave o delovanju možganov nam jasno kažejo, da predeli možganov, ki se uporabljajo, rastejo. V socialnih stikih, ki jih vzpostavljamo, razvijamo socialno kompetenco in s tem aktiviramo določene možganske centre, ki se ob tej aktivaciji razvijajo in rastejo. Študije so pokazale, da je obseg prefrontalnega in temporalnega korteksa, ki je odgovoren za socialno kompetenco, večji pri ljudeh, ki imajo večji krog realnih socialnih stikov. Roy Pea je izvedel raziskavo, v kateri je potrdil, da je uporaba digitalnih družbenih medijev pri mladih povzročila manj neposrednih stikov ter zmanjšanje obsega delov možganov, odgovornih za socialno inteligenco.

Prekomerna uporaba sodobne tehnologije onemogoča pridobivanje potrebnih izkušenj za zdrav kognitivni in socialni razvoj. Posledično se razvije kronični stres zaradi pomanjkanja nadzora, samozaveesti, občutka osamljenosti, strahu pred resničnimi stiki in vpliva na depresijo, hormonsko stanje, srce, odmiranje živčnih celic v možganih ter spati ter na spanje. (Spitzer 2017)

ZAKLJUČEK

Uporaba digitalne tehnologije se sčasoma povečuje, otroci pa postajajo njeni aktivni uporabniki že v najzgodnejšem obdobju odraščanja. Seveda je treba izpostaviti pozitivne strani, ki nam jih tehnologija omogoča, poleg tega pa ne moremo mimo njene negativnega vpliva na razvoj naših najmlajših. Zato je potrebno izobraževati starše in jih seznanjati z možnimi posledicami prekomerne uporabe ekranov, saj so ti eni izmed glavnih akterjev, ki vplivajo na razvoj in zorenje otrok. Glavna naloga staršev je, da nadzirajo vsebine, ki jih otrok gleda, in popoln nadzor nad časom, ki ga otrok vsakodnevno preživi pred ekranom.

LITERATURA:

- Erickson, K.I., Hillman, C.H., Kramer, A.F. (2015). Physical activity, brain and cognition. *Current Opinion in Behavioral Sciences*.
 Foehr, U.G. (2006). Media multitasking among American youth: Prevalence, predictors and pairings. Menlo Park: Kaiser Family Foundation
 Hancox, R.J., Milne, B.J., Poulton, R. (2005). Association of television viewing during childhood with poor educational achievement. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine* 159: 614-618
 Hillman, C. H., Pontifex, M. B., Raine, L.B., Castelli, D. M., Hall, E. E., & Kramer, A. F. (2009). The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children. *Neuroscience*
 Kamenarac, O., Čikoš, D., Rajović, R. (2010) Razvoj sposobnosti dece predškolskog uzrasta i detekcija darovite dece, Zbornik radova, 4. Međunarodna konferencija o negovanju talenata, Kanjiža. Str 1-4
 Koepp, K.J., Gunn, R.N., Lawrence, A.D., Cunning, V.J., Dagher, A., Jones, T., Brooks, D.J., Bench, C.J., Grasby, P.M. (1998). Evidence for striatal dopamine release during a video game. *Nature* 393: 266-268
 Kramli, M. (2019). Potrebovali bi ambulate za zdravljenje neke-mičnih odvisnosti. Primorske novice. <https://www.primorske.si/primorska/goriska/potrebovali-bi-ambulate-za-zdravljenje-ne-kemichnih> (8. 03. 2021.)
 Ophir, E., Nass, C., Wagner, A.D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *PNAS*. <https://www.pnas.org/> (16. 03. 2021.)
 Pohorec, V., Rupnik, M. (2014). Funkcija in disfunkcija bazalnih ganglijev. Medicinski razgledi. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-HTGU88LA/814939ac-5bf7-4d2e-9106-fe9a1e-ad1699/PDF> (13. 05. 2021.)
 Rajović, R. (2009). NTC sistem učenja, IQ deteta – briga roditelja VII izdanje. Novi Sad: Smart Production
 Rajović, R., Ružić-Baf, M., Debeljuh, A. (2016). NTC – program - Značaj kretanja kao osnove razvoja mozga i problem sedentalnog ponašanja kod dece, Zbornik radova, 1. Međunarodna stručno-naučna konferencija, Novi izazovi u edukaciji. Terme Čatež
 Rajović, R. (2017). Dva su velika problema zbog kojeg su djeca danas sve slabija. Školski portal. <https://www.harfa.hr/dr.-ranko-rajovic-dva-su-velika-problema-zbog-kojih-su-djeca-danas-sve-slabija/> (15. 05. 2021.)
 Sigman, A. (2012) Vpliv zaslonke tehnologije. Revija Svitane in Waldorfske novice. Ljubljana-Polje: Zavod Parsival
 Spitzer, M. (2017). Digitalna demenca. Kako spravljamo sebe in svoje otroke ob pamet. Celovec: Mohorjeva družba
 Statistični urad Republike Slovenije, <https://www.irssv.si/84-baza-podatkov-o-otrocih/otroci-s-posebnimi-potrebami/izobraevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami> (23. 03. 2021.)

Vpliv prehrane na razvoj možganov otrok

 Tia Kuhar

Prehrana pomembno vpliva na razvoj možganov že v prenatalnem obdobju in vse skozi zgodnje otroštvo. Razvoj možganov spremlja tudi razvoj otrokove kognicije, čustvenih in socialnih sposobnosti. Zaradi izjemno hitre rasti možganov v tem obdobju, so posebej dovzetni za vpliv hranil, kot so omega-3 maščobne kisline, železo, jod in vitamini. Pomanjkanje na teh področjih lahko povzroči dolgotrajne motnje na področju spomina, učenja in prilagajanja na okolijske spremembe. Ustrezna prehranska podpora, ki po potrebi vključuje tudi prehranska dopolnila in preventivne ukrepe, lahko igra odločilno vlogo pri zdravem razvoju možganov in dolgoročnem duševnem zdravju otrok.

Ključne besede: prehrana, razvoj možganov, otroštvo, kognitivni razvoj, hidracija

1. Uvod

V prvih tisočih dneh življenja otroka, ki vključujejo nosečnost in prva leta po rojstvu, nastajajo temeljni otrokovih kognitivnih sposobnosti in splošnega nevrološkega razvoja (Cusick in Georgieff 2016).

Prehrana je temelj zdravja in pravilnega razvoja otrok, zlasti v zgodnjem otroštvu, ko prihaja do razvoja motoričnih, kognitivnih, socialnih in čustvenih sposobnosti možganov (Prado in Dewey 2014). Med nosečnostjo in v zgodnjem otroštvu možgani rastejo izjemno hitro, zaradi česar so močno dovzetni za vplive hranil. Pomanjkanje določenih hranil v tem času lahko povzroči nepopravljive posledice za nadaljnji razvoj možganov (Georgieff 2022).

2. Ključna hranila za razvoj možganov

Razvoj otrokovih možganov zahteva redno in zadostno oskrbo s hranili, ki podpirajo rast, mielinizacijo in delitev možganskih celic ter nastajanje sinaps. Za pravilen razvoj možganov so pomembna tako makro-, kot tudi mikrohranila. Sem sodijo beljakovine, omega-3 maščobne kisline, železo, cink, baker, jod, holin, folna kislina in vitamini, predvsem A, D in B12 (Prado in Dewey 2014; Georgieff 2007). Vsako izmed teh hranil na različen način podpira biološke procese razvoja možganov.

Omega-3 maščobne kisline

Omega-3 maščobne kisline, predvsem dokozaheksaenojska kislina (DHA), sodelujejo pri tvorbi celične membrane nevronov in tako omogočajo tvorbo in uspešni prenos sinaps med živčnimi celicami (Georgieff 2022). DHA se hitro kopiči v možganih med zadnjim trimesečjem nosečnosti in v prvih letih po rojstvu in omogoča optimalno delovanje sinaps in s tem razvoj kognitivnih funkcij. Njeno pomanjkanje lahko upočasni razvoj ko-

gnitivnih funkcij, kar vpliva na procese učenja in spomina (Prado in Dewey, 2014). Esencialne maščobne kisline, kot je DHA, najdemo predvsem v ribah, kot so losos, skuše in sardele, jajcih in nekaterih obogatenih mlečnih izdelkih. Zadostna količina teh maščobnih kislin pozitivno vpliva na sposobnosti reševanja problemov in pozornost otrok. Raziskave kažejo, da dodajanje DHA v prehrano otrok, ki imajo težave s koncentracijo, izboljša kognitivne funkcije, zlasti pri nalogah, ki zahtevajo pozornost in obdelavo informacij (Savarino in drugi 2021).

Železo

Železo sodeluje pri presnovi energije v možganih, pomembno vlogo pa ima tudi pri proizvodnji nevrotransmiterjev in mielinizaciji. Pomanjkanje železa v prenatalnem obdobju in zgodnjem otroštvu zmanjša ali oslabi mielinizacijo žičnih vlaken in sintezo živčnih prenašalcev, kar lahko dolgotrajno vpliva na funkcionalno povezljivost možganov (Georgieff 2007). Raziskave, ki so jih je izvedli Pivina in sodelavci (2019), kažejo na to, da lahko pomanjkanje železa v zgodnjem otroštvu vodi v upad spomina in težave pri učenju ter slabšo pozornost tudi kasneje v življenju.

Železo pa ne prispeva le pri živčnih celicah, temveč tudi pri proizvodnji rdečih krvničk in pri delovanju imunskega sistema. S svojim vplivom na razvoj rdečih krvničk, železo omogoča kakovostno oskrbo možganov s kisikom, kar je ključnega pomena v času razvoja (Pivina in drugi 2019).

Jod

Jod na razvoj možganov vpliva posredno preko ščitničnih hormonov. Njegovo pomanjkanje v nosečnosti lahko vodi v trajne kognitivne in razvojne motnje, na primer zmanjšana inteligenca in težave pri učenju (Georgieff 2007; Prado in Dewey 2014). Zaradi pomena joda v razvoju so nekatere države, kot so Švica, Združene države Amerike in

Slovenija uvedle obvezno jodiranje soli, s tem pa uspešno zmanjšale tveganja, povezana z razvojnimi težavami, ki se pojavijo kot posledica pomanjkanja joda (Salvarino in drugi 2021).

Vitamin D

Vitamin D ima ključno vlogo pri razvoju možganov ploda v prenatalnem obdobju in pri novorojenčkih v zgodnjem obdobju razvoja, saj sodeluje pri imunskem odzivu in uravnavanju vnetnih procesov. Študije kažejo, da ima lahko pomanjkanje vitamina D med nosečnostjo hude posledice tako za otroka, kot tudi za nosečnico, na primer, gestacijski diabetes, spontani splav ali prezgodnji porod. Posledično so otroci, rojeni mamam s pomanjkanjem vitamina D, lahko izpostavljeni povečanemu tveganju za razvojne težave, ki vplivajo na možgane. Raziskave na živalih kažejo na povečano tveganje za razvoj nevroloških motenj pri potomcih mater, ki so imele med nosečnostjo pomanjkanje vitamina D. Poleg redne izpostavljenosti soncu je za nosečnice pomembna prehrana, bogata z vitaminom D, v nekaterih primerih pa je lahko koristen tudi vitamin D v obliki prehranskih dodatkov (Zang in drugi 2022).

3. Vpliv zadostne hidracije na delovanje možganov

Zadostna hidracija neposredno vpliva na možganske funkcije otrok, saj izboljša kognitivno prožnost in delovni spomin. V raziskavi iz leta 2019 so otroci, ki so zaužili večjo količino vode, dosegli višje rezultate na testih, ki preverjajo miselno prilagodljivost in spomin (American Society for Nutrition 2019). Otroci, ki redno spiše dovolj vode, dosegajo boljše rezultate pri nalogah, ki zahtevajo mentalno fleksibilnost in zmožnost opravljanja več nalog hkrati, njihov odzivni čas pa je krajši (Khan in drugi 2019).

Že kratkotrajno povečanje vnosa vode, tudi med 20 in 60 minut pred kognitivno zahtevno nalogo, lahko opazno izboljša delovni spomin in sposobnost reševanja problemov. Hidracija izboljša prenašanje signalov med možganskimi celicami, kar pospeši obdelavo informacij (Cleartide 2021). Daljše obdobje uživanja premajhnih količin vode lahko pri otrocih vodi v pojav manjših kognitivnih sposobnosti in slabše osredotočenosti, zato je pomembno, da je hidracija del vsakodnevnih prehranskih navad tako v šoli kot doma (American Society for Nutrition 2019).

4. Ključna obdobja vpliva prehrane na razvoj možganov

Raziskave so pokazale, da obstajajo določena obdobja, med katerimi so nekatera hranila posebej pomembna za razvoj specifičnih možganskih struktur (Georgieff 2022). Vpliv prehrane na razvoj

možganov se začne že v zgodnjem prenatalnem obdobju, ko prihaja do začetnega oblikovanja otrokovega centralnega živčnega sistema. Pomanjkanje folne kisline v tem času lahko vodi do trajnih okvar v razvoju možganov že v prvem mesecu nosečnosti (Frontiers 2021).

V zadnjem trimesečju nosečnosti in prvih mesecih po rojstvu omega-3 maščobne kisline, predvsem DHA, podpirajo tvorbo sinaps v vidni in slušni skorji velikih možganov, železo pa v prvem letu življenja vpliva na mielinizacijo in energetske procese v hipokampusu, ki je v veliki meri odgovoren za dolgoročni spomin (Georgieff 2007; Prado in Dewey 2014). Raziskave potrjujejo, da zgodnje pomanjkanje železa vodi do manjših zmogljivosti za kompleksne miselne naloge tudi kasneje v življenju, saj vpliva na mielinizacijo nevronov v hipokampusu, ki je odgovoren za dolgotrajno hranjenje spomina, kar vodi v trajne primanjkljaje v kognitivnih sposobnostih (Prado in Dewey 2014; Nestlé Nutrition Institute 2019).



V času najstništva pride do nevrološke reorganizacije, zato v tem obdobju prehrana še vedno vpliva na oblikovanje možganov, predvsem prefrontalne skorje, ki skrbi za načrtovanje, presojo in obdelavo informaciji. Pomanjkanje ključnih hranil, na primer, železa, joda in omega-3 maščobnih kislin, lahko v tem obdobju vodi do oslabljenih kognitivnih funkcij, kar lahko vodi v dolgotrajno poslabšane akademske sposobnosti in socialne veščine (Critical Period in Brain Development 2020; Luna in Sweeney 2001).

Skozi vse faze, ki so ključne za razvoj možganov, je viden pomen optimalne prehrane. Pravočasno zagotavljanje zadostnih hranil, kot so folna kislina, omega-3 maščobne kisline in železo, ima velik pozitiven vpliv na kognitivno in nevrološko zdravje otrok ter na njihovo vedenje in uspešno vključitev v družbo (Frontiers 2021; Critical and Sensitive Periods in Development and Nutrition 2019).

5. Dolgoročne posledice slabe prehrane

Najnovejše raziskave kažejo, da hranila vplivajo na razvoj možganov epigenetsko, torej preko aktivacije in inaktivacije določenih genov v DNK (Georgieff 2022). Ti procesi omogočajo, da prehrana spremeni potek razvoja možganov in prispeva k dolgoročnim posledicam za duševno zdravje in kognitivne sposobnosti. Zgodnje pomanjkanje železa lahko sproži zmanjšano izraženost genov, ki nosijo zapis za sinaptično plastičnost, posledično se živčne celice v možganih težje spreminjajo in prilagajajo na učenje novih informacij, kar vodi v dolgotrajne primanjkljaje v spominu in pozornosti (Prado in Dewey 2014). Raziskave kažejo, da imajo otroci, ki redno zajtrkujejo, boljše kognitivne sposobnosti v primerjavi s tistimi, ki izpuščajo zajtrk. Predvsem uživanje hrane z nizkim glikemičnim indeksom (to je hrana, ki se prebavlja počasi in ne povzroči nenadnega povišanja sladkorja v krvi), kot je ovsena kaša, lahko pomaga pri ohranjanju pozornosti v učnem okolju (Benton 2008). Redno uživanje uravnoteženih obrokov izboljšuje akademske dosežke, medtem ko uživanje hrane z visoko vsebnostjo sladkorja negativno vpliva na šolski uspeh (America Society for Nutrition 2019). Pregled študij zadnjih pet let je pokazal, da dodajanje mikrohranil, predvsem železa in omega-3 maščobnih kislin, opazno izboljša kognitivne sposobnosti predšolskih otrok, še posebej tistih z večjim tveganjem za prehransko podhranjenost, na primer, tistih iz revnih socialnih okolij (Tolar-Peterson in drugi 2022).

Prehrana ni pomembna le za kognitivni razvoj in spomin, temveč tudi za vedenje otrok. Pomanjkanje hranil v zgodnjem otroštvu lahko vodi v agresivno vedenje, hiperaktivnost in druge vedenjske težave kasneje v življenju. Omega-3 maščobne

kisline, vitamini in minerali so izjemno pomembni za pravilno regulacijo vedenja pri otrocih (Benton 2008). Neustrezna prehrana lahko povzroči vedenjske motnje, kot so impulzivnost, hiperaktivnost in težave s koncentracijo, ki se kažejo v otroštvu in lahko povzročajo težave vse v odraslo življenje. Agresivno in impulzivno vedenje, kot posledica pomanjkanja hranil, lahko dolgoročno vpliva na socialno integracijo in šolski uspeh otroka (Malnutrition in Early Life 2019).

6. Vloga prehrane v različnih okoljih

Vpliv prehrane na razvoj možganov je povezan tudi z drugimi dejavniki v otrokovem življenju, kot so socialna in čustvena podpora, ki jo otrok prejme, ter stres, ki mu je otrok izpostavljen. Študije v državah v razvoju so pokazale, da je pri otrocih, ki živijo v revščini, tveganje za pomanjkanje kakovostnih hranil večje, posledično pa je tudi tveganje za razvojne zaostanke možganov večje (Prado in Dewey 2014). Zagotavljanje ali nadomeščanje hranil, kot so omega-3 maščobne kisline in mikrohranila, lahko v tem okolju zmanjša tveganje dolgotrajnih posledic. Intervencije, kot so zagotavljanje več mikrohranilnih dopolnil ter spodbujanje dojenja, izboljšajo kognitivni in socialni razvoj otrok (FANTA Project 2020; Prado in drugi 2017). Že sama prehranska negotovost lahko povzroči dolgotrajne težave v socialnem in čustvenem razvoju. Tisti, ki se v otroštvu soočajo s prehransko negotovostjo, pogostejše doživljajo čustvene stiske, na primer, tesnobo in slabo samozavest, kar lahko negativno vpliva na njihovo uspešnost v šoli ter na vedenje in vključitev v socialno okolje (Malnutrition in Early Life 2019).

7. Praktični nasveti za zagotavljanje pravilne prehrane otrok

Za zagotavljanje optimalne prehrane, ki jo potrebujejo možgani za razvoj v zgodnjem otroštvu, je pomembno, da poskrbimo za vsa ključna mikro- in makrohranila. Poleg zagotavljanja uravnoteženih obrokov za vse otroke, je pomembno nameniti posebno pozornost tistim iz socialno ogroženih okolij, ki so izpostavljeni večjem tveganju prehranske pomanjkljivosti (Tolar-Peterson in drugi 2022).

Ukrepi, kot je na primer obvezna jodiranje soli, so se izkazali za učinkovite pri preprečevanju pomanjkanja kritičnih hranil za otroke v zgodnjem razvoju. Spodbujanje dojenja zagotavlja vir DHA, železa, vitamina D in drugih pomembnih hranil, kar pripomore k preprečevanju zgodnjih razvojnih težav, ki bi vplivale na živčni sistem. Raziskave so pokazale, da so otroci, hranjeni z materinim mlekom, kasneje bolje kognitivno razviti in manj dovzetni za nekatere vedenjske težave (Georgieff 2007; Prado in Dewey 2014).

Velik pomen pa ima tudi zadostna hidracija, saj ta izboljša kognitivno delovanje, pozornost, spomin in fleksibilnost mišljenja (American Society for Nutrition 2019).

Pomembno je ozaveščanje staršev in skrbnikov o pomenu hranil za razvoj možganov otrok. Primerna prehrana vsebuje veliko zelenjave, sadja, polnovrednih žit, beljakovin in virov zdravih maščob ter izogibanje predelani hrani in prekomerni količini sladkorja, ki lahko negativno vpliva na razvoj možganov in vedenje (Malnutrition in Early Life 2019).

Primer zdravega jedilnika za otroke

Zajtrk: Polnozrnat toast z maslom iz oreščkov in narezano banano, tako zagotovimo vir zdravih maščob, beljakovin in kalija. Kozarec naravnega pomarančnega soka, ki vsebuje vitamin C za boljšo absorpcijo železa.

Malica: Smuti iz špinače, banane, mandljev in lanenih semen, ki poskrbi za vir vitaminov, železa in omega-3 maščobnih kislin.

Kosilo: Piščančja prsa na žaru z rjavim rižem in parjenim korenčkom. Zelena solata s kuhanim jajcem in olivnim oljem. Tako zagotovimo beljakovine, vlaknine, vir vitamina A, holin in zdrave maščobe.

Popoldanska malica: Skodelica jagodičevja, kot vir vitaminov in antioksidantov. Kos temne čokolade (v zmernih količinah za magnezij).

Večerja: Zelenjavna mineštra z lečo, krompirjem, korenčkom in paradižnikom ter kos kruha s semeni. Ta obrok priskrbi vir vitaminov, železa in vlaknin.

8. Zaključek

Prehrana v zgodnjem otroštvu je ključna za pravi razvoj možganov, saj omogoča biološke procese, ki vplivajo na dolgoročne kognitivne in socialne ter čustvene sposobnosti otrok. Pomanjkanje hranil med razvojem lahko vodi v nepopravljive spremembe v možganih, zato je ustrezna prehranska podpora nujna za preprečitev ali zmanjšanje dolgoročnih negativnih učinkov. Raziskave opozarjajo na potrebo po preventivnih ukrepih za izboljšanje prehranskega stanja otrok, predvsem tistih v ogroženih skupinah.

Pomembno je razumeti, da je prehrana kompleksna tema, ki jo izoblikujejo mnogi dejavniki, od kulturnih in ekonomskih, do okoljskih vplivov. Zato je potreben celovit pristop k reševanju vprašanj prehranske pomanjkljivosti in spodbujanju zdravih prehranskih navad, s tem lahko prispevamo k zdravemu razvoju prihodnjih generacij in

zboljšanju njihovih kognitivnih in socialnih zmognosti. Pravilna prehrana v prenatalnem obdobju in zgodnjem otroštvu ni le vprašanje fizičnega zdravja, temveč je temelj za socialno in čustveno dobrobit otrok, ki bo oblikovala njihovo prihodnost.

Litertura

- American Society for Nutrition. (2019). Food for thought: Studies reveal diet's role in children's brain health. *Nutrition* 2019. Dostopno na <https://nutrition.org/food-for-thought-studies-diet-brain-health>, 15. 7. 2024.
- American Society for Nutrition. (2019). Water consumption affects cognitive function in children. *Nutrition* 2019. Dostopno na <https://nutrition.org/water-cognitive-function-children>, 15. 7. 2024.
- Benton, D., & ILSE Europe a.i.s.b.l (2008). The influence of children's diet on their cognition and behavior. *European journal of nutrition*, let. 47 (št. 3), str. 25–37.
- Bryan, J., Osendarp, S., Hughes, D., Calvaresi, E., Baghurst, K., & van Klinken, J. W. (2004). Nutrients for cognitive development in school-aged children. *Nutrition Reviews*, let. 62, št. 8, str. 295–306.
- Cleartide. (2021). Importance of Hydration in Children's Cognitive Performance. Dostopno na <https://cleartide.com/hydration-cognitive-performance>, 16. 7. 2024.
- Critical and Sensitive Periods in Development and Nutrition. (2019). Nestlé Nutrition Institute. Dostopno na <https://www.nestlenutrition-institute.org/periods-nutrition>, 15. 7. 2024.
- Verywell Mind. (2020). Critical Period in Brain Development: Definition, Importance. Dostopno na <https://www.verywellmind.com/critical-period-brain-development-4177367>, 15. 7. 2024.
- Cusick, S.E., Georgieff, M.K. (2016). The Role of Nutrition in Brain Development: The Golden Opportunity of the "First 1000 Days". *J Pediatr*, let. 175, str. 16–21.
- Frontiers. (2021). The role of nutrition in children's neurocognitive development, from pregnancy through childhood. *Frontiers in Psychology*, let. 12, str. 72–89.
- Georgieff, M.K. (2007). Nutrition and the developing brain: nutrient priorities and measurement. *Am J Clin Nutr*, let. 85 (št. 2): str. 614–620.
- Georgieff, M.K. (2022). Early life nutrition and brain development: breakthroughs, challenges and new horizons. Cambridge University Press, *Proceedings of the Nutrition Society*, let. 82 (št. 1): str. 104–112.
- FANTA Project. (2020). Giving Children the Best Start in Life: Integrating Nutrition and Early Childhood Development Programming within the First 1,000 Days. Dostopno na <https://www.fanta-project.org/resources>, 14. 7. 2024.
- Hillman, C., & Khan, N. A. (2019). Water helps kids focus, improves ability to multitask. Neuroscience Program, University of Illinois. Dostopno na <https://www.illinois.edu/neuroscience>, 16. 7. 2024.
- Khan, N. A., Westfall, D. R., Jones, A. R., Sinn, M. A., Bottin, J. H., Perrier, E. T., & Hillman, C. H. (2019). A 4-d water intake intervention increases hydration and cognitive flexibility among pre-adolescent children. *The Journal of Nutrition*, let. 149, št. 12, str. 2081–2082.
- Malnutrition in Early Life and Its Neurodevelopmental and Cognitive Consequences: A Scoping Review. (2019). *Nutrition Research Reviews*, let. 32, št. 1, str. 144–168.
- Nemours. (2024). Impact of Nutrition and Food Insecurity on Child Health. Dostopno na <https://www.nemours.org/>, 14. 7. 2024.
- Pivina, L., Semenova, Y., Doša, M. D., Dauletyarova, M., & Björklund, G. (2019). Iron Deficiency, Cognitive Functions, and Neurobehavioral Disorders in Children. *Journal of molecular neuroscience* : let. 68 (št. 1): str. 1–10.
- Prado, E., Larson, L. M., Cox, K., & Yousafzai, A. K. (2017). A systematic review and meta-analysis of nutrition interventions with and without stimulation for promoting cognitive development in children aged 0–60 months. *Nutrition Research Reviews*, let. 30, št. 1, str. 136–145.
- Prado, E.L., Dewey, K.G. (2014). Nutrition and brain development in early life. *Nutrition Reviews*, let. 72 (št. 4): str. 267–284.
- Savarino, C., Corsello, A., & Corsello, G. (2021). Macronutrient balance and micronutrient amounts through growth and development. *Italian journal of pediatrics*, let. 47 (št. 1), 109.
- Tolar-Peterson, T., Reynolds, A., Wall, C., Reeder, N., & Rico Mendez, G. (2022). The Effects of Nutritional Interventions on the Cognitive Development of Preschool-Age Children: A Systematic Review. *Nutrients*, let. 14 (št. 3), str. 532.
- Zhang, H., Wang, S., Tuo, L., Zhai, Q., Cui, J., Chen, D. in Xu, D. (2022). Relationship between Maternal Vitamin D Levels and Adverse Outcomes. *Nutrients*, let. 14 (št. 20): str. 4230.

Reševanje konfliktov

Kako reagiram v konfliktnih situacijah?



Liljana Mavsar, OŠ Grm, Novo mesto

Konflikt je stanje neusklajenosti in oviranja, na katerega se posamezniki različno odzivamo. Način, kako se bo posameznik odzval na takšno situacijo, je v veliki meri pogojen z zgodnjimi izkušnjami v družini, kjer je zlasti pomemben potek medsebojne komunikacije. Strategija, ki jo na podlagi teh izkušenj v kombinaciji z osebnostnimi lastnostmi izoblikujemo, se praviloma kasneje v življenju bistveno sama po sebi ne spreminja več in celo postane nekoliko avtomatizirana. Thomas in Kilmann, avtorja vprašalnika, s katerim preverjamo naše reagiranje v konfliktnih situacijah, na podlagi presojanja pri tridesetih postavkah, ločita med petimi strategijami reševanja konfliktov, ki temeljijo na izraženosti dimenzij asertivnosti in kooperativnosti. V našem primeru sem uporabila vprašalnik Kako reagiram v konfliktnih situacijah, prirejen po T. Lamovec, kjer sem ugotavljala, katera strategija je prevladujoča in katere strategije uporabljamo najmanj pogosto. V mojem primeru se je izkazala kot najpogostejša, v 25 % uporabljena strategija, konfrontacija, ki pri meni dominira. Tej strategiji sledita izglajevanje s 23 %, in kompromisnost z 22 %, ki veljata za rezervni strategiji. Najmanj pogosto uporabljeni strategiji sta umik in prevlada, ki ju tudi najmanj cenim pri drugih ljudeh. Ugotovila sem, da sama najpogostejše uporabljam strategijo, ki se sklada z mojimi osebnostnimi lastnostmi, v nekaterih primerih, ki so večinoma izjeme, pa znam reševanje konflikta prilagoditi, tako da uporabim strategije, ki so za situacijo primernejše.

Ključne besede: konflikt, konflikti v šolskih situacijah, strategije reševanja konfliktov, Thomas-Kilmannov model, konfrontacija.

1 UVOD

1.1 Opredelitev

Beseda konflikt izhaja iz latinske besede 'confligare', ki pomeni spor, boj, prepir, nasprotovanje (Verbinc, 1971; v Fojkar, 2009). Opredeljevanje konflikta je zelo različno. Lamovec (1991) medosebni konflikt označuje kot situacijo, v kateri vedenje ene osebe ovira, onemogoča ali otežuje vedenje druge osebe. Gordon (1989) konflikt označi kot situacijo, v kateri dejanje ene osebe ovira izpolnjevanje potreb drugega, ali pa stanje, ko so neusklajene vrednote obeh posameznikov. Besemer (2007) pa trdi, da so konflikti znak, da nekaj ni več tako, kot je bilo, kar teži k spremembi. V širšem smislu konflikt pojmuje kot vsako srečanje neusklajenih dejavnosti, v kateri dve ali več oseb istočasno čutijo želje, ki se med seboj izključujejo, kar je za posameznika lahko vir priložnosti ali nevarnost, ki nas navadno sili v spremembo (Fojkar, 2009). Kljub temu da ima beseda konflikt negativni prizvok, pa vedno ne označuje nekaj negativnega, saj je lahko zgolj posledica različnih odnosov, prepričanj in percepcij našega socialnega sistema (Iršič, 2010), vendar pa različna mnenja še ne pomenijo konflikta.

Konflikti lahko delujejo konstruktivno ali destruktivno (Johnson in Johnson, 2002). Negativna plat

konfliktov je ta, da lahko uničijo delovanje skupine, razdirajo dobre odnose, ustvarjajo jezo in nasilje ter poglobljajo stisko. Stanje konflikta ima za posameznika lahko tudi številne prednosti, saj pripomore, da ozavestimo probleme, ki jih je potrebno rešiti, spodbujajo ljudi v spremembo, nove interese, ter tako razbijajo monotonost življenja, saj vnašajo dinamiko. Konflikt nam omogoča tudi boljše spoznavanje samega sebe in svojega sogovornika. Lahko bi rekli, da konflikti delujejo na osebo tako, da spodbujajo osebnostno rast (Johnson in Johnson, 1996).

1.2 Strategije reševanja in Thomas-Kilmannov model

Pri reševanju konfliktov smo posamezniki različno uspešni. Lamovec (1991) kot pogosto oviro konstruktivnega reševanja navaja razliko v motiviranosti udeležencev konflikta. Slednjo pa Tanja Lamovec pripisuje različni oceni koristnosti in škode, ki jo ima nadaljevanje konflikta za vsakega posameznika.

Strategije reševanja konfliktov Thomas in Kilmann (2010) opredeljujeta glede na dve osnovni dimenziji – asertivnost in kooperativnost. Asertivnost je dimenzija, ki pomeni posameznikovo prizadevanje za zadovoljitev lastnih potreb, kooperativnost pa dimenzija, katere velikost pomeni posameznikovo prizadevanje za zadovoljitev tujih potreb. Glede na izraženost teh dveh dimenzij ločimo 5 različnih strategij reševanja konfliktov.

Prevlada je strategija, za katero je značilna močno izražena asertivnost in zelo malo izražena kooperativnost. Takim osebam so osebni cilji zelo pomembni, odnos pa jim pomeni bore malo. Posameznik sledi svojim ciljem na račun neuspeha drugih, skuša dokazati premoč tako, da nasprotnika obvlada s silo in ga prisili, da sprejme njegovo obliko rešitve (Lamovec, 1991). Ta strategija vključuje uporabo vseh moči, ki jih posameznik premore, zato da bi si pridobil svoj položaj, npr. moč pregovarjanja, uporabo ekonomskih sankcij, zastraševanje ipd. (Johnson in Johnson, 1996). Prevlada pomeni zavzemanje za svoje pravice, varovanje svojega stališča, za katerega smo prepričani, da je pravilno, ali zgolj poskušati zmagati, pri čemer se ne zanima za potrebe drugih (Lamovec, 1991). V kolikor doseže svoj cilj, čuti ponos in uspeh. Johnson in Johnson (2002) to strategijo imenujeta način morskega psa.

Umik je neasertivna in nekooperativna strategija, saj oseba ne sledi svojim ciljem, niti ciljem ostalih, ker se s konfliktom ne ukvarja. Tako se posameznik odpove osebnim ciljem in tudi odnosu, zato da bi se izognil sporni, neprijetni temi in ljudem, s katerimi je v konfliktu (Lamovec, 1991). To strategijo lahko posameznik uporabi tudi v primeru diplomatskega odstopanja od problema ali pri prelaganju konflikta na drugi, boljši čas (Thomas in Kilmann, 2010), saj je posameznik prepričan, da je poskus reševanja konflikta že v naprej obsojen na propad (Lamovec, 1991). Johnson in Johnson (2002) strategijo umika označujeta z želvo, ki se pred nevarnostjo umakne pod svoj oklep.

Konfrontacija je strategija z visoko stopnjo asertivnosti in visoko stopnjo kooperativnosti, ki je ravno nasprotna umiku. To pomeni, da osebe, ki uporabljajo to strategijo, visoko vrednotijo tako svoje cilje, kot tudi odnose. Konfrontacija lahko poteka v obliki raziskovanja nesoglasja, pri katerem se drug od drugega učijo in poiščejo kreativno rešitev problema, ki bo zadovoljiva za vse, zato ta način predstavlja tudi možnost za izboljšanje odnosov (Lamovec, 1991). Zaradi značilnosti delovanja pri uporabi te strategije, Johnson in Johnson (2002), to strategijo imenujeta strategija sove.

Kompromis je strategija, pri kateri se v zmerni stopnji kažete tako asertivnost kot kooperativnost. Posameznik je srednje močno zainteresiran za odnos in za svoj cilj, zato išče prikladno rešitev, ki bo delno zadovoljila vse udeležence konflikta, saj je pripravljen sklepati kompromise (Johnson in Johnson, 2002). Posameznik, ki uporablja to strategijo, je pripravljen izgubiti več kot tisti posamezniki, ki uporabljajo prevlado in manj kot tisti, ki uporabljajo izglajevanje. Pri tej strategiji se s problemom ukvarja bolj direktno kot pri umiku,

vendar problema ne raziskuje tako globoko, da bi našel novo rešitev, kot je to prisotno pri konfrontaciji. Še vedno torej išče rešitev, ki bo delno zadovoljila vse strani, saj je le srednje močno zainteresiran tako za cilj kot za odnos, in se je zato pripravljen delno prilagoditi. Na ta način posameznik za skupno dobro žrtvuje del svojega cilja in določen vidik odnosa. Ta strategija odgovarja opisu lisice (Johnson in Johnson, 2002).

Izglajevanje je neasertivna in kooperativna strategija, ki je nasprotna prevladi. Posameznik se je pripravljen odreči lastnim ciljem, zato da bi zadovoljil cilje drugih, vse za ceno ohranjanja dobrega odnosa (Lamovec, 1991). Njegovi cilji so mu manj pomembni in jih tudi zanemari, le da bi bil všečen drugim. Konflikte skuša navadno še prehitro zgladiti, saj je v strahu, da bo ta pokvaril odnos. Izglajevanje se lahko kaže v obliki nesebične velikodušnosti ali dobrodelnosti (Thomas in Kilmann, 2010). To strategijo Johnson in Johnson (2002) imenujeta strategija medveda.

1.3 Reševanje konfliktov v šolski situaciji

Šolska situacija je primer situacije, v kateri je pogostnost konfliktov večja. K večji konfliktnosti kliče že sama prisotnost velikega števila otrok in mladostnikov, ki so pri reševanju sporov še neizkušeni in manj konstruktivni, ter intenzivnost medosebnih odnosov, ki je prisotna v vseh socialnih organizacijah. Poleg teh osnovnih razmer pa k konfliktu v šoli in v razredu prispevajo: individualne značilnosti učiteljev in učencev, različne vrednote, vedenja, prenatrpani razredi, manj primerni načini poučevanja, pomanjkljiva sredstva, nezadostna pomoč učencem s posebnimi potrebami itd. Vendar pa kljub neizbežnosti konfliktov v šolskih situacijah lahko preprečimo nekonstruktivno ravnanje tako, da učimo učence alternativnih in konstruktivnih strategij, s katerimi bodo uspešno reševali konflikte v različnih življenjskih situacijah, kar bo pozitivno prispevalo k socialnem razvoju otroka (Argon, 2009).

1.4 Namen vaje

Namen te vaje je bil spoznati konflikte in strategije reševanja ter s pomočjo vprašalnika Kako reagiram v konfliktnih situacijah določiti lastno prevladujočo strategijo reševanja konfliktov ter ugotoviti prednosti in slabosti posameznih strategij.

2 METODA

2.1 Pripomočki

Za izvedbo te vaje sem uporabila vprašalnik Kako reagiram v konfliktnih situacijah?, ki ga je T. Lamovec leta 1992 priredila po Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI), s katerim ocenjujemo način odzivanja v konfliktnih situacijah. Avtorja tega instrumenta sta Kenneth W. Thomas

in Ralph H. Kilmann, vendar sta pri razvijanju instrumenta izhajala iz osnovnih konceptov, ki so bili delo avtorjev R. Blakea in J. Moutona.

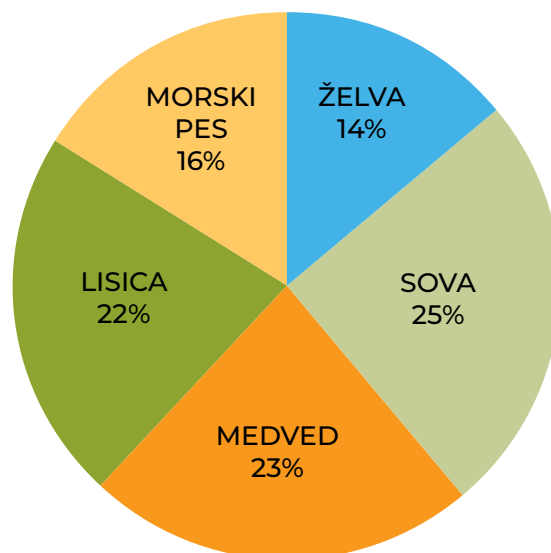
Originalni vprašalnik zajema 30 postavk, prirejen vprašalnik, ki smo ga reševali, pa vsebuje 35 postavk različnih situacij in številne pregovore, pri katerih je potrebno na lestvici od 1 do 5, kjer 1 pomeni skoraj nikoli in 5 pomeni skoraj vedno, označiti, kako bi ravnali v posamezni konfliktni situaciji. Vprašalnik tako meri naše odzivanje v konfliktnih situacijah, kjer loči med petimi različnimi strategijami, glede na izraženost dimenzij asertivnosti in kooperativnosti. Pomembna lastnost vprašalnika TKI je ta, da ima nadzor nad dajanjem socialno zaželenih odgovorov ter tako ohranja veljavnost, ki bi bila, v nasprotnem primeru, lahko vprašljiva. Z instrumentom ločimo: strategijo prevlade, za katero je značilna močna asertivnost in zelo nizka kooperativnost, med izglajevanjem, za katero je ravno nasprotno značilna visoka kooperativnost in nizka asertivnost, med kompromisom, pri katerem sta obe dimenziji srednje močno oz. delno prisotni, med konfrontacijo, kjer sta obe dimenziji visoko izraženi in med umikom, pri katerem sta obe dimenziji zelo nizko izraženi, saj gre za nekooperativno in neasertivno strategijo. (Kilmann in Thomas, 1977).

Strategiji z najvišjo vrednostjo, sem dodelila rang 1, kar pomeni, da je to vodilna strategija, torej tista, ki jo najpogosteje uporabljamo. Rang 2 je dodeljen naslednji najvišji strategiji, ki predstavlja našo rezervno strategijo, ki jo uporabljamo, ko vodilna strategija odpove. Strategiji z najnižjo vrednostjo, tj. tista, ki je ne uporabljamo, pa je bil dodeljen rang 5.

3 REZULTATI

STRATEGIJA	VSOTA	RANG
konfrontacija	30	1
izglajevanje	27	2
kompromisnost	26	3
prevlada	19	4
izogibanje/umik	17	5

V tabeli 1 ima najvišjo vrednost konfrontacija, ki ji pripada rang 1, najnižja vrednost pa je pri strategiji umik, kateri je pripisan rang 5. Med strategijama izglajevanje in kompromisnost ni velikih razlik v vsoti, medtem ko je razlika med konfrontacijo in umikom velika.



Graf 1. Pogostost uporabe posamezne strategije.

Zgornji tortni diagram prikazuje pogostost uporabe posamezne strategije v odstotkih. Kot najmanj pogosto uporabljeni se pokazeta strategiji prevlada oziroma strategija morskega psa in umik oziroma strategija želve. Pogostost uporabe preostalih strategij je dokaj primerljiva.

4 INTERPRETACIJA

Ljudje se na stanje oviranosti in omejevanja različno odzivamo. Način odzivanja na konflikte in sama pripravljenost oziroma angažiranje za reševanje konfliktov, se začne oblikovati že v primarni družini, pri čemer Tanja Lamovec (1991) poudari, da večino strategij, potem ko se jih v otroštvu naučimo, uporabljamo kasneje bolj ali manj avtomatično. Veliko vlogo pri oblikovanju strategij reševanja konfliktov ima predvsem medsebojna komunikacija, ki nam narekuje način ravnanja v takšnih situacijah. V okolju, kjer je komunikacija odprta, neposredna, sproščena, in kjer vlada spoštljiv odnos med člani družine, je namreč konflikte mogoče konstruktivno reševati. V kolikor pa otroku ne omogočimo učenja reševanja konfliktov, bomo s takšnim izogibanjem konfliktom otroke prikrajšali za spoznavanje z ovirami, ki se pojavijo na poti zadovoljevanja potreb (Vukašinovič, 2003). Posameznik, torej, na podlagi svojih osebnostnih lastnosti in izkušenj, ki jih doživi že v otroštvu in v življenju, razvije prevladujočo strategijo reševanja konfliktov, ki jo sam največkrat uporablja. Pri tem je potrebno upoštevati tudi dejstvo, da je vsak posameznik zmožen uporabljati vseh pet strategij in za nobeno osebo v celoti ne velja, da uporablja samo eno strategijo (Thomas in Kilmann, 2007). Omeniti velja tudi to, da nobena strategija ne velja za boljšo ali slabšo, temveč je to odvisno od

posamezne situacije, saj je v različnih situacijah primerna uporaba različnih strategij (Johnson in Johnson, 2002).

V mojem primeru je prevladujoča strategija reševanja, glede na rezultate vprašalnika, konfrontacija. Ta način reševanja konfliktov me po Johnson in Johnson (2002) opredeljuje kot sovo, kar pomeni, da se na konflikt odzivam z visoko stopnjo asertivnosti, kot tudi visoko stopnjo kooperativnosti. Zame so zelo pomembni tako moji cilji kot tudi ohranjanje dobrega odnosa z udeleženci konflikta. Glede na značilnosti je ta strategija, po Thomas in Kilmann (2010), ravno nasprotna umiku, kar se je izkazalo tudi v mojem primeru, saj z rangom 5 označujem ravno strategijo umik, ki je običajno ne uporabljam. Umik bi sicer lahko uporabila in ga v nekaterih situacijah tudi uporabim, vendar je to zgolj izjema. Primer takšne situacije je, ko se sodelavci na sestanku sindikata pogovarjamo o delovnih nalogah, ki nas prekomerno obremenjujejo, v njih ne vidimo smisla ipd., z našimi dilemami pa naj bi seznanili vodstvo šole.

V takšnih primerih se čutim nemočno, saj sama ne morem veliko storiti in se zato raje izognem konfliktu, soočenje pa raje prepustim opolnomočenim sodelavcem, ki bodo delovali konstruktivno. Torej, uporaba umika je zame sprejemljiva zgolj kot strategija, ki je predhodna neki drugi konstruktivni strategiji, npr. konfrontaciji.

Najpogostejše rešujem konflikte tako, da se z njimi soočim in stremim k iskanju nove rešitve, ki bo ugodna tako zame kot tudi za ostale udeležence konflikta. Menim, da je konflikt situacija, v kateri se vedno naučimo nekaj novega, bodisi zgolj izveemo nekaj novega o sebi in o drugih ljudeh bodisi se naučimo nečesa novega o tej temi. V vsakem primeru pa poleg naštetega tudi pridobivamo na veščinah socialne spretnosti in ustvarjalnosti. Da bi lahko prišli do ustreznih rešitev konflikta, ki bo zadovoljila vse, je torej potrebno situacijo podrobno preučiti z vidika različnih gledišč ter pri tem intenzivno sodelovati med seboj, upoštevati različna mnenja, sodbe, vrednote in biti povsem odprt za znanje. Človek namreč še nikoli ni prišel do kakršnih koli spoznanj, ne da bi se pred tem znašel v konfliktu s samim sabo ali pa s kom/čim drugim. Konflikti so vir naših spoznanj, in če jih ne zmoremo reševati uspešno, se ne moremo premakniti naprej in osebno rasti. To je dejstvo, ki se ga oklepam in ga velikokrat pogrešam pri drugih osebah, ki mnogokrat ne znajo ali nočejo stopiti iz svoje perspektive ter sodelovati pri raziskovanju problema. Morda v tem ne vidijo smisla ali pa morebiti menijo, da bodo s tem opustili svoje vrednote. Velikokrat sem pripravljena sklepati kompromise tako, da delno opustim svoj cilj in še

vedno ohranim odnose na normalni ravni. Iz tega razloga se z 22 % kaže uporaba strategije kompromisa, ki je moja rezervna strategija.

Z rezultati, ki jih je vprašalnik pokazal, se tako le deloma strinjam. Menim, da bi bilo mogoče v primeru drugačnih situacij, prevladovanje strategije konfrontacije bolj očitno, kot je na podlagi tega vprašalnika, saj menim, da se večinoma vedno soočam s podobnimi konfliktnimi situacijami, pri katerih vedno uporabim to strategijo.

Kar me nekoliko preseneča, je visok delež strategije izglajevanja (23 %), saj slednjega ne uporabljam tako pogosto, kot se tukaj kaže oziroma vsaj na zavedni ravni ne. Načeloma sem pripravljena opustiti svoje cilje samo v primeru, ko vstopim v konflikt z osebo, ki mi je zelo draga in vem, da so cilji za to osebo zelo pomembni. To se zgodi v primeru, ko sem v konfliktu s starši, sestro ali babico, vendar tudi tukaj sprva skušam uporabiti prevladujočo strategijo konfrontacije in šele v primeru, da niso pripravljeni niti na kompromis, pa svoje cilje opustim in uporabim strategijo medveda.

Strategiji prevlado in umik, z najnižjima vsotama, uporabljam najmanj pogosto, saj sta ti dve strategiji v nasprotju s tem, kar je zame pomembno. Umik je namreč neasertivna in tudi nekooperativna strategija (Thomas in Kilmann, 2010), kar je popolnoma v neskladju z mojimi stališči in ima zato pripisan rang 5. Prevlada, pri kateri je asertivnost sicer visoko izražena, a je kooperativnost zelo slaba (Lamovec, 1991), pa je zame prav tako neustrezna strategija, ki jo načeloma ne uporabljam, saj menim, da mi ne zagotavlja uspeha na področju zadovoljevanja lastnih ciljev, kot tudi na področju ohranjanja dobrih medosebnih stikov, ki so zame zelo pomembni.

Menim, da je moj način spopadanja s konflikti v veliki meri ustrezen, saj doslej še nisem imela večjih težav, ki bi oslabile odnos z zelo drago osebo, na drugi strani pa sem tudi vedno uspešno zadovoljevala svoje cilje tako, da sem prišla do ustreznih rešitev. Strategija konfrontacije je tako pri meni dominantna, saj je tudi najbolj skladna z mojimi osebnostnimi lastnostmi. V kolikor pa s to strategijo rešitve ne morem doseči, uporabim rezervno strategijo kompromisa ali izglajevanja, v nekaterih primerih. Menim, da strategiji izogibanja in prevlade prav tako uspešno uporabljam, v kolikor situacija zahteva takšen način obravnave konflikta, kar zmorem tudi ustrezno predvideti. Strategija, ki se mi zdi najmanj konstruktivna in zaželeno v družbi, je umik, saj s tem oseba kaže v veliki meri ravnodušnost na različnih ravneh, zlasti pa tudi v odnosu do učenja, ki ima v mojih očeh veliko vrednost.

Kako reagiram v konfliktnih situacijah? (Lamovec, 1992)

Pred seboj imate večje število pregovorov in trditev, ki se nanašajo na različne strategije reševanja konfliktov. Vsako trditev pazljivo preberite in označite v skladu s svojim ravnanjem v konfliktni situaciji.

		5 skoraj vedno	4 zelo pogosto	3 včasih	2 redko	1 skoraj nikoli
1.	Lažje je preprečiti prepir, kot pa se iz njega umakniti.					
2.	Če ne moreš pripraviti drugega, da bi mislil tako kot ti, ga prisiliš, da stori tako, kot ti misliš.					
3.	Prijazne besede zmehčajo trda srca.					
4.	Roka roko umije.					
5.	Pridi in pogovorila se bova.					
6.	V prepiru je najmodrejši tisti, ki prvi utihne.					
7.	Moč vedno zmaga nad pravico.					
8.	Gladke besede zgladijo pot.					
9.	Bolje pol hleba kot nič.					
10.	Resnica je v znanju in ne v mnenju večine.					
11.	Kdor pravočasno pobegne iz boja, ostane živ, da se lahko znova bori.					
12.	Dober zmagovalec je tisti, ki požene nasprotnika v beg.					
13.	Ubij svojega nasprotnika s prijaznostjo.					
14.	Poštena delitev ne povzroča sporov.					
15.	Nihče nima dokončnega odgovora, toda vsak prispeva košček.					
16.	Izogibaj se ljudem, ki se ne strinjajo s tabo.					
17.	Tisti, ki verjame v zmago, tudi zmaga.					
18.	Prijazne besede so veliko vredne, a ne stanejo dosti.					
19.	Najbolj pravično pravilo je »zob za zob.«					
20.	Samo tisti, ki se je pripravljen odreči svojemu monopolu nad resnico, ima lahko koristi od resnice, ki jo zastopajo drugi.					

21.	Izogibaj se prepirljivim ljudem, ker ti bodo le zagrenili življenje.					
22.	Človek, ki je odločen, da ne bo pobegnil, požene v beg nasprotnika.					
23.	Prijazne besede zagotavljajo skladnost.					
24.	»Darilo za darilo« dela dobreprijatelje.					
25.	Pridi na dan s svojimi konflikti in se sooči z njimi, samo tako boš odkril najboljšo rešitev.					
26.	Najboljši način za reševanje konfliktov je, da se jim izogneš.					
27.	Položi nogo tja, kjer nameravaš stati.					
28.	Prijaznost zmaguje nad jezo.					
29.	Bolje je, da dobiš del tega, kar želiš, kot da ne dobiš nič.					
30.	Iskrenost, poštenost in zaupanje premikajo gore.					
31.	Nič ni tako pomembnega, da bi se zato splačalo boriti.					
32.	Na svetu sta dve vrsti ljudi: zmagovalci in poraženci.					
33.	Če vas kdo udari s kamnom, ga udarite z vato.					
34.	Kadar oba popustita za polovico, je poravnava poštena.					
35.	Vrtaj in vrtaj in našel boš resnico.					

Izračun rezultatov

Trditve so razvrščene v pet skupin, ki predstavljajo pet strategij reševanja konfliktov. Najprej prepišite svoje rezultate v spodnje tabele in seštejte točke za vsako strategijo. Strategiji, ki je dobila največ točk, pripišite rang 1, naslednji po številu točk rang 2 in tako do strategije, ki je dobila najmanj točk in ji zato pripišite rang 5.

1. Izogibanje

Trditve	1	6	11	16	21	26	31	RANG	VSOTA
Točke									

2. Prevlada

Trditve	2	7	12	17	22	27	32	RANG	VSOTA
Točke									

3. Zglajevanje

Trditve	3	8	13	18	23	28	33	RANG	VSOTA
Točke									

4. Kompromis

Trditve	4	9	14	19	24	29	34	RANG	VSOTA
Točke									

5. Konfrontacija

Trditve	5	10	15	20	25	30	35	RANG	VSOTA
Točke									

Interpretacija strategij

1.UMIK (želva)

Želve se umaknejo v svojo lupino, da bi se konfliktu izognile. Odpovedo se tako svojim osebnim ciljem kot tudi odnosu. Izognejo se sporni temi, kot tudi ljudem, s katerimi so v konfliktu. Prepričane so, da je poskus reševanja konflikta že v naprej obsojen na propad. Počutijo se nemočne, zato se fizično in psihično umaknejo, samo da ne bi prišlo do sočutja.

2.PREVLADA (morski pes)

Morski pes poskuša nasprotnika obvladati s silo in ga prisiliti, da sprejme njegovo oblikorešitve konflikta. Takim osebam so zelo pomembni osebni cilji, odnos pa jim le malopomeni. Odločeni so

svoj cilj doseči za vsako ceno. Ne zanimajo jih potrebe drugih in jim nido tega, da bi drugim ugaiali. Ljudi delijo na zmagovalce in poražence, sami pa seveda želijo biti zmagovalci. Zmaga jim daje občutek ponosa in uspeha. Tipičen način reševanja konfliktov je napad na nasprotnika, ki mu želi svojo premoč dokazati na način, da ga preplaši ali zasujeje z argumenti.

3.ZGLAJEVANJE (medvedek)

Za medvedke je odnos temeljnega pomena, njihovi osebni cilji pa so jim manj pomembni. Želijo si predvsem, da bi jih drugi imeli radi. Konflikte skušajo navadno prehitro zgladiti in doseči skladnost v strahu, da bi bil drugi prizadet in bi odnos pokvarili. Menijo, da konflikt odnosu škoduje, zato se raje odrečejo svojim osebnim ciljem, v zmotnem prepričanju, da na ta način rešujejo odnos.

4.KOMPROMIS (lisica)

Lisice so srednje zainteresirane tako za svoj cilj kot za odnos, zato iščejo kompromise. Pripravljene so se delno odpovedati svojemu cilju in poskušajo drugega prepričati, najstori podobno. Iščejo rešitev, s katero bi obe strani nekaj pridobili, pa čeprav za nobeno stran ni ravno idealna. Za skupno dobro žrtvujejo del svojega cilja kot tudi določene vidike odnosa.

5.KONFRONTACIJA (sova)

Sove visoko vrednotijo tako svoje cilje kot tudi odnose. Konflikte vidijo kot probleme, ki jih je potrebno in možno rešiti, zato iščejo rešitev, ki bo omogočila uresničitev lastnih ciljev kot tudi ciljev drugega. Konflikte doživljajo kot možnost za izboljšanje odnosa. Pripravljene so sprejeti samo tisto rešitev, ki zadovolji obe strani in razreši tudi čustvene napetosti.





Kdaj uporabiti različne strategije?

UMIK JE PRIMEREN:

1. ko gre za relativno preproste stvari, na nas pa že pritiskajo pomembnejši problemi;
2. ko ni nobene možnosti za zmago;
3. ko potencialne posledice odtehtajo predvidene koristi;
4. ko je potrebno problem prekiniti, da se ljudje ohladijo;
5. ko so dolgoročne posledice pomembnejše od trenutnih koristi;
6. ko lahko drugi ljudje rešijo konflikt bolj učinkovito.

ZGLAJEVANJE JE PRIMERNO:

1. ko ugotovimo, da nimamo prav;
2. ko je stvar bistveno bolj pomembna za drugega kot za nas;
3. če ocenimo, da s tem pridobimo neke prednosti za prihodnost;
4. če zagotovo izgubljam in s tem zmanjšamo izgube;
5. če je socialna klima pomembnejša od problema;
6. če s tem damo priložnost drugemu, da se uči iz napak.

PREVLADA JE PRIMERNA:

1. v kriznih situacijah, ko je potrebno hitro ukrepanje;
2. ob pomembnih zadevah, ko moramo izvajati neprijetne ukrepe, npr. znižanje plac, uvajanje zoprnih opravil;
3. ko bi lahko drugi bistveno izkoristili naše netekomavno vedenje.

KONFRONTACIJA JE PRIMERNA:

1. ko je problem pomemben in kompromis ni zadovoljiv odgovor;

2. kadar so odnosi med partnerji dolgoročno pomembni;
3. kadar je potrebno soglasje vseh, da lahko speljemo dogovor;
4. kadar je nasprotna stran pripravljena na sodelovanje.

KOMPROMIS JE PRIMEREN:

1. kadar so cilji pomembni, vendar ne toliko, da bi bilo vredno tvegati z bolj odločnimi metodami;
2. kadar so nasprotni strani enako močne in povezane s skupnimi cilji;
3. kadar je nujna trenutna pomiritev, da se lahko lotimo bolj kompleksnih zadev;
4. če smo pod časovnimi pritiski, do rešitve pa je potrebno priti;
5. kot izhod v sili, kadar je sodelovanje neuspešno.

LITERATURA

Argon, T. (2009). The development and implementation of a scale to assess the causes of conflict in the classroom for university students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9, 1033–1041.

Fojkar, N. (2009). Načini reševanja konfliktov v izbrani situaciji. Diplomsko delo. Maribor: Fakulteta za organizacijske vede.

Johnson, D. W. in Johnson, F. P. (2002). *Joining together: Group theory and group skills (8th Edition)*. Boston: Allyn & Bacon.

Johnson, D. W. in Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66, 459–506. Doi: 10.3102/00346543066004459.

Kilmann, R. H. in Thomas, K. W. (1977). Developing a forced-choice measure of conflict-handling behavior: The "mode" instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 37, 309–325.

Mihevc, A. (2011). Pedagoški delavni v vzgojnih zavodih o konfliktih in mediaciji. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Thomas, K. W. in Kilmann, R. H. (2010). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument Profile and Interpretive Report*. Pridobljeno 19. 12. 2014, s <https://www.cpp.com/Pdfs/smp248248.pdf>.

Vukašinović, D. (2003). Vloga komunikacije in konfliktov v družinskih odnosih. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Oddelek za socialna pedagogiko.

Lamovec, T. (1993). Spretnosti v medosebnih odnosih. Ljubljana: Produktivnost-Management consulting, Center za psihodiagnostična sredstva

Prednost pri vpisu otrok s posebnimi potrebami v srednje šole in gimnazije¹



mag. Domen Petelin, univ. dipl. pravnik



V stalnem tematskem sklopu Šolstvo in pravo vam avtor mag. Domen Petelin s svojimi prispevki poskuša odgovoriti na številna odprta vprašanja s področja šolskega prava. Glede želenih vsebin prihodnjih prispevkov ali dilem glede vsakokratnega aktualnega prispevka se na avtorja lahko obrnete preko elektronskega naslova petelin.domen@gmail.com.

Predmetni prispevek upam, da pade na plodna tla. V nekaterih medijih je v zadnjem času pisalo, da naj bi Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje resno razmišljalo o ukinitvi pravice do prednosti kandidatov s posebnimi potrebami za vpis v srednje šole in gimnazije. Veljavni drugi odstavek 29. člena Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Uradni list RS, št. 79/06, 68/17, 46/19 in 53/24) in četrti odstavek 15. člena Zakona o gimnazijah (Uradni list RS, št. 1/07, 68/17, 6/18 – ZIO-1, 46/19 in 53/24) določata, da kandidata s posebnimi potrebami, ki se vključuje v izobraževanje v skladu z odločbo o usmeritvi, srednja šola oz. gimnazija z omejitvijo vpisa sprejme, če izpolnjuje vse predpisane pogoje in v skladu s predpisanimi merili dosega najmanj 90 odstotkov točk, potrebnih za vpis. Je prav, da bi Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje Državnemu zboru predlagalo spremembo obeh pravnih norm?

Uroš je učenec, ki so mu v 4. razredu odkrili mišično distrofijo. Uroš je bister učenec, a njegovo zdravstveno stanje peša in so njegove mišice že tako oslabele, da je zdaj v 9. razredu že na invalidskem vozičku. Ima odločbo o usmeritvi, s katero je opredeljen kot gibalno oviran otrok. Zelo se trudi v šoli in doma, vendar zaradi narave bolezni ni tako učno uspešen, kot bi lahko bil. Druži se le z dvema sošolcema in se želi z njima vpisati na gimnazijo, vendar imata oba boljše ocene kot on, in se boji, da bosta sprejeta, on pa ne.

Sara je v 8. razredu zbolela za hujšo obliko depresije, imela je tudi prisilne misli, zato je učni uspeh precej padel. Minilo je kar nekaj mesecev, da se je stanje stabiliziralo, a zdaj v 9. razredu je Sara zopet uspešna in v fazi, ko depresija ni več prisotna v njenem življenju. Proti koncu 8. razreda je dobila odločbo o usmeritvi, s katero je opredeljena kot otrok s čustvenimi motnjami. Želi se vpisati na gimnazijo in kasneje na psihologijo, da bi pomagala sebi in drugim.

Tim je živahen fant, ki pa ga slabovidnost precej ovira pri šolskem delu. Z družino (starši) vztrajajo, da je vključen v redno šolo, kar je izziv za šolo in učitelje, a je Tim izredno prizadeven, sošolci in učitelji ga imajo iskreno radi, z učenjem nima težav, a slabovidnost vseeno prinaša s seboj tudi ovire pri učenju in ocenjevanju, zato ima malce slabši učni uspeh, kot bi ga glede na zmožnosti imel. Tim ima odločbo o usmeritvi že od začetka šolanja, s katero je opredeljen kot slaboviden otrok.

Ini so v sedmem razredu diagnosticirali raka, zaradi katerega je bila velik del leta odsotna od pouka. Sedmi razred je uspešno zaključila, čeprav ni imela dovolj ocen. Zaradi odsotnosti v sedmem in osmem razredu je težko uspešno sledila snovi v osmem in devetem razredu. Tudi zdaj, ko je v devetem razredu, se nekajmesečni izostanek pozna. Ina ima odločbo o usmeritvi, s katero je opredeljena kot dolgotrajno bolan otrok.

Tevž je gluha od rojstva, a izredno marljiv. Hodi v večinsko šolo, a je v stikih precej zadržan. Veliko prostega časa preživi na računalniku in se želi vpisati v srednjo šolo, program tehnik računalništva. Zaradi gluhot, ki vpliva na njegovo življenje, nima tako dobrih ocen, a ima izredno veliko praktičnega in tudi teoretičnega znanja, da bi bil v srednješolskem programu tehnik računalništva, v katerem so vsako leto omejitve vpisa, zagotovo zelo uspešen. Z odločbo o usmeritvi je Tevž opredeljen kot gluha otrok.

Erik ima izredno znanje v računalništvu in informatiki. Že zdaj, ko je v osnovni šoli, živi za to. Erik ima z odločbo o usmeritvi opredeljeno avtistično motnjo. Druge stvari ga niti najmanj ne zanimajo toliko kot računalništvo. Pri nekaterih predmetih dobesedno blesti, pri drugih pa ga je zelo težko pripraviti k učenju, saj ima fokus drugje. Veliko stvari je zanj motečih

¹ Če preberete naslov prispevka in rdeče črke v besedilu, dobite kratko sporočilo avtorja državi glede spreminjanja pravice do prednosti kandidatov s posebnimi potrebami pri vpisu v srednjo šolo oz. gimnazijo.

² Smiselno po odločbi Ustavnega sodišča RS, št. U-I-298/96, z dne 3. 12. 1999.

³ Mahnič Petra, Enakost in enakopravnost, Javna uprava, št. 3, 2003, str. 357–371.

in v socialnih stikih ima kar precej težav. Če bo v srednji šoli vpisan v katerega od programov s področja računalništva in informatike, bo tam blestel, vendar vprašanje, če bo vpisan, saj je v vseh bližnjih šolah omejitev vpisa.

Polona je z odločbo o usmeritvi opredeljena kot učenka z zmernimi govorno-jezikovnimi motnjami. Je izredno bistra učenka, ki pa je zaradi težav z govorom precej sramežljiva, ima ozek krog prijateljic in je bolj introvertirana. Želi se vpisati na gimnazijo, kjer bi bile z njo tudi dosedanje sošolke, ki jim zaupa in se z njimi družijo, vendar ima pri nekaterih predmetih slabše ocene in se boji, da ne bo sprejeta na želeno gimnazijo. Na vpis v bolj oddaljeno gimnazijo, kjer bi bivala v dijaškem domu, pa ne želi niti pomisliti, saj tam ne bi nikogar poznala in bi lahko bila zaradi izgovorjave ponovno tarča posmeha okolice.

Rok zaradi digrafije zelo grdo piše. Tudi sicer ima težave pri zapisovanju učne snovi, je pozabljiv in nesproščen pri ustnem ocenjevanju. V svetovalnem centru so bile ugotovljene specifične učne težave, zato je bila vložena tudi zahteva za uvedbo postopka in pridobljena odločba o usmeritvi, s katero je Rok opredeljen kot učenec s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Zaradi opisanih težav Rok nima želenih ocen, ki bi jih glede na sposobnosti lahko imel. Doma imajo kmetijo in je izredno vešč dela z živalmi, a za program veterinarski tehnik je bila zadnji dve leti omejitev vpisa, tako da ne ve, ali bi se sploh vpisal. Druge smeri in programi ga ne zanimajo.

Imena otrok so seveda izmišljena, a učencev s posebnimi potrebami s takšnimi in podobnimi zgodbami je nič koliko. Rodili so se, nič krivi, z določeno motnjo, oviro oziroma primanjkljajem, in če je Slovenija res socialna država, kot je to navedeno v drugem členu Ustave RS, potem mora država poskrbeti tudi za otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, tudi s pomočjo pozitivnih ukrepov.

Menim, da ureditev sistema pozitivnih ukrepov otrokom s posebnimi potrebami ne pomeni diskriminacije ostalih otrok, temveč daje le določene ugodnosti otrokom s posebnimi potrebami. Ugodnejši položaj določenih skupin glede posameznih pravic ne pomeni že sam po sebi kršitve načela enakosti v primerjavi z drugimi skupinami, če so posebne ugodnosti logično utemeljene in ne presegajo obsega, ki ga opravičuje razlog, zaradi katerega so dane. Taka posebna ureditev mora biti tudi v sprejemljivem razmerju s splošno ureditvijo pravic ter s splošnimi in posebnimi družbenimi razmerami na področju, ki ga ureja ZUOPP-1, ali drugi predpisi s področja vzgoje in izobraževanja (Zakon o osnovni šoli, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Zakon o gimnazijah itd.). Zaradi motnje, ovire ali primanjkljaja nihče ne sme biti zapostavljen ali imeti prednosti.

Dopustno pa je razlikovanje, če služi vzpostavljanju dejanske enakosti (enakopravnosti) med otroki tam, kjer obstajajo subjektivne in funkcionalne razlike med njimi. V takem primeru zakonodajalca ne zavezuje le prepoved razlikovanja, temveč tudi (in predvsem) dolžnost pozitivnega ravnanja: zagotoviti enake možnosti s hkratnim upoštevanjem različnosti otrok. Gre za primere pozitivne diskriminacije, to je dajanje določenih ugodnosti eni skupini oseb. Različno obravnavanje otrok s posebnimi potrebami je torej upravičeno tedaj, ko (tudi ob upoštevanju načela o socialni državi) izravna neugodnosti iz osebnih okoliščin otrok (ovire, motnje, primanjkljaji), na katere ti otroci nimajo vpliva.² To so okoliščine, ki jih povzročajo razlogi, ki niso pod nadzorom posameznika ali pa so nespremenljiva značilnost, povzročena izključno na podlagi rojstva.

Ideja o konceptu zagotavljanja enakopravnosti je povezana s sodobno potrebo države, da z normativno dejavnostjo intervenira na neko družbeno področje in s tem korigira določene dejanske neenakosti s ciljem odprave ali vsaj zmanjšanja dejanske neenakosti.³

Razmisliti bi bilo potrebno, ne o ukinitvi pravice do prednosti kandidatov s posebnimi potrebami pri vpisu v srednjo šolo oz. gimnazijo, ampak morda o manjši spremembi koncepta, in sicer, da bi imeli prednost pri vpisu v srednjo šolo kandidati s posebnimi potrebami, ki imajo veljavno odločbo o usmeritvi za osnovnošolski nivo vzgoje in izobraževanja. Na ta način bi se izognili številnim zahtevam za uvedbo postopka usmerjanja staršev zgolj zaradi pridobitve pravice do prednosti kandidatov s posebnimi potrebami pri vpisu v srednjo šolo oz. gimnazijo. Po analizi ZRSŠ je realizacija ur dodatne strokovne pomoči v nekaterih srednjih šolah precej pod 50 % realizacijo, kar pomeni, da dijak odločbe morda sploh ne potrebuje, zato bi bilo morda smiselno premisliti zgolj o manjši korekciji te pravice, ki pa bi morala ostati.

Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami je zagotovo pravilno, pravično in smotrno početje socialne države. Ker so otroci s posebnimi potrebami osebe v manj ugodnem položaju, mora država z aktivnimi ukrepi nevtralizirati ovire, ki jim otežujejo ali celo onemogočajo enakopraven dostop do javnih dobrin in storitev oziroma enakopravno uresničevanje njihovih človekovih pravic in temeljnih svoboščin. Posebno varstvo otrok s posebnimi potrebami tako pomeni, da mora država pri urejanju vprašanj, ki lahko ogrozijo oziroma prizadenejo njihove pravice, ravnati še posebej skrbno in iskati rešitve, ki naj posebno varstvo v največji mogoči meri zagotovijo. Republiko Slovenijo zavezujejo k spoštovanju načela enakosti s področja otrok s posebnimi potrebami tudi številni mednarodni predpisi: npr. Splošna deklaracija o človekovih pravicah, Konvencija o otrokovih pravicah, Konvencija o pravicah invalidov itd.



Revija Didakta, št. 230
November, december 2024

Za založbo
Rudi Zaman

Uredniški odbor
dr. Natalija Komljanc,
dr. Justina Erčulj,
dr. Robi Kroflič,
dr. Kristijan Musek Lešnik

Časopisni svet
mag. Domen Petelin,
Rudi Zaman,
Metka Zorec

Jezikovni pregled
dr. Martin Uranič

Fotografije
avtorice in avtorji člankov,
foto dokumentacija uredništva

Slika na naslovnici
Hendrick Avercamp, *Zimska pokrajina z drsalci na ledu (1608)*

Oblikovanje
Grga Jokić

Tisk
Natisnjeno v EU.

Naslov uredništva
Revija Didakta
Ljubljanska cesta 11
4240 Radovljica

tel.: 04 53 20 209
faks: 04 53 20 211
e-pošta: revija@didakta.si
www.didakta.si

Naročnino prosimo poravnajte
na račun št. 02 068-0016734826

Letna naročnina na revijo *Didakta*
znaša 89,99 EUR za 5 dvojnih števil.
Posamezna dvojna številka stane
18,99 EUR.

Revijo *Didakta* sofinancira Javna
agencija za raziskovalno dejavnost
Republike Slovenije.

Navodila avtoricam in avtorjem

Članki za objavo v reviji Didakta naj praviloma obsegajo okrog 16.500 znakov s presledki ali okrog 2.500 besed. Krajše ali daljše članke bo uredništvo vzelo v presojo. Prispevke pošljite po elektronski pošti na naslov revija@didakta.si.

Zaželeno je, da besedilu priložite ustrezno slikovno gradivo: slike, fotografije, risbe in podobno. Elektronske fotografije ali skeni fotografij morajo biti ustrezne kakovosti (10 cm, 300 dpi). Po potrebi slikovno gradivo opremite s podnapisi. Avtorica ali avtor mora sam poskrbeti za **upoštevanje avtorskih pravic** oziroma pridobiti ustrezno dovoljenje za enkratno objavo slikovnega gradiva v reviji Didakta pri nosilcih avtorskih pravic. Prav tako je avtorica ali avtor sam dolžan poskrbeti za spoštovanje zasebnosti pri morebitnih prizadetih osebah objavljenih na fotografijah. Podatki o avtorici ali avtorju naj vsebujejo naslednje elemente: ime in priimek, morebitni akademski naziv in položaj, naslov ustanove, domači naslov, telefonsko številko in elektronski naslov.

Članek mora imeti kratek poveden naslov in morebitni podnaslov. Članek naj ima povzetek v obsegu okrog 100 besed in seznam petih ključnih pojmov, če gre za raziskovalni oziroma znanstveni članek. Pri pisanju upoštevajte strokovna (in znanstvena) načela pisanja. Članek naj bo smiselno razdeljen na poglavja z ustreznimi podnaslovi.

V kolikor ste pri pisanju članka uporabili literaturo ali vire, naj bodo le ti navedeni na koncu članka v abecednem vrstnem redu v naslednji obliki:

Članek v reviji

Vovk Korže, A. (2014): Slovenija - učna regija za izkustveno izobraževanje. *Vzgoja in izobraževanje*, let. 45 (št. 1/2): str. 106-112.

Članek v zborniku

Rus, V. (2004): Izobraževanje kot privatna in javna dobrina. V: Macura Dušan (ur.), Babšek Jana (ur.) *Kakšna bo šola prihodnosti?*, str. 71-77. Radovljica: Didakta.

Zbornik

Enever, J. (ur.), Moon, J. (ur.) in Raman, U. (ur.) (2009): *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading: Garnet Education.

Knjiga

Globovnik, N. (2010): *Vloga človeških virov za razvoj ekološkega kmetijstva v Podravske regije*. Maribor: Filozofska fakulteta, UM - magistrsko delo.

Elektronski vir z avtorjem ali urednikom

Lipovec Oštir, A. (2010): Organizacija in okoliščine izvajanja zgodnjega učenja tujih jezikov na osnovnih šolah. V: Lipovec Oštir, A. (ur.) in Saša, J. (ur.): *Pot v večjezičnost - zgodnje učenje tujih jezikov v I. VIO osnovne šole*, str. 16-30. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS. Dostopno na <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf>, 31. 7. 2014.

Elektronski vir brez avtorja ali urednika

Vir 1: Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije (2013): *Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014-2018*. Dostopno na http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Zakonodaja/2013/Resolucija_sprejeto_besedilo_15.7.2013_.pdf, 10. 5. 2014.

Uporabljen literaturo naj bo v članku navedena na naslednji način:

Članek, monografija, vir: (Globovnik 2010)

Posamezen del članka, monografije ali vira: (Globovnik 2010, 132-139)

Dva deli istega avtorja objavljena istega leta: (Globovnik 2010a; Globovnik 2010b)

Dva avtorja istega dela: (Horvatin in Matoh 2011)

Večje število avtorjev/urednikov istega dela: (Enever in drugi 2009)

Elektronski vir brez avtorja/urednika: (Vir 1)

Že objavljenih prispevkov ali prispevkov, ki so v postopku presoje pri drugi reviji, ne sprejemamo v objavo. Pridržujemo si pravico do manjših sprememb.

Naročite se na revijo Didakta

Naročila sprejemamo po telefonu (04) 53 20 210, preko elektronske pošte zalozba@didakta.si ali preko običajne pošte, ki jo lahko pošljete na naslov založbe Didakta d.o.o., Ljubljanska cesta 11, 4240 Radovljica. Ob naročilu preko elektronske ali klasične pošte naročilu dodajte tudi svoje podatke, kot so ime ustanove/ime in priimek naročnika, naslov, pošta, e-pošta, telefon in SI/davčna številka. Letna naročnina na revijo Didakta znaša 89,99 EUR za 5 dvojnih števil. Posamezna dvojna številka stane 18,99 EUR.

Naročnina se obnavlja in velja do pisnega preklica.



Kreativni zidaki



Različne barve



Igranje - učenje - gibanje

KREATIVNI ZIDAKI

Kreativni zidaki so večnamenski kakovosten izdelek, ki omogoča mnogovrstno uporabo za igro, učenje, gibanje in interakcijo. Nudijo številne domiselne možnosti igre in gibanja.

- imajo 2 različni obliki (zaobljeno ali ravna ploskvi - vrhom),
- so lahki,
- nudijo enostaven oprijem,
- z zlaganjem zasedejo malo prostora,
- primerni za uporabo v notranjih in zunanjih prostorih,
- primerni za otroke od prvega leta dalje,
- odporni na vodo, slino in ugriz,
- enostavno čiščenje z vodo,
- CE-certifikat,
- robusten, vzdržljiv in okoljsko nevtralen material: 100 % EPP, lahko se 100 % reciklira,
- izdelani so v Nemčiji.

VIDEO PREDSTAVITEV: WWW.DIDAKTA.SI/KREATIVNIZIDAKI/

KREATIVNI ZIDAKI (ZAOBLJENA PLOSKEV)

18 KREATIVNIH ZIDAKOV. CENA: 393,4 € + DDV

KREATIVNI ZIDAKI (RAVNA PLOSKEV)

18 KREATIVNIH ZIDAKOV. CENA: 324,6 € + DDV

KOMPLET DIDAKTIČNIH IGRAČ 24 IZDELKOV ZA STAROST OD 0-36 MESECEV

Popoln komplet didaktičnih igrac (24 izdelkov), ki pokriva vse razvojne stopnje otrok do treh let. Spodbudimo otrokov razvoj na najboljši možni način!



DARILLO PRI NAROČILU: NAMIZNO GLEDALIŠČE.





PEDAGOŠKI PROGRAMI

Izberite **DELAVNICE, VODSTVA,**
muzejske učne SPREHODE ali
ROKOVALNICE in
spoznajte naravoslovne vsebine ...



informacije in naročanje:

T: (01) 241 09 62,

E: vodstva@pms-lj.si, dfon@pms-lj.si

... TUDI OD BLIZU!



prirodoslovni
muzej
SLOVENIJE