

RUŠE, 23. 3. 2024

6. MEDNARODNA ZNANSTVENA KONFERENCA

**RAZLIČNI PEDAGOŠKI PRINCIPI -
PRISTOPI DELA Z OTROKI
RAZLIČNIH SKUPIN**



REGISTER NOW
**UNIVERSITATEA
AUREL VLAICU
din ARAD**
Facultatea de Științe ale Educației
Psihologie și Asistență Socială

6. mednarodna znanstvena konferenca: Različni pedagoški pristopi – pristopi dela z otroki različnih skupin (zbornik)

Izdaja:

Osnovna šola Janka Glazerja Ruše,

Filozofski fakultet u Splitu – Sveučilište u Splitu,

Universitatea Aurel Vlaicu din ARAD, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Asistență Socială

Programski odbor in recenzenti:

izr. prof. dr. Jerneja Herzog, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru

red. prof. dr. Matjaž Duh, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru

izr. prof. dr. Tomaž Bratina, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru

dr. Andreja Kljajič, Osnovna šola Janka Glazerja Ruše

Ladislav Pepelnik, mag., Osnovna šola Janka Glazerja Ruše

Organizacijski odbor:

Predsednik: Ladislav Pepelnik, mag., Osnovna šola Janka Glazerja Ruše

Člani: Martina Šumer, Ana Dobaj, Urška Deželak, Manja Vidovič, Kaja Žunko, Žiga Duh, Franc Jakoš, Rosana Pirš, Urška Krajnik, Irena Jelenc, Marija Koper, Klavdija Hartman, Vesna Kušar, Suzana Špindler, Darinka Jesenko; vsi Osnovna šola Janka Glazerja Ruše

Moderatorji člani organizacijskega odbora: Vladka Potočnik, Karin Magdič, Milojka Poš, Ljiljana Mićović Struger, Aljaž Jug; vsi Osnovna šola Janka Glazerja Ruše

Urednik zbornika: Urška Krajnik, Osnovna šola Janka Glazerja Ruše

10. april 2024

Zbornik je dostopen na spletni strani <http://www.glazer.si/strokovni-posvet-o-nadarjenih/>

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

[COBISS.SI](http://www.cobiss.si)-ID [192419587](http://www.cobiss.si)

ISBN 978-961-94201-5-7 (Osnovna šola Janka Glazerja, PDF)

PROGRAM 6. MEDNARODNEGA ZNANSTVENO – STROKOVNEGA POSVETA

8:00 – 8:45	Registration/Registracija
8:45 – 9:00	Conference opening and welcome speech/Otvoritev konference in pozdravni govor Joining the meeting on Zoom platform: https://us06web.zoom.us/j/82428249516?pwd=j8SuKjcxfn3QcE1hs5S7zHxI6g7rWo.1
9:00 – 10:00	Plenary sessions/Plenarni predavanji: doc. dr. Mila Bulić, Universtiy of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, Split, Croatia <i>Teaching STEM Gifted Students in Centers of Excellence</i> Miha Cojhter & Erik Kapfer, authors of Vzorčno mesto Velenje, Velenje, Slovenia <i>Strategije prostora v izobraževanju</i>
10:00 – 10:30	Short break/Odmor
10:30 – 12:35	Sessions/Predavanja
12:35 – 13:30	Lunch/Kosilo
13:30 – 16:00	Sessions/Predavanja
16:00 – 16:30	Conference closing and evaluation/Zaključek in evalvacija

STROKOVNI DEL SESSION 1 / SEKCIJA 1

10:30 – 12:35 Moderators: Ljiljana Mićović Struger, dr. Danica Veselinov	
1. 10:30 – 10:55	AKTIVNI UČENCI – ZADOVOLJNI UČENCI Mateja Žerjavič
2. 10:55 – 11:20	ŠOLA – MOŽNOST IN PRILOŽNOST ZA IZKUSTVENO UČENJE Renata Štritof
3. 11:20 – 11:45	VODI ME, DA SE UČIM SAM Darja Majhenič
4. 11:45 – 12:10	OBRNJENA UČILNICA Katja Zobec
5. 12:10 – 12:35	COACHING ZA OTROKE IN MLADOSTNIKE PO MOŽGANOM PRIJAZNI METODI VERE F. BIRKENBILH , Suzana Žunko – Vogrinc
13:30 – 16:00 Moderators: Ljiljana Mićović Struger, dr. Aleksandra Gojkov Rajić	
1. 13:30 – 13:55	BISTRE BUČKE – INTERESNA DEJAVNOST V 1. TRIADI OSNOVNE ŠOLE (Smart heads) , Natalija Prednik Burič
2. 13:55 – 14:20	JEZIKOVNO PRENOČEVANJE V ŠOLI KOT PRIMER DOBRE PRAKSE ZA DELO Z UČENCI , Mateja Podlessek
3. 14:20 – 14:45	MOJ IZRAZ JE MOJ SVET Ksenija Bernetič
4. 14:45 – 15:10	NAŠA EU – MLADINA V NJEJ Tina Purg Skrbinešek
5. 15:10 – 15:35	VKLJUČENOST RAZLIČNIH SKUPIN PRI MEDNARODNEM SODELOVANJU , Špela Mesarič
6. 15:35 – 16:00	POTOVANJE MED OZVEZDJI JUŽNEGA NEBA Damjan Kobale, Nik Vintar

SESSION 2 / SEKCIJA 2

10:30 – 12:35 Moderators: Milojka Poš, dr. Slavoljub Hilčenko	
1. 10:30 – 10:55	RAZISKOVALNA NALOGA KOT PRILOŽNOST, DA SE IZRAZI NADARJENOST , Irena Stegnar
2. 10:55 – 11:20	NADARJENI UČENCI RADI RAZISKUJEJO Martina Kokelj
3. 11:20 – 11:45	PROJEKTNI PRISTOP KOT SPODBUJANJE NADARJENOSTI PRI OBLIKOVANO USTVARJALNEM KROŽKU , Albina Fifer
4. 11:45 – 12:10	PROJEKTNO UČNO DELO ZA NADARJENE UČENCE PRI NARAVOSLOVJU IN BIOLOGIJI , Manca Martinčič
5. 12:10 – 12:35	DVOJNO IZJEMNI UČENCI Renata Kranjc Vöröš
13:30 – 16:00 Moderators: Milojka Poš, dr. Franziska Pirstinger	
1. 13:30 – 13:55	KAJ NAJ Z NJIM? Suzana Vasić
2. 13:55 – 14:20	KRATKI GIBALNI ODMORI ZA OTROKE Z MOTNJO AVTISTIČNEGA SPEKTRA , Aleksandra Jagarinec
3. 14:20 – 14:45	ČUDEŽ ALI VAROVALNI DEJAVNIKI PRI UČENCU S HIPERKINETIČNO IN ČUSTVENO VEDENJSKO MOTNJO V OSNOVNI ŠOLI , Damijana Lebar
4. 14:45 – 15:10	UČENEC Z UČNIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI – PRILOŽNOST PRI VKLJUČEVANJU V SKUPINO NA RAZREDNI STOPNJI , Estera Jurša
5. 15:10 – 15:35	PRILAGOJEN PRISTOP POUČEVANJA LIKOVNE UMETNOSTI PRI UČENCIH Z MOTNJO AVTISTIČNEGA SPEKTRA , Katja Lep Kosmačin
6. 15:35 – 16:00	RANLJIVI UČENCI TUJCI Z RAZLIČNIM KULTURNIM OZADJEM KOT IZZIV PEDAGOŠKEGA KADRA V OSNOVNEM ŠOLSTVU , Jerica Ličen

SESSION 3 / SEKCIJA 3

10:30 – 12:35 Moderators: Aljaž Jug, dr. Mirna Sabljar	
1. 10:30 – 10:55	MOTIVACIJA ZA UČENJE – TEŽAVA ALI PRIVILEGIJ Tanja Hudobivnik
2. 10:55 – 11:20	VLOGA IN POMOČ ŠOLE PRI ODKLANJANJU ŠOLE V NIŽJIH RAZREDIH OŠ, Natalija Novak
3. 11:20 – 11:45	IZOSTAJANJE OD POUKA – KAKO NAZAJ V ŠOLSKE KLOPI? Judita Slabe
4. 11:45 – 12:10	KAKO Z OTROKI? Davorin Čeleš
5. 12:10 – 12:35	KONCEPTUALIZACIJA SOCIALNIH KOMPETENC MLADOSTNIKOV Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU, Andrej Kociper
13:30 – 16:00 Moderators: Aljaž Jug, Karin Magrič, dr. Goran Lapat	
1. 13:30 – 13:55	VKLJUČEVANJE OTROK PRISELJENCEV Melita Čeleš
2. 13:55 – 14:20	DRUGOJEZIČNOST IN JEZIKOVNE TEŽAVE Nataša Babič
3. 14:20 – 14:45	UČENCI TUJCI V ŠOLI S PRILAGOJENIM PROGRAMOM Katja Kokot Asani
4. 14:45 – 15:10	Z RAZISKOVALNIM DELOM IN KULINARIČNIM TURIZMOM MED VRSTNIKI VEČINSKE POPULACIJE, Natalija Ekart Mislea
5. 15:10 – 15:35	USPEŠNA VKLJUČITEV UČENCA PRISELJENCA Lidija Klančič
6. 15:35 – 16:00	POMOČ IN PODPORA PRISELJENCEM IZ BOSNE IN HERCEGOVINE, Nina Tomšič

SESSION 4 / SEKCIJA 4

10:30 – 12:35 Moderators: Vladka Potočnik, dr. Marija Milinković	
1. 10:30 – 10:55	LIKOVNI PRISTOPI, UNIVERZALNOST IN EDINSTVENOST Polona Maher
2. 10:55 – 11:20	LIKOVNA UMETNOST V SVETU DOLGOTRAJNO BOLNIH OTROK Tina Žvab
3. 11:20 – 11:45	UČENJE NEMŠČINE IZVEN OKVIRA UČILNICE Brigita Berglez
4. 11:45 – 12:10	GEOGRAFSKI SPREHOD Tjaša Bevc
5. 12:10 – 12:35	RAZISKOVANJE ŽIVE NARAVE SKOZI PRAKTIČNO DELO Petra Delakorda
13:30 – 16:00 Moderators: Vladka Potočnik, dr. Aleksandar Stojanović	
1. 13:30 – 13:55	TEKAŠKA VADBA ZA UČENCE III. TRIADE OSNOVNE ŠOLE, KI NISO VKLJUČENI V DRUGE ŠPORTNE PANOGE , Denis Ficko
2. 13:55 – 14:20	USPEŠNO SODELOVANJE S ŠPORTNO NADARJENIMI DIJAKI Sara Horvat
3. 14:20 – 14:45	DELO S PREKOMERNO TEŽKIMI MLADOSTNIKI SREDNJE ZDRAVSTVENE IN KOZMETIČNE ŠOLE MARIBOR , Klemen Breže
4. 14:45 – 15:10	POUČEVANJE MATEMATIKE V ŠPORTNIH ODDELKIH Nuša Bratož
5. 15:10 – 15:35	GEOMETREE Urška Golob
6. 15:35 – 16:00	OIN V SREDNJI ŠOLI – DELO Z OTROKI RAZLIČNIH SKUPIN Karin Kastelic

ZNAISTVENI DEL

SESSION 1 / SEKCIJA 1

10:30 – 12:35 Moderators: dr. Jerneja Herzog, dr. Andreja Kljajič Join the meeting on ZOOM platform: https://us06web.zoom.us/j/83123368311?pwd=dI3UQLzR0pJIADyEv7Sg1rMlpjiOqA.1	
1.	DIDACTICAL TRAINING OF PARENTS FOR STRENGTHENING TEACHER'S ROLE IN RESPECTING PEDAGOGICAL PRINCIPLES dr. Dean Iliev, North Macedonia
2.	THE IMPORTANCE OF TIMELY RECOGNITION OF GIFTED STUDENTS dr. Goran Lapat & Barbara Bradić, Croatia (online)
3.	NEW TENDENCES IN RESEARCH OF SELF-CONCEPT OF GIFTED PUPILS dr. Ivan Ferbežer, Slovenia
4.	CARICATURE IN ART CLASSES dr. Dubravka Kuščević, dr. Marija Brajčić & Mia Mijaljica, Croatia
5.	NEW PERCEPTION OF THE FUNCTIONALITY OF THE THREE-DIMENSIONAL MODEL OF TOP TALENT DEVELOPMENT (GEDESIA) dr. Ljupco Kevereski, mag. Dragan Ristevski, mag. Agni Kapoulitsa, North Macedonia & Greece
6.	DEFENSIVE SELF-REGULATORY STRATEGIES OF THE GIFTED AND HOW TO OVERCOME THEM dr. Aleksandar Stojanović, dr. Aleksandra Gojkov Rajić & dr. Grozdanka Gojkov, Serbia (online)
7.	SKETCHBOOKS AS A STIMULATING LEARNING TOOL FOR GIFTED AND TALENTED STUDENTS dr. Franziska Pirstinger, Austria, (online)
8.	GIFTEDNESS IN TEACHER EDUCATION STUDY PROGRAMS IN THE REPUBLIC OF CROATIA dr. Ines Blažević, Croatia
9.	ANALYSIS OF THE NUMBER AND TYPE OF DIDACTIC DIGITAL GAMES IN SCIENCE AND SOCIETY TEXTBOOKS dr. Mila Bulić, dr. Suzana Tomaš & Karmen Miljanić, Croatia
10.	TEACHERS' REFLECTIONS ON THE INCLUSION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY INTO ART CLASSES dr. Marijana Županić Benić, Croatia

13:30 – 16:00

Moderators: dr. Matjaž Duh, dr. Tomaž Bratina

Join the meeting on ZOOM platform:

<https://us06web.zoom.us/j/83123368311?pwd=dI3UQLzR0pJlADyEv7SgIrMlpjOqA.1>

1.	CONNECTING THROUGH THE SENSES: INTERVENTIONS FOR A HOLISTIC APPROACH TO AUTISM dr. Editha Margareta Coșarbă & dr. Henrietta Torkos, Romania (online)
2.	GLOBAL PRINCIPLES FOR PROFESSIONAL LEARNING IN GIFTED EDUCATION: INSPIRATION FOR TRANSFORMATION AND IMPLEMENTATION WORLDWIDE , dr. Maria Aleksandrovich, Poland
3.	ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS TOWARDS THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DIFFICULTIES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES dr. Igor Jelaska, Karlo Antonio Bulić, Croatia
4.	GIFTEDNESS AND CREATIVITY PHENOMENON COMPLEXITY AND ROLE OF THE PRESCHOOL TEACHER dr. Tomaž Bratina, Slovenia & Danica Veselinov, Serbia
5.	TEACHER PERSPECTIVES ON STRATEGIES FOR CHILDREN'S EXPERIENCE IN FINE ART APPRECIATION dr. Biljana Cvetkova & Syzane Merovci, North Macedonia
6.	THE TEACHER'S ROLE IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS MOTIVATION IN ARTISTIC EXPRESSION dr. Radmila Zečević, Saša Drevenšek & dr. Slavoljub Hilčenko, Serbia
7.	ACHIEVING FULL POTENTIAL IN WORKING WITH CHILDREN WITH DIFFERENT EDUCATIONAL OPPORTUNITIES , dr. Mirna Sabljar, dr. Tihana Ivanković & Marija Milinković, Croatia (online)
8.	THE USE OF FOLK MUSIC IN SCHOOLS IN ALBANIA FOR EDUCATION AND PERSERVATION OF CULTURE HERITAGE dr. Eliona Lici, Albania (online)
9.	ICT AND TEACHERS IN ART EDUCATION dr. Vojislav Ilić, dr. Slavoljub Hilčenko & dr. Sanja Filipović, Serbia

STATISTIKA OSEB UDELEŽENCEV

DRŽAVA	ŠTEVILO UDELEŽENCEV
Albanija	1
Avstrija	1
Grčija	1
Hrvaška	15
Republika Severna Makedonija	5
Romunija	2
Poljska	1
Slovenija	47
Srbija	10
Skupaj:	83

KAZALO VSEBINE

Znanstveni povzetki

Global Principles for Professional Learning in Gifted Education: Inspiration for Transformation and Implementation Worldwide.....	I
Giftedness in Teacher Education Study Programs in the Republic of Croatia	II
Giftedness and creativity phenomenon complexity and the role of the preschool teacher	III
Analysis of the number and type of digital didactic games in science and society textbooks .	IV
Connecting through the senses: interventions for a holistic approach to autism - a theoretical analysis	VI
Teacher perspectives on strategies for children's experience in fine art appreciation	VII
New tendencies in research of self concept of gifted students	VIII
Ict and teachers in art education.....	X
Didactical training of parents for strengthening teacher's role in respecting pedagogical principles.....	XI
Creating a measuring instrument to examine attitudes towards the inclusion of students with difficulties in physical education classes	XII
Prepreke poticajnom okruženju za učenje nadarenih i talentiranih učenika	XIII
Caricature in art classes	XV
The importance of timely recognition of gifted students.....	XVI
Sketchbooks as a Stimulating Learning Tool for Gifted and Talented Students.....	XVII

Defensive self-regulatory strategies of the gifted and how to overcome them	XIX
The teacher's role in the development of students motivation in artistic expression	XXI
Teachers' reflections on the inclusion of Information and Communication Technology into art classes.....	XXIII

Strokovni prispevki

Mateja Žerjavič: Aktivni učenci – zadovoljni učenci	1
Renata Štritof: Šola – možnost in priložnost za izkustveno učenje	12
Darja Majhenič: Vodi me, da se naučim sam.....	29
Katja Zobec: Obrnjena učilnica	39
Suzana Žunko Vogrinc: Coaching za otroke in mladostnike po možganom prijazni metodi Vere f. Birkenbihl.....	49
Natalija Prednik Burič: Bistre bučke – interesna dejavnost v 1. Triadi osnovne šole (Smart heads)	58
Mateja Podlessek: Jezikovno prenočevanje v šoli kot primer dobre prakse za delo z učenci ..	67
Ksenija Bernetič: Moj izraz je moj svet.....	82
Tina Purg Skrbinšek: Naša EU - mladina v njej.....	94
Špela Mesarič: Vključenost različnih skupin pri mednarodnem sodelovanju	102
Damjan Kobale: Potovanje med ozvezdji južnega neba	112
Irena Stegnar: Raziskovalna naloga kot priložnost, da se izrazi nadarjenost	124
Martina Kokelj: Nadarjeni učenci radi raziskujejo.....	136
Albina Fifer: Projektni pristop kot strategija spodbujanja nadarjenosti pri oblikovalno-ustvarjalnem krožku	144
Manca Martinčič: Projektno učno delo za nadarjene učence pri naravoslovju in biologiji ...	158
Renata Kranjc Vöröš: Dvojno izjemni učenci	168

Suzana Vasić: Kaj naj z njim?	185
Aleksandra Jagarinec: Kratki gibalni odmori za otroke z motnjo avtističnega spektra	196
Damijana Lebar: Čudež ali varovalni dejavniki pri učencu s hiperkinetično in čustveno vedenjsko motnjo v osnovni šoli.....	204
Ester Jurša: Učenec z učnimi in vedenjskimi težavami – priložnosti pri vključevanju v skupino na razredni stopnji.....	219
Katja Lep Kosmačin: Prilagojen pristop poučevanja likovne umetnosti pri učencih z motnjo avtističnega spektra	228
Jerica Ličen: Ranljiv učenci tujci z različnim kulturnim ozadjem kot izziv pedagoškega kadra v osnovnem šolstvu.....	245
Tanja Hudobivnik : Motivacija za učenje – težava ali privilegij?.....	274
Natalija Novak: Vloga in pomoč šole pri odklanjanju šole v nižjih razredih OŠ	284
Judita Slabe: Izostajanje od pouka – kako nazaj v šolske klopi	305
Davorin Čeleš: Kako z otroki?	321
Andrej Kociper: Konceptualizacija socialnih kompetenc mladostnikov z motnjami v duševnem razvoju	333
Melita Čeleš: Vključevanje otrok priseljencev	353
Nataša Babič: Drugojezičnost in jezikovne težave	365
Katja Kokot Asani: Učenci tujci v šoli s prilagojenim programom	377
Natalija Ekart Misleta: Z raziskovalnim delom in kulinaričnim turizmom med vrstniki večinske populacije.....	383

Lidija Klančič: Uspešna vključitev učenca priseljenca	391
Nina Tomšič: Pomoč in podpora učencem priseljencem iz Bosne in Hercegovine	411
Polona Maher: Likovni pristop, univerzalnost in edinstvenost	426
Tina Žvab: Likovna umetnost v svetu dolgotrajno bolnih otrok.....	434
Brigita Berglez: Učenje nemščine izven učilnice	446
Tjaša Bevc: Geografski sprehod kot primer dobre prakse za delo z učenci	457
Petra Delakorda: Raziskovanje žive narave skozi praktično delo.....	471
Denis Ficko: Tekška vadba za učence III. triade osnovne šole, ki niso vključeni v druge športne panoge	484
Sara Horvat: Uspešno sodelovanje s športno nadarjenimi dijaki	491
Klemen Breže: Delo s prekomerno težkimi mladostniki Srednje zdravstven in kozmetične šole Maribor.....	500
Nuša Bratož: Poučevanje matematike v športnih oddelkih	517
Urška Golob: Geometree	525
Karin Kastelic: OIN v srednji šoli – delo z otroki različnih skupin	544

Global Principles for Professional Learning in Gifted Education: Inspiration for Transformation and Implementation Worldwide

Dr Maria Aleksandrovich

Department of Psychology, Pomeranian University in Słupsk, Poland

maria.aleksandrovich@upsl.edu.pl

In August 2021, the World Council for Gifted and Talented Children unveiled a significant initiative with the release of their document, “Global Principles for Professional Learning in Gifted Education.” This innovative document serves as a catalyst for positive transformation on behalf of gifted students, operating on local, regional, and global scales. Functioning as a strategic guide, these principles are poised to inspire educational leaders and policymakers to prioritize substantial investments in professional learning, ultimately enhancing the landscape of gifted education.

A crucial recommendation within the document advocates for policymakers to implement policies that mandate the integration of gifted education into teacher education programs at national, regional, and local levels. This forward-thinking approach aims to ensure that educators are equipped with the knowledge and skills necessary to nurture the unique needs of gifted learners.

A significant milestone in 2023 was the translation of the Global Principles into the Polish language, a testament to their global relevance and commitment to inclusivity (Aleksandrovich, Wycichowska, Kamykowska, 2023). In an upcoming presentation, I will conduct a comprehensive exploration of the Global Principles, offering insights into their underlying philosophy and strategic implications. Moreover, the presentation will showcase examples of how these principles have been introduced in Poland, including specific programs that support gifted individuals. This presentation aims to contribute to the broader discourse on effective gifted education and support strategies.

Giftedness in Teacher Education Study Programs in the Republic of Croatia

Dr. Ines Blazevic, Associate Professor

ines.blazevic1979@gmail.com

Faculty of Social Sciences and Humanities, University of Split, Croatia

Abstract

Gifted students are part of the educational system and an increasingly discussed topic in contemporary pedagogical literature. The gifted are essential for the development of society and require timely identification and subsequent work with them to develop their giftedness. Teachers have a crucial role in this process, whereby their professional development helps continuously improve teacher competencies for working with the gifted. However, initial teacher education should offer students chances to become familiar with identifying and working with the gifted, and ways of encouraging giftedness.

Aiming to examine the extent to which courses on giftedness are included in teacher education study programs in the Republic of Croatia, an analysis of the study programs was made. The research results show the number and title of courses that are represented in the study programs, ECTS credits, teacher workload and course status (mandatory, optional, facultative...).

The obtained research results can be extremely significant as indicators of the current representation of courses on giftedness in teacher education study programs, but also as guidelines for their modernization to better train future teachers to work with gifted students.

Keywords: future teachers, gifted identification and encouragement, courses, students, professional training

Giftedness and creativity phenomenon complexity and the role of the preschool teacher

assoc. prof. dr. Tomaž Bratina

Faculty of Education, University of Maribor

tomaz.bratina@um.si

dr. Danica Veselinov

Preschool Teacher Training College *Mihailo Palov*, Vršac

danica.veselinov30@gmail.com

Abstract. The field of giftedness and creativity is still not sufficiently illuminated. In the case of children and the specifics of preschool age, the challenge is even greater, considering that at this age, we can speak of potential and only in rare cases of manifest giftedness. This makes it more difficult to identify, support, and work with gifted children at an early age. The article presents the results of research conducted as part of the GIFTED project, in which preschool teachers from Serbia and Slovenia participated. It presents a comparative analysis of kindergarten teacher' opinions on the extent to which the space and equipment of the kindergarten are stimulative and the extent to which such an environment qualitatively supports the development of potential giftedness and creativity. In addition to the spatial conditions, the focus is also on the preschool teachers' assessment of which specific areas need to be improved when identifying and working with potentially gifted children. The next step in the complexity research relates to the preschool teachers' assessments and their ranking of key competences in providing support, including the giftedness and potential of gifted children in kindergarten. The diversity of responses aligns with the preschool teachers' findings that it is increasingly important to strengthen and improve competences for working with gifted children and to be open to creating models that support divergence and diversity.

Keywords: giftedness and creativity, kindergarten teacher, children, improving the quality of preschool practice

Analysis of the number and type of digital didactic games in science and society textbooks

MILA BULIĆ, SUZANA TOMAŠ & KARMEN MILJANIĆ

CROATIA

Dr. Mila Bulić, Assistant Professor

mbulic@ffst.hr Faculty of Humanities and Social Sciences in Split

Dr. Suzana Tomaš, Assistant Professor

suzana@ffst.hr Faculty of Humanities and Social Sciences in Split

Karmen Miljanić

karmen.miljanic@gmail.com Osnovana škola Župa Dubrovačka, Mlini

Abstract:

Introducing digital didactic games (DDGs) into the teaching process can have a positive effect on the development of cognitive, spatial, and motor abilities, the realization of educational outcomes, and the development of students' digital competence. Digital didactic games are implemented in digital textbooks, which are a mandatory part of the textbook set for each subject in Croatian schools, along with the printed textbook.

A study was conducted to analyze the type of digital didactic games in six digital textbooks per grade for the subject Science and Society from the first to the fourth grade of elementary school. A total of 24 digital textbooks from different publishers in the Republic of Croatia were analyzed. The number and type of digital didactic games were determined. The results of the analysis of digital textbooks show the total number of digital didactic games (N=2135) in all classes. With regard to the type of digital games, they were found to be similar/the same for each grade, with quizzes, puzzles, match pairs, memory, board games, word search, arrange the letters/words, and sort terms into groups as the most represented games in the Science and Society digital textbooks.

Digital didactic games could not achieve their purpose without competent teachers educated for their application in the teaching process, and it is necessary to implement lifelong education of teachers and train students to use digital textbooks.

Key words: children with special needs, digital textbooks, elementary school, Science and Society

Connecting through the senses: interventions for a holistic approach to autism - a theoretical analysis

EDITHA MARGARETA COȘARBĂ

ROMANIA

HENRIETTA TORKOS

ROMANIA

Abstract: The present brief article, presents the intricate world of sensory challenges faced by children with autism, offering a comprehensive exploration of theoretical foundations and practical interventions. Grounded in well-established sensory processing theories, the study examines how sensory sensitivities manifest in autistic children and impact their daily lives. Drawing on a synthesis of contemporary research and empirical evidence, the paper introduces a theoretical multisensory approach designed to address the unique needs of this population. The interventions presented encompass a range of modalities, incorporating tactile, auditory, visual, and olfactory elements. Through a thorough examination of effective interventions, the present research contributes to the evolving discourse on autism, fostering a more inclusive and supportive environment for children with autism spectrum disorders.

Key words: autism; approach; sensorial; intervention; disorder.

Teacher perspectives on strategies for children's experience in fine art appreciation

BILJANA CVETKOVA DIMOV

SYZANE MEROVCI

University „St. Kliment Ohridski“ – Bitola, Faculty of Education – Bitola

REPUBLIC OF NORTH MACEDONIA

Abstract

In the pursuit of fostering fine art appreciation among primary school children, a crucial objective is the cultivation of aesthetic experiences, tastes, values, and categories related to artistic works. The strategies employed in this endeavor predominantly target the affective domain, aiming to nurture emotions, attitudes, interests, values, motives, and beliefs during the learning process. This paper explores the perspectives and sentiments of teachers concerning the implementation of such strategies in facilitating children's engagement with and expression of fine art appreciation. Specifically focusing on primary education, the study investigates the attitudes and opinions of teachers working with children aged 6 to 12, who utilize strategies for art education. The research involved 28 primary school teachers from the Republic of North Macedonia.

Key words: Teacher's views, strategies of children's experiencing, fine art appreciation

Biljana Cvetkova Dimov, PhD Full time professor, University „St. Kliment Ohridski“ – Bitola, Faculty of Education – Bitola, biljana.cvetkova@uklo.edu.mk,

Syzane Merovci, MA, PhD candidate, University „St. Kliment Ohridski“ – Bitola, Faculty of Education – Bitola, syzane.merovci@uklo.edu.mk

New tendencies in research of self concept of gifted students

Dr. IVAN FERBEŽER

Ph. D.Associate professor,

Mirna ulica 6, 2345 Bistrica ob Dravi

M. 00386(0) 41 866 222

E.M. ivan.ferbezer@siol.net

Abstract:

Here are some highlights of research questions:

- Do gifted students generally to have good self-concepts?
- Is self-concept the same thing as self-esteem?
- Is self-concept the same thing as self – efficacy ?
- Does self-efficacy affect gifted students choice of career?
- Is being called » gifted » consistently beneficial to students self concept?
- Are gifted children really ambivalent about their giftedness?
- Does heterogeneous grouping have a negative impact on gifted students self-concepts?
- Does giftedness enhance the self-concept and self-esteem of gifted girls?
- Does masculinity relate to positive self-concept in gifted students?
- Does gifted students positive self concepts make them Machiavellian?
- Do gifted pupils have high academic self – concepts ?
- Do acceleration and grade – skipping damage gifted students self - concepts ?

ABSTRACT

Predstavljamo nekaj poudarjenih raziskovalnih vprašanj.

- Ali nadarjeni učenci v splošnem težijo k pozitivni samopodobi?
- Ali je samopodoba nadarjenih enakega pomena kot samospoštovanje?
- Ali je samopodoba nadarjenih enakega pomena kot samoučinkovitost ?
- Ali samoučinkovitost vpliva na nadarjene učence pri izbiri življenjske kariere?
- Ali poimenovanje » nadarjen učenec » koristi učenčevi samopodobi?
- Ali nadarjeni učenci nasprotujejo svoji nadarjenosti?
- Ali heterogeno razvrščanje negativno vpliva na samopodobo nadarjenih učencev?
- Ali nadarjenost povečuje samopodobo in samospoštovanje nadarjenih deklet?
- Ali je moška spolna vloga povezana s pozitivno samopodobo nadarjenih učencev?
- Ali pozitivna samopodoba nadarjenih učencev povzroča makiavelizem?
- Ali imajo nadarjeni učenci visoko učno samopodobo?
- Ali akceleracija in preskok razreda škodujeta samopodobi nadarjenih učencev?

Ict and teachers in art education

Vojislav Ilić, PhD, associate professor

Faculty of Arts, Zvečan-Kosovska Mitrovica,
University of Prishtina, Temporarily settled in Kosovska Mitrovica
Faculty of Philology and Arts Kragujevac, University of Kragujevac
Kragujevac - Republic of Serbia

vilicdva@gmail.com

Slavoljub Hilčenko, PhD, professor of vocational studies

College of Vocational Studies for Teacher and Coach Education
Subotica - Republic of Serbia

slavoljubhilcenko@gmail.com

Sanja Filipović, PhD, full professor

Academy of Arts, University of Novi Sad
Novi Sad - Republic of Serbia

sanja.filipovic73@gmail.com

Abstract:

Many art teachers have a hard time accepting computers in art classes because computers, unlike clay, paints, and pastels, are foreign to them. Today, it is no longer necessary to know complex computer languages to use a computer. Color, surface, shape and line are the same artistic elements that we encounter in traditional art. The use of ICT in art and art education can be compared to the invention of oil paints, in fact it is another medium in which art work can be created, with countless variations.

Keywords: art teacher, art education, ICT

Field: Education, art education

Didactical training of parents for strengthening teacher`s role in respecting pedagogical principles

Dean Iliev PhD., Full Professor,
University “St. Kliment Ohridski-Bitola”, Faculty of Pedagogy-Bitola,
str. “Vasko Karangelevski” bb. Bitola, North Macedonia,
email: dean.iliev@uklo.edu.mk

Abstract

The paper is focused on examining the ways of parents' participation in the realization of teaching and learning in the classroom, in the section of pedagogical principles. The author's primary goal is to improve the competences of parents in terms of didactic principles. The secondary goal of the research is to examine and discover the possibilities of learning for parents about didactics respecting the principles of adult learning. The tertiary goal of the research is to examine the role and ways of parents' participation in the planning and successful observance of the didactic principles by the teacher during the implementation of the teaching.

This is action research. Through the procedures of surveying, participatory and systematic observation, we examine the subject of research: The adoption of didactic knowledge by parents respecting the principles of adult learning has a positive effect on the ways of parents' participation in the application of didactic principles by the teacher in teaching. The research sample consists of parents and teachers in five classes in five elementary schools.

The results show that didactic training of parents, respecting the principles of adult learning, improves the role of parents in respecting didactic principles by the teacher.

Key words: Didactic principles, Principles for adult learning; Didactic for parents; Teaching

Creating a measuring instrument to examine attitudes towards the inclusion of students with difficulties in physical education classes

Prof. Igor Jelaska, phd

ijelaska@kfst.hr, Faculty of Kinesiology in Split, Croatia

Karlo Antonio Bulić, Mag. Cin.

Akbulic@gmail.com, Faculty of Kinesiology in Split, Croatia

Abstract

Including all students in the teaching process is one of the goals of the education system, which sets a particularly important task before school – to prepare and implement inclusive education. In Physical Education classes, accepting students with difficulties and letting them interact with peers without difficulties contribute to students' socialization and cooperation, promote equality, and present benefits for all students. If needed, Physical Education teachers should create an individualized or personalized program for a particular student, depending on their difficulty. Physical activity is important for all children, including those with disabilities, as it helps develop motor skills and strengthen students' mental and physical health. One of the key factors of successful inclusion is a favorable social environment that refers to the positive attitude towards inclusion expressed by teachers, peers, parents, and other school staff. To achieve the research objective, an anonymous questionnaire CAIPE_HR was constructed the validity and reliability of which were confirmed. The questionnaire measures students' attitudes towards including students with difficulties in Physical Education classes.

Keywords: children with special needs, individualized procedure, inclusive education, special program

Prepreke poticajnom okruženju za učenje nadarenih i talentiranih učenika

Prof. Dr. Ljupco Kevereski

University St.Kliment Ohridski-Bitola

Faculty of Pedagogy-Bitola

ljupco.kevereski@uklo.edu.mk

MA Dragan Ristevski

Faculty of Pedagogy-Bitola

dragan.ris.bt@hotmail.com

MA Agni Kapoulitsa

Florina, R, Greece

kapoulitsaagni@yahoo.com

Sažetak

Poticajno okruženje za učenje za darovite i talentirane učenike jedini je uvjet koji omogućuje kvalitetno i samostalno učenje, gdje se nastavni proces fleksibilno prilagođava sposobnostima, potrebama i interesima učenika. Glavni problem u radu je poticajno okruženje za učenje nadarenih i talentiranih učenika. Predmet rada je istraživanje prepreka i poticajnog okruženja za učenje nadarenih i nadarenih učenika. Naša opća hipoteza bila je da u školskom okruženju postoje mnoge barijere koje negativno utječu na stvaranje poticajnog okruženja. U svrhu prikupljanja podataka primijenili smo Upitnik za ispitivanje prepreka koji se sastojao od 12 pitanja vezanih uz ispitivanje prepreka koje utječu na poticajno okruženje za učenje. Primerak su sačinjavali 120 ispitanika iz 3 osnovne 3 srednje 1 fakulteta u R. S. Makedoniji kao i 100 ispitanika iz 2 osnovne 2 srednje 1 fakulteta R. Grčka. Ovoga puta željeli smo usporediti razlike u poticajnom okruženju u dva različita obrazovna konteksta iz dviju susjednih zemalja. Početni rezultati govore nam da postoji mnogo objektivnih i subjektivnih prepreka u dvije koje

remete poticajno okruženje za učenje. To govori o potrebi poduzimanja internih mjera za stvaranje poticajnog okruženja za učenje. nadarenih i talentiranih učenika.

Ključne riječi: barijera, poticajna okolina, učenje, daroviti i talentirani učenici.

Caricature in art classes

Assist. Prof. dr. Dubravka Kušćević, Assoc. Prof. dr. Marija Brajčić, Assist. Mia Mijaljica

University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences

CROATIA

SUMMARY

Caricature as a form of artistic expression is present in many areas of life, from daily newspapers and media to artistic caricatures. In this research, we wanted to study university students' experiences with caricatures and to determine students' preferences and interest in drawing and painting caricatures. We also explored the media influence on students' artistic creativity in the field of caricature. Research participants were female students attending the first year of Early and Preschool Education study program at the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split. A total of 41 students participated in the research during four teaching hours of exercises, whereby each student had the opportunity to create two caricatures. The results showed that students like to observe caricatures (61%) and express themselves artistically in the medium of caricature (46.3%). Students who like to make caricatures state mood-boosting humor as the reason for their preferences. Furthermore, students prefer to express themselves using drawing art techniques (82.9%). Almost half of them (48.8%) would like to have more such activities included in their art courses, while 12.2% would like to have significantly more such activities. Students estimate that they were or were not (51.2%) influenced by the media during drawing and painting. The media influence is more recognized when drawing the first caricature (97.6%) than when painting the second caricature. Students' answers were compared with art pedagogues' opinions, according to which the students were more creative and less influenced by the media when making the second caricature.

Keywords: caricature, drawing, painting, media, students.

The importance of timely recognition of gifted students

Goran Lapat, docent

Učiteljski fakultet Zagreb

Ante Starčevića 55, 40000 Čakovec, HR

goran.lapat@ufzg.hr

Barbara Bradić, mag. Prim. Ed.

barbarabradic1@gmail.com

Summary

Gifted children require special attention and we include them in the group of children with special needs. The question is how many such children, and when they are identified, receive satisfactory care. Qualitative research was conducted in the area of Zagreb County in the form of a case study. Three members of Mensa Hrvatska participated in the research. People with an IQ higher than 135 can become Mensa members, which only 2% of the world's population has. The main goal of this research was to investigate with a deliberate sample how important early recognition of the gifted really is and how much the environment influences the development of such individuals.

It is evident from the obtained results that timely identification is very important, but it also requires further activities. All institutions and persons who encourage, accept ideas and encourage children to think and their mutual cooperation are key. Only in this way can a gifted child use his full potential and move in the right direction.

Key words: giftedness, abilities, motivation, school, parents

Sketchbooks as a Stimulating Learning Tool for Gifted and Talented Students

HS.Prof. Dr. Mag. Franziska Pirstinger

Private Pädagogische Hochschule Augustinum, Graz, Austria

PPH-Augustinum

Lange Gasse 2

8010 Graz

Franziska.pirstinger@pph-augustinum.at

+43 664 4859529

Originality, creativity, and learning motivation are especially encouraged through student-centered art education. The author recommends the implementation of "sketchbooks". During free learning periods, students are allowed to decide for themselves what and how they will draw. The experience of working with sketchbooks can both increase overall classroom motivation and promote drawing motivation. Students draw both more and more frequently, experience learning gains and higher levels of concentration, and enter flow states. Teachers can also more easily identify areas of interest and talent in their students. Sketchbooks show where talent-enhancing instruction can begin.

This presentation will provide insight into sketchbook implementation, demonstrate sketchbook work with different age groups, and discuss key research findings.

Based on the research findings, criteria for talent-enhancing, student-centered instruction will be discussed. Practice, training, and the teaching of skills play a role, as do motivating, fun assignments and work environments outside of the classroom.

Also relevant are special learning environments, differentiated instructional settings, and innovative, cross-curricular methods.

Keywords: Sketchbooks, sketching, motivation, talent-enhancing learning settings, student orientation.

»Sketchbooks als entwicklungsstimulierendes Übungsinstrument um Begabungen zu wecken.

Originalität, Kreativität und Lernmotivation werden durch schülerorientierte Kunstpädagogik besonders befördert. Die Autorin empfiehlt die Implementierung von „Sketchbooks“. Schüler dürfen in freien Lernphasen selbst entscheiden, was und wie sie zeichnen. Die Erfahrung der Arbeit mit den Sketchbooks zeigt, dass Sketchbooks hohe Motivation in die Klasse bringen können und die Zeichenmotivation befördern. Schüler zeichnen öfter und mehr. Sie erleben einen Lernzuwachs, höhere Konzentration und Flow-Zustände. Lehrende erkennen leichter Interessens- und Begabungsfelder ihrer Schüler. Sketchbooks zeigen auf, wo begabungsfördernder Unterricht ansetzen kann.

Der Vortrag gibt Einblick in die Implementierungsmaßnahme Sketchbook, zeigt die Arbeit in Sketchbooks mit unterschiedlichen Altersgruppen auf und bespricht zentrale Forschungsergebnisse.

Ausgehend von den Forschungsergebnissen werden Maßnahmen eines begabungsfördernden, schülerorientierten Unterrichts besprochen. Üben, Training und die Vermittlung von Fertigkeiten spielen ebenso eine Rolle, wie motivierende, lustbetonte Aufgabenstellungen und Arbeitsumgebungen außerhalb des Klassenraums.

Damit einher gehen spezielle Lernumgebungen, differenzierte Unterrichtssettings und innovative, fächerübergreifende Methoden.

Sketchbooks, Sketching, Motivation, Begabungsfördernde Lernsettings, Schülerorientierung

Defensive self-regulatory strategies of the gifted and how to overcome them

Aleksandar Stojanović¹, University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Serbia

Aleksandra Gojkov Rajić², University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Serbia

Grozdanka Gojkov,³ Serbian Academy of Education, Belgrade, Serbia

Abstract: The aim of this exploratory study is to use a comparative analysis of the findings of several previous studies to analyze the importance of certain factors for the defensive strategies of self-regulation of gifted university students, in order to more effectively customize the strategies of pedagogical action in terms of helping them to overcome depressive states and the influence on self-regulation and academic inefficiency, which are the most common link in vicious circle of reactive behavior forms manifestation. The motivation for this came from the findings co-authors of this comparative analysis got in previous research studies, which stated that out of 1136 MENSA members in Serbia, who participated in the research, less than 5% achieved the expected results. The factors of failure which were largely the cause of the reactive behavior of the academically gifted were different, external and internal and it led to the conclusion that the idiosyncrasy was left without adequate mentoring support.

The findings from three studies, which observed the factors of manifestation of reactive behavior of academically gifted university students, were used to determine the ways of helping gifted students, who manifest depressive self-regulation strategies and to give examples of help strategies. Elements of Sternberg's triarchic theory of intelligence and Theory of mental self-regulation, Bandura's social-cognitive perspective, as well as elements of Self-regulation Theory were used for the theoretical framework for considering the issues of academic inadequacy of the gifted. The respondents were students of universities in

¹ aleksandar.stojanovic@uf.bg.ac.rs

² aleksandrigojkovrajic@gmail.com

³ grozdankagojkov123@gmail.com

Belgrade, Novi Sad and Niš (N= 927, of which 175 (16.1%) are academically gifted (9.50 grade point average)).

Basic findings:

- Among several observed potential factors of weak or negative self-regulation, it was found that the strongest cause of low achievements and the formation of depressive behavior patterns is the abandonment of *motivational strategies which help academic performance*;
- The most effective method of returning to normal is the method of effective mentoring.

Keywords: defensive self-regulation strategies, strategies for helping academically ineffective gifted students.

The teacher's role in the development of students motivation in artistic expression

¹ Radmila Zečević, ² Saša Drevenšek, ³ Slavoljub Hilčenko

¹ University of Novi Sad, Faculty of Education Sombor, Serbia Teaching Assistant

² Primary School Rada Robiča Limbuš, Slovenia, Primary Teacher

³ College for Vocational Education of Preschool Teachers and Coaches – Subotica, Serbia

Correspondence Author: radmila.zecevic@uns.ac.rs

Resume

This paper examines the main role of teachers in student motivation of artistic expression. Key discussion is an exploration of the diverse strategies employed by teachers to inspire and empower students in their artistic journey. From providing meaningful feedback and fostering a supportive learning environment to promoting autonomy and encouraging self-expression, teachers influence on shaping students' motivational orientations towards artistic pursuits. Moreover, the paper underscores the significance of recognizing individual differences and catering to diverse learning needs to optimize motivational outcomes. By integrating interdisciplinary perspectives and leveraging innovative pedagogical methods, teachers can create dynamic learning experiences that ignite students' passion for creativity and self-discovery. In conclusion, this paper advocates for a holistic approach to understanding and nurturing student motivation in artistic expression, underscoring the indispensable role of teachers as facilitators of inspiration, guidance, and empowerment. Through a synthesis of

theoretical insights and practical recommendations, educators are equipped with the tools necessary to cultivate a thriving culture of creativity and intrinsic motivation within the classroom, thereby fostering the holistic development of students as artists and lifelong learners.

Keywords: Teachers' Role, Student Motivation, Artistic Expression, Learning Environment, Holistic Approach

Teachers' reflections on the inclusion of Information and Communication Technology into art classes

Marijana Županić Benić

We live in a time when the use of ICT is present in all areas of life, whereby it has become inevitable in the planning and implementation of the teaching process. The realisation of art instruction itself entails the change in methodological approaches, and e-learning is implemented and incorporated in various forms. The era of the ever-present Internet and information society has adhered the learning theories to its needs as well, and the Theory of Connectivity, first suggested by George Simmons, has taken the stage. Within this research, the extent of the changes in art teaching brought on by the use of ICT has been examined based on the qualitative approach and purposive sample of class teachers in primary schools (grades one to four). The participants' opinions and standpoints on the integration of ICT alongside the traditional teaching methods in art classes have been investigated via a questionnaire with open-type questions. The analysis of the participants' answers brings an interesting insight into different art teaching, where the possibilities of ICT are successfully implemented in class and the advantages of its use are considered, especially with newer generations of students. However, the teacher's role is emphasised as irreplaceable, as they converse with students, which motivates two-way communication and discussion.

Key words: art, ICT, Connectivism, teaching methods, e-learning

Mateja Žerjavič: Aktivni učenci – zadovoljni učenci

Povzetek

Učiteljevi temeljni nalogi sta izobraževanje in vzgajanje. V praksi ju ni mogoče ločevati, v konkretnih primerih pa je včasih to še kako potrebno. Odločanje, katere strani se bomo bolj držali, je odvisno od razvojne stopnje učencev, narave učne vsebine in učiteljeve vzgojne ozaveščenosti in usposobljenosti (Blažič, 2003, str. 90). Kadar gre za pisano mavrico otrok s posebnimi potrebami, je še toliko bolj pomembno, katero pot bomo kot učitelj izbrali in na kakšen način se bomo lotili vzgojno-izobraževalnega procesa.

Pri svojem delu imam možnost spremljati otroke, ki s kopico primanjkljajev premagujejo in na različne načine, bolj ali manj uspešno, usvajajo akademska znanja. Vendar pa je pri vsem tem pomembno vprašanje, kako in na kakšen način jih poučevati ter hkrati tudi vzgajati, jih opolnomočiti za življenje, v katerem veljajo za »drugačne«.

Zavedati se moramo, da nas otroci, takrat ko najmanj pričakujemo, znajo presenetiti. To sem velikokrat doživela kot učiteljica tehnike in tehnologije otrok s posebnimi potrebami.

V učnem načrtu za tehniko in tehnologijo je zapisano, da predmet pri učencih spodbuja razvoj psihomotoričnih sposobnosti, pridobivanje spretnosti in stališč, ki pomagajo pri vključevanju v družbo, kar lahko uporabijo v mnogih situacijah in pri reševanju nesoglasij ter oblikovanju socialnih vrednot, hkrati pa razvijajo tudi poklicne interese. Prav to je osnovni cilj, ki ga želim pri svojih učencih doseči, vendar je moja pot, da učenci osvojijo ta cilj, drugačna. Snov pri pouku tehnike in tehnologije obravnavamo tako, da aktiviram otrokov razum in uporabim izkustven pristop k učenju. Zavedam se, da poučujem otroke s posebnimi potrebami, ki jim je potrebno oblike in metode poučevanja prilagoditi, saj lahko napačna izbira bistveno vpliva na uspešnost učenca in razvoj njegovih zmožnosti.

Ključne besede: učenci s posebnimi potrebami, motivacija, izkustveno učenje, pouk tehnike in tehnologije, izdelki učencev

Abstract

Basic teaching goals are education and upbringing. It is impossible to separate the two in practice but is sometimes necessary to do that in certain situations. Deciding which goals to follow depends on the development stage of the students, learning content and teachers' upbringing skills and awareness (Blažič, 2003, str. 90). When dealing with a wide spectrum of children with special needs it is perhaps even more important which path we choose and what education method we use.

At work I have the possibility to see children who, despite their impairments, overcome challenges and reach academic goals more or less successfully. We are faced with a question how to teach these children and at the same time raise and prepare them for a life where they stand out as "different".

We have to realize that children surprise us when least expected. I have experienced that many times when teaching Design and technology to special needs children.

The syllabus of Design and Technology subject includes development of psychomotor skills, acquiring skills and views which will help students in social integration, resolving disagreements, forming social values and development of career interests. This is the main objective I try to reach with my students but the path I am taking is a bit different. We teach the contents of the subject Design and technology by activating children's minds and using experiential approach to learning. I realize I am teaching special needs students who need adjustments in teaching methods and when we choose the wrong approach it strongly affects students' success and skills development.

Key words: students with special needs, motivation, experiential learning, subject Design and Technology, students' work.

Uvod

V današnjem času se velikokrat pojavlja vprašanje, kako poučevati in hkrati vzgajati, da bomo ostali uspešni učitelji, da bomo znali pritegniti učence pri izvajanju učnega procesa, saj jih bomo posledično lahko hkrati tudi vzgajali. Učitelji iz lastnih izkušenj vemo, da moramo v korist otroka pogosto postaviti vzgojo pred izobraževanje. Še posebno takrat, ko poučujemo učence s posebnimi potrebami. Ti prihajajo v naš prilagojeni program z nizko samopodobo in še nižjo motivacijo za šolsko delo. Članek predstavlja konkretne primere izkustvenega učenja, ki posebnim učencem prinašajo posebne dosežke. S skrbno izbranim in vodenim delom je namreč mogoče dvigniti učenčevo samopodobo in ga skozi njegova močna področja opolnomočiti za življenje, da postane aktiven in hkrati zadovoljen.

Motivacija

Motivacija je tista, ki je pri samem poučevanju ključnega pomena. Notranja motivacija je motivacija, ki izvira iz zanimanja za neko dejavnost, in namen učitelja je, da spodbuja njeno prisotnost pri učencih. Če je posameznik notranje motiviran, je veliko bolj pripravljen za delo, ne potrebuje dodatnih spodbud in nikakor kaznovanja. Učenec, ki je notranje motiviran, išče naloge, ki so zanj izziv, lažje dosega učno kompetentnost in je bolj uspešen pri obvladovanju učnih nalog. Notranja motivacija poskrbi za našo intenzivno vključenost v proces učenja in za željo po iskanju smisla vsebin, ki se jih učimo, medtem ko zunanja motivacija poskrbi za vztrajanje v dejavnosti zato, da si pridobimo želeno in/ali se izognemo nezaželenemu (Juriševič, 2006).

Učitelji imamo močan vpliv na notranjo motivacijo. Če bomo ustvarili razmere, v katerih se učenci počutijo varne, spoštovane in povezane med seboj, bo delo potekalo lažje in uspešneje (Raffini, 1996).

Naloga nas učiteljev je, da jih motiviramo in spodbujamo v smeri, da so z opravljenim delom sami zadovoljni in da vidijo smisel v dobro opravljenem delu.

Pomembno je, da učitelj učencem pokaže svoje navdušenje predanosti snovi, ki jo poučuje, učenju in komunikaciji z njimi. Tako se učitelj in učenec združita ter povežeta ob isti nalogi in skupnem cilju, kar učitelju ponudi priložnost, da svoje učence bolje spozna. Učenci se večkrat po nepotrebnem bojijo nalog, ki jih prednje postavljajo učitelji, čeprav še sami ne vedo zakaj,

in prav učitelji lahko ta strah zmanjšajo z osebnimi spodbudami in s pozitivnimi pričakovanji do učencev (Juriševič, 2006).

Izkustveno učenje

Učenje je proces prilagajanja, ni le rezultat spoznavanja, temveč vključuje celostno delovanje osebe, kar med drugim zajema razmišljanje, občutenje, zaznavanje in vedenje. Učenje kot prilagajanje temelji tudi na strategiji reševanja problemov, odločanju in ustvarjalnosti. Pri učnem procesu je ključno, kateri stil učenja posamezniku odgovarja. Čeprav je cikel celovit in mora učenec načeloma preko vseh faz, je učni proces mogoče prilagajati tako, da ustreza tako določeni situaciji, v kateri oziroma o kateri poteka izobraževanje, kot tudi tistim, ki so vpeti v samo izobraževanje.

Izkustveno učenje ne predvideva, da znanje že obstaja in ga posreduje učitelj, učenec pa ga prejme. Izkustveno učenje izhaja iz konstruktivistične teorije učenja, po kateri se družbeno znanje ustvarja in poustvarja v osebнем znanju učenca.

John Dewey (1859–1952) je bil ameriški filozof in tudi oster kritik izobraževanja, ki je nasprotoval sistematizaciji oziroma procesom poučevanja, ki ne izhajajo iz potreb učencev, temveč so določeni, ne da bi naslovili pomene ter izkušnje učencev. Bil je zagovornik tega, da je učiteljeva naloga, da preplete vsebine iz učnega načrta na način, da izhajajo iz otrokovih izkušenj in da se v procesu izobraževanja te izkušnje poglobijo.

Če znanje učencev gradimo na izkušnjah posameznika, lahko rečemo, da učitelj dobi vpogled v eno najmočnejših sredstev učenja, ki je izkušnja sama.

Dve temeljni prvini udejanjanja izkustvenega učenja so: aktivna vloga učenca v učnem procesu in osredotočenost učnega procesa na učenca oziroma izhajanje iz učenca samega (Banjac idr., 2022).

Že v zgodovini je bilo dokazano, da je aktivnost učencev sredstvo, s katerim se učijo. Vzgoja in izobraževanje sta procesa, ki lahko tečeta samo z aktivnostjo učenca. Zato mora biti snov obravnavana tako, da aktivira otrokov razum (Montaigne, Eseji 1960). Takšni načini obravnavanja predvidene učne vsebine od učitelja zahtevajo fleksibilno, manj strukturirano in manj vnaprej načrtovano izvedbo učne ure, saj je njegova vloga, nasprotno od njegove vloge v klasičnem modelu »frontalnega predavanja«, da se odziva na vsebino, ki jo v učilnico prinašajo učenci sami. Pomembna je navezava na lastne življenjske izkušnje, na kateri bodo

učenci črpali znanje, ki ga slišijo v učilnici in nato integrirajo v svoj (miselni, čustveni ...) svet. In obratno (Banjac idr., 2022).

V članku Moderni didaktični pristopi (Inštitut 4.0, 2017) je zapisano, da raziskave potrjujejo, da izkustveno učenje spodbuja in olajša učenje različnih spretnosti, matematike in drugih naravoslovnih ved.

Uporaba izkustvenega pristopa pri učenju naravoslovja zagotavlja učencem številne prednosti, in sicer:

- spodbuja učenje,
- povečuje motivacijo za učenje,
- spodbuja pridobivanje in razvijanje eksperimentalnih ter komunikacijskih spretnosti,
- zagotavlja zadovoljstvo ob učenju,
- zagotavlja neodvisno razmišljanje in odločanje na osnovi neposrednih dokazov in izkustev,
- razvija kreativnost in pozitiven odnos do znanosti,
- spodbuja zaznavo in logiko,
- spodbuja branje.

Če izhajamo iz izkustvenega učenja kot temeljnega za nadaljnje učenje, je poznavanje predznanja ključnega pomena, saj učenci novo znanje, izkušnje in veščine gradijo prav na tistem, kar že vedo, so izkusili, znajo narediti. To pa pomeni, da učenje pri vsakem posamezniku poteka drugače, kar je tudi zelo pomembno pri poučevanju učencev s posebnimi potrebami.

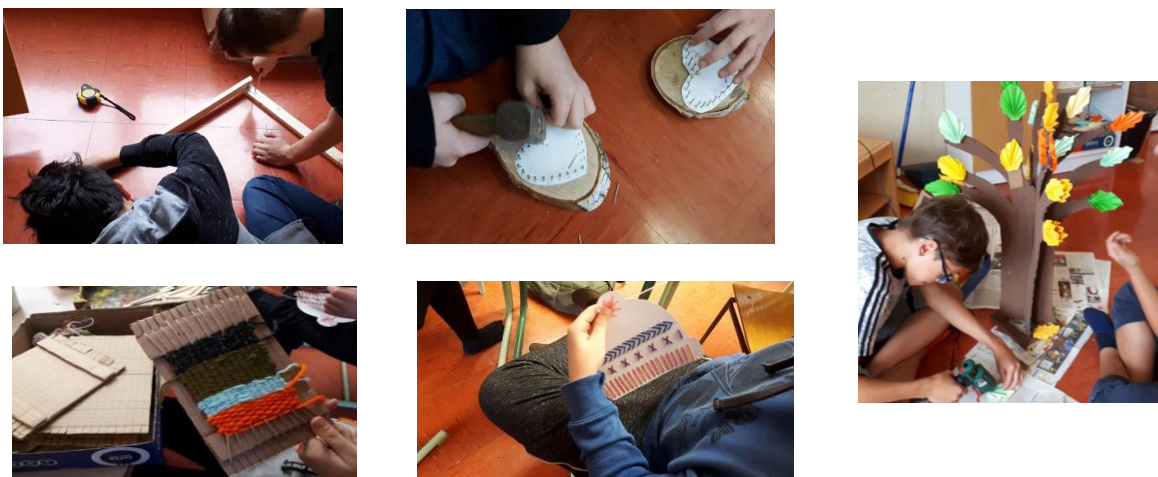
Učenci s posebnimi potrebami so bolj uspešni pri praktičnem delu in učenju s konkretnimi materiali, saj so jezikovno manj spretni. Učenje s pomočjo pisnih virov jim je naporno, zato so za tak način učenja manj motivirani in so praviloma tudi manj uspešni. Sama pouk tehnike in tehnologije načrtujem drugače, in sicer tako, da teoretične vsebine, do katerih čutijo moji učenci odpor, »skrijem« v praktične obdelovalne postopke. V ospredje načrtovanja postavim funkcionalne cilje, ustvarjalnost, izkustveno učenje, fizično aktivnost, umazane roke in jasen cilj z oprijemljivim rezultatom, kjer upoštevam njihove sposobnosti, zmožnosti.

Tehnika in tehnologija

V ospredju mojih učnih ur pri predmetu Tehnika in tehnologija je vseskozi **metoda izkustvenega učenja, praktičen pouk**, ki poteka na osnovi njihovega predznanja, ob spontanem pogovoru, razlagi, pojasnjevanje in prikazu.

V učnem načrtu sem učencem prilagodila vsebine tako, da sem jih preprosto povezala s prakso in upoštevala predznanje učencev. Za vsak material (papir, les, kovino ...), ki bi ga naj učenci spoznali, sem izbrala izdelek, ki je bil učencem privlačen, poznan in njegova izdelava ni presegala njihovih zmožnosti ter sposobnosti. Učenci kljub različnim težavam, predznanju pri pouku neizmerno uživajo, saj učenje ne poteka ob frontalnem pouku, ob sedenju v šolski klopi, kjer so pasivni in je govornik običajno učitelj ter niso enakovreden deležnik pouka. Pri takšni obliki pouka lahko v polni meri upoštevam individualne značilnosti, posebnosti ter potrebe svojih učencev, kar je glavna prednost te oblike pouka in naše ustanove v primerjavi z večinskimi šolami. V razredu je malo učencev, kar učitelju omogoča, da jih dobro spozna in delo individualizira, to pa je zelo pomembno pri metodi izkustvenega učenja.

Učenci se lahko pri pouku tehnike gibljejo po učilnici, stojijo poleg mize, sedijo na tleh, odvisno od dela, ki ga opravljajo (slika 1), kar je za učence, ki so pogosto motorično nemirni in imajo težave s pozornostjo, zelo dobrodošlo.



Slika 1. Dinamika pri pouku

Pouk je dovolj dinamičen in raznovrsten, da zadrži njihovo pozornost. Učenci aktivno sodelujejo, sprašujejo, se spontano učijo, razvijajo spretnosti, delovne navade in širijo svoje interese. Učencem zamisli in nalog, ko so motivirani, kar ne zmanjka. Samostojno iščejo ideje za rešitev različnih problemov, s katerimi se tudi sami srečujejo v razredu. Zato smo za učence z avtističnimi motnjami izdelali španske stene. Učenci so pri gledališkem krožku potrebovali kuliso za igranje lutkovne predstave in smo naredili tudi to. Pozimi smo pomislili na ptičke, ki si iščejo hrano, in povezali predmet naravoslovja s tehniko. Pri naravoslovju so skrbeli, da so ptice imele hrano, pri tehniki pa smo izdelali ptičje hišice (slika 2).



Slika 2. Naše prve zamisli iz lesa

Tako učenci ob praktičnem delu: rezanju, žaganju, piljenju, lepljenju, risanju modelov, načrtov, izdelovanju maket ... mimogrede usvajajo teoretične vsebine: lastnosti materialov, perspektivo, merske enote ... Celo matematične vsebine nenadoma niso več tako neuporabne in težke. Usvajanje matematike od učencev s posebnimi potrebami zahteva dobre miselne sposobnosti, vztrajnost, določeno raven koncentracije in pozornosti ter dober spomin, torej področja, ki so pri večini naših učencev okrnjena. Zato so slabo motivirani za učenje matematike, zdi se jim težka, predstavlja nekaj, kar praviloma ne zmorejo. Kljub učiteljevemu trudu, da bi jih motiviral, se je ne želijo niti lotiti.

Z izdelavo učnega pripomočka, modela, ponazoritve za predmet, pri katerem imajo težave, pa se dvigne motiviranost in zanimanje za ta predmet in posledično tudi učna uspešnost, kar je cilj medpredmetnega povezovanja.

S tem namenom so učenci pri tehniki izdelovali matematične pripomočke, ki so jih kasneje praktično uporabljali pri urah matematike, in sicer: iz kartona in zamaškov so naredili enostavna računalna in stotični kvadrat, ki služi za številske predstave.

Izdelali so različne kartončke, s pomočjo katerih si lahko predvsem mlajši učenci pomagajo pri računanju in s tem urijo štetje ter motoriko (slika 3).



Slika 3. Matematični pripomočki

Njihov ponos, samozavest in občutek lastne vrednosti so vidno rasli. Učilnica je postala delavnica, kreativen prostor, kjer se rojevajo zamisli in veliki mojstri. Naši učenci so drugačni, posebni, okolica jim pogosto kaže česa ne zmorejo, ob lastnem delu pa se njihova perspektiva, videnje samega sebe spreminja. Aktivnost pri pouku je na njihove obraze pričarala zadovoljstvo in prekrila primanjkljaje posameznika. Boljša samopodoba nam je tako dala zagon, da smo se priključili učencem večinskih šol in se pomerili v oblikovanju izdelka zunaj naše ustanove – Delavnica na prostem (slika 4), ki je neprecenljiva izkušnja za učence.



Slika 4. Delavnica na prostem

Novoletni bazar je že nekaj let izziv, ob katerem se učenci učijo vrednotenja izdelka, v smislu vloženega dela in materiala ter trženja. Vsi učenci šole izdelujejo novoletne voščilnice, različne okraske, novoletna darila (slika 5) ...

Pod pridnimi rokami nastaja desetine izdelkov, ki jih na stojnicah predstavijo staršem in drugim obiskovalcem. Tega dne se vsi učenci izredno veselijo in kar ne morejo verjeti, da so obiskovalci tako presenečeni, kako lepe izdelke so izdelali.



Slika 5. Novoletni bazar

V pouk tehnike in tehnologije vlagam resnično veliko truda. Veliko razmišljam o učencih, njihovih sposobnostih, interesih, željah, ustvarjalnosti, napredku, ki so ga dosegli in ki bi ga še lahko. Nenehno iščem nove naloge, saj si sami želijo in hrepenijo po taki obliki dela. Projekt Pogum (slika 6) je bil naslednji izziv, v katerem smo sodelovali tri leta. To je projekt, ki od učencev zahteval veliko idej, zamisli, ustvarjalnosti in odgovornosti, da delo izpeljejo do konca. Njihova želja je bila, da uredijo šolsko garderobo in izdelajo igre na prostem, s katerimi bi si krajšali čas v času odmorov za malico in kosilo ter v času podaljšanega bivanja. S svojo ustvarjalnostjo, iznajdljivostjo, so si izpolnili tudi to željo, ki je od njih zahtevalo tudi veliko mero odgovornosti.



Slika 6. Projekt Pogum

Zaključek

Treba je narediti pouk dovolj zanimiv, da učence notranje motivira, pritegne njihovo pozornost ter jim nenazadnje omogoči, da pouk doživljajo tudi kot prijetno izkušnjo, katere rezultat je nepopisno zadovoljstvo. Motivacija učencev izhaja deloma iz njihovega domačega okolja, lestvice vrednot, sposobnosti ustvarjanja in ohranjanja odnosov na več ravneh (doma, med vrstniki, z učiteljem) ter njihovega uspeha oziroma zanimanja za predmet. Prav ta kategorija pa je tista, na katero lahko imamo največ vpliva pedagoški delavci. Le ti pri pouku najpogosteje uporabljajo naslednje učne metode: razlaga, razprava, frontalni pouk, demonstracija, delo v dvojicah, projektno delo, delo v skupinah itd. Ali lahko inovativne metode uspešno uporabljajo vsi učitelji, ne glede na svoj osebni stil poučevanja, in kakšna so resnična merila za uspeh?

Po vsaki učni uri se nekaj naučim, saj so nekatere metode zelo uspešne v enem razredu, v drugem pa ugotovim, da bi morala voditi pouk drugače. Vesela sem, da sem prišla do predmeta, kjer nisem oklevala in sem uporabila praktično poučevanje, pri katerem je aktivnost učencev ključnega pomena, kar pa se je izkazalo za izredno pozitivno – večja motiviranost učencev, večja željo po naslednji uri predmeta, večja ustvarjalnost in zadovoljstvo učencev.

Nesamozavestni otroci, prepričani v to, da ne zmorejo, so pri pouku tehnike kar »izgubili« svoje posebne potrebe. Vsakdo je lahko uspešen, kreativen, inovativen, ustvarjalen, samo ustrezno okolje potrebuje, da lahko zacveti. Mi, učitelji smo tisti, ki s svojim načinom poučevanja kreiramo in pripravljamo takšno učno okolje. Učencem odpremo ali zapremo pot k znanju in spoznavanju samega sebe.

VIRI IN LITERATURA

Dr. Banjac, M., mag. Šipuš, K., dr. Tadič, D., dr. Razpotnik Š., dr. Novak M., dr. Lajh D., idr. (2022). *Izkustveno učenje: od teorije do prakse*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in Fakulteta za družbene vede – Univerza v Ljubljani.

Blažič, M., Ivanušič Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.

Juriševič, M. (2006) *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Montaigne, M. (1960). *Eseji*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Moderni didaktični pristopi (2017). Pridobljeno 26. 3. 2020, s <http://stiri.si/z-roboti-se-ucimo-strokovni-clanek-1-del/>

Raffini, James P. *150 vaj za povečanje notranje motivacije pri učencih* (2003). Ljubljana: Educy

Kontakt:

Mateja Žerjavič, prof. mat in proiz. teh. vzg., mag. prof. inkl. Ped
mateja.zerjavic@csgm.si, Center za sluh in govor Maribor, OE OŠ in vrtec

Renata Štritof: Šola – možnost in priložnost za izkustveno učenje

Povzetek

Poleg temeljnih akademskih znanj, ki jih učenci pridobivajo tekom šolanja, so za življenje posameznika in družbe izrednega pomena razvite osebne in družbene kompetence. Navedene kompetence temeljijo na empatiji, ki se razvija v okviru vseživljenjskega izkustvenega učenja. Za razvijanje teh kompetenc je poleg družine pomembna tudi šola. V prispevku se bomo osredotočili na izkustveno učenje empatije pri nadarjeni učenki. Za nadarjene učence je marsikdaj značilen egocentrični pogled na svet; če nadarjeni spoznajo svojo intelektualno premoč, morda postanejo prekomerno kritični ali celo nepotrpežljivi do drugih. Zato jih je potrebno vzgajati za razumevanje drugačnosti in za uspešno socialno prilagajanje v različnih okoliščinah. Kot nadgradnjo sodelovanja med VDC Polž – Ruše in OŠ Janka Glazerja Ruše pri projektu Brati, razumeti - Lahko branje je nadarjena učenka pri raziskovanju znamenitosti domačega kraja podane informacije prilagodila s pomočjo tehnik in metod lahkega branja in s tem omogočila dostopnost informacij tudi osebam, ki imajo težave pri branju ali razumevanju prebranega. Učenka je v šoli dobila možnost in izkoristila priložnost za izkustveno učenje razvijanja kompetenc za svoj osebni razvoj in za življenje v družbi.

Ključne besede: nadarjeni učenci, izkustveno učenje, empatija, lahko branje

Abstract

In addition to the fundamental academic knowledge that students acquire during their education, the development of personal and social competencies is of paramount importance for individuals and society. These competencies are based on empathy, which is cultivated through lifelong experiential learning. Besides the family, schools also play a significant role in developing these competencies. In this article, we will focus on experiential learning of empathy in a gifted student. Gifted students often exhibit an egocentric view of the world; if they become aware of their intellectual superiority, they may become excessively critical or even impatient towards others. Therefore, it is essential to educate them about understanding diversity and successful social adaptation in various circumstances. As an enhancement of collaboration between VDC Polž – Ruše and OŠ Janka Glazer Ruše in the project »Reading, Understanding - Easy Reading,« the gifted student adapted provided information about local landmarks using techniques and methods of easy reading, thus making the information accessible to individuals who have difficulty reading or understanding written material. The student was given the opportunity and seized it for experiential learning to develop competencies for her personal growth and for living in society.

Keywords: gifted students, experiential learning, empathy, easy reading

Uvod

Sodelovanje OŠ Janka Glazerja Ruše z VDC Polž Maribor – enota Ruše je dopolnitev vzgojno-izobraževalnega procesa in del izkustvenega učenja. Tako učenje pogloblja učne vsebine in izzove pri učencih razmišljajoče opazovanje ter omogoča razvijanje različnih družbenih in osebnostnih kompetenc, predvsem strpnost, sprejemanje in spoštovanje drugačnosti ter razvijanje empatije.

VDC Polž Maribor je javni socialno varstveni zavod, ki izvaja storitve vodenja, varstva in zaposlitve pod posebnimi pogoji, institucionalnega varstva ter socialnega vključevanja oseb z motnjo v duševnem razvoju. V njihovo enoto v Rušah je vključenih šestnajst uporabnikov.

Že vrsto let se tako med seboj družimo uporabniki in strokovni delavci VDC Polž iz Ruš ter učenci in učitelji OŠ Janka Glazerja Ruše. Skupaj ustvarjamo v različnih delavnicah in pomagamo pri kooperaciji dela. Z veseljem smo se na šoli v letu 2019 odzvali povabilu k projektu Brati, razumeti – lahko branje. S sodelovanjem v projektu so se učenci seznanili z metodami in tehnikami priprave gradiv v lahko berljivi in razumljivi obliki.

Lahko branje

Lahko branje rečemo tistim gradivom, ki jih lažje beremo in razumemo, kar pomeni, da je branje lažje berljivo in razumljivo ranljivim skupinam. Predvsem je lahko branje namenjeno dvema skupinama ljudi, ki potrebujejo informacije v preprosti obliki. Prva skupina so ljudje z ovirami pri branju, ki informacije v preprosti obliki uporabljajo vse življenje, običajna besedila so zanje prezahtevna. Sem uvrščamo osebe z motnjo v duševnem razvoju, bralce z disleksijo, starejše ljudi z demenco, ljudi z upadom sposobnosti po možganski kapi ... Druga skupina prebivalstva pa potrebuje informacije v lahko berljivi obliki le v določenih življenjskih okoliščinah, ki niso trajne (npr. priseljenci, tujci, ki se jezika šele učijo, morda mlajši otroci na začetku opismenjevanja).

Haramija (2017, str. 301) pravi: »Bralna pismenost zahteva pri posamezniku zadovoljivo razvite (bralne in pisalne) veščine ter vsebuje jezikovno kompetenco. Kadar je človek iz kakršnega koli vzroka prikrajšan za bralno kompetenco, potrebuje prilagoditve ali celo poseben tip gradiva, da bi razumel njegovo vsebino« (Knapp, Haramija, 2019).

V začetku leta 2011 je bil ustanovljen zasebni Zavod RISA, Center za splošno, funkcionalno in kulturno opismenjevanje. Slovenija je tako dobila prvo organizacijo, ki se je pričela organizirano in sistematično ukvarjati s področjem dostopnosti do informacij v obliki lahkega branja.



Slika 1. Slovenski znak za lahko branje (vir: <https://www.facebook.com/pages/category/Community/Projekt-LAHKO-JE-BRATI-1641209685960018/>)

Izkustveno učenje

Izkustveno učenje povezuje teoretično in praktično učenje ter predvideva aktivno vlogo udeleženca. Pomembno je, da znamo o situacijah in dogodkih razmišljati, razglabljati in jih reflektirati. Pri izkustvenem učenju ima pomembno vlogo celovita osebna izkušnja.

Opredelitev izkustvenega učenja

Izkustveno učenje je oblika učenja, ki skuša povezati neposredno izkušnjo (doživljanje), opazovanje (percepcijo), spoznavanje (kognicijo) in ravnanje (akcijo) v neločljivo celoto (Marentič Požarnik, 2014).

Izkustveno učenje pomaga pridobivati lastnosti, ki bodo ljudem potrebne v prihodnosti. Med te lastnosti lahko prištejemo: občutljivost za sebe in druge, sposobnost prilagajanja na nove okoliščine, sposobnost komunikacije in sodelovanja, osebna avtonomija, zmožnost celovitega dojetja. Gre za zmožnost najdenja v nepredvidljivih, kompleksnih socialnih situacijah, za

katerega ni enega vnaprej opredeljenega pravilnega odgovora oz. rešitve (Marentič Požarnik, 1992).

Pomembna predpostavka izkustvenega učenja je, da se učimo najbolj, če nekaj naredimo sami. To je razvidno tudi iz Daleove piramide učenja. Ugotavljamo, da si učenci zapomnijo več, če aktivno sodelujejo pri pouku, pri čemer konkretna izkušnja v največji meri pripomore h količini zapomnjenega po dveh tednih.



Slika 2. Daleova piramida učenja (vir: <http://www.lifework.ca/lifework/Media/lifework%20PDF/ExperientialLearningandStudentPerformance2003.pdf>)

Teoretična izhodišča izkustvenega učenja

Teoretične temelje izkustvenemu učenju so postavili Dewey, Lewin, Piaget in Freire.

Dewey (1859-1952) je ameriški filozof in pedagog, ki je med prvimi proučeval pomen izkušnje za učenje ter namenil osebni izkušnji središčno vlogo v procesu izobraževanja. Lewin (1890-1947) je nemški psiholog, ki je menil, da izkustveno učenje poteka v štirih prepletenih fazah: prične se s konkretno izkušnjo, sledi (samo)refleksija oziroma pogovor o doživetih izkušnji, nadaljuje se z analizo podatkov, povratnih informacij, v zadnji fazi posameznik na podlagi pretekle izkušnje in celotnega procesa učenja iz preteklih treh faz spremeni obnašanje in delovanje ter vstopi v novo izkušnjo. Piaget (1896-1980) je švicarski biolog in zdravnik, ki je raziskoval vpliv izkušnje na oblikovanje mišljenja.

Freire (1921-1997), brazilski politični aktivist in pedagog, zelo občutljiv za težave socialne neenakosti, je bil prepričan, da zgodovina in kultura oblikujeta posameznika, prav tako pa lahko posameznik vpliva in spreminja delovanje družbe in kulture, v kateri živi. Izobraževanje je zanj praksa, ki predstavlja refleksijo in delovanje z namenom, da bi spremenili svet (Banjac idr., 2022).

Kolbov model izkustvenega učenja

Kolb je ameriški pedagog in eden najpomembnejših teoretikov izkustvenega učenja. Združil je vse ugotovitve svojih predhodnikov in na njih utemeljil izkustveno učenje.

Kolb (1984, v Marentič Požarnik, 1992) izkustveno učenje pojmuje kot proces, v katerem se ustvarja znanje s pretvorbo izkušnje. Svojo teorijo je oblikoval iz predpostavke, da se je v izobraževanju preveč zanemarljivo konkretna izkušnja posameznika. V svojem modelu izkustvenega učenja opisuje tovrstno učenje kot proces, ki se začne s konkretno izkušnjo, tej sledi razmišljujoče opazovanje, nato abstraktna konceptualizacija ter na koncu aktivno eksperimentiranje.

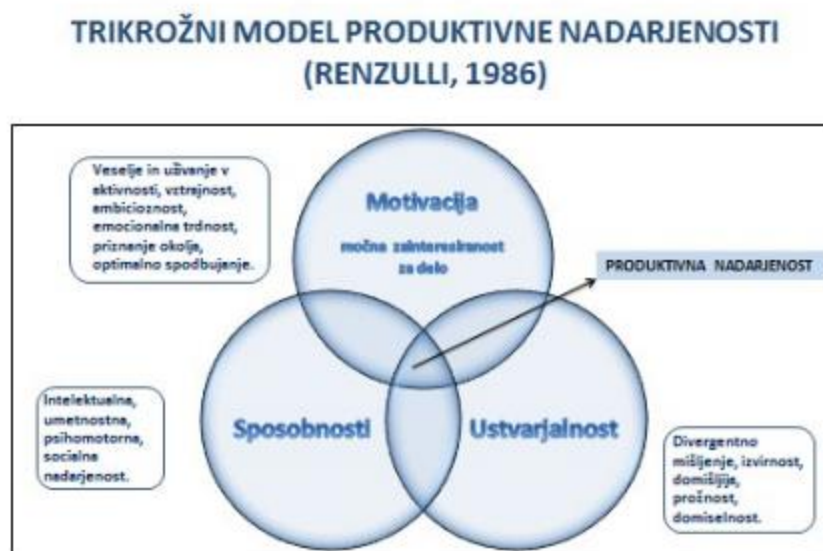


Slika 3. Kolbov model izkustvenega učenja (vir: Marentič Požarnik, 1992)

Posameznik se v procesu izkustvenega učenja spozna z novo izkušnjo, o kateri razmišlja, v svoja opazanja vključi teorijo, logično sklepa, vnaša posplošitve, zaključke in ta nova spoznanja preizkusi v novih situacijah, ki ponovno privedejo do nove konkretne izkušnje.

Nadarjeni učenci in razvijanje empatije skozi izkustveno učenje

Renzulli opredeljuje nadarjenost kot rezultat splošnih in specifičnih sposobnosti, visoke motivacije in visoke kreativnosti. Nadarjen je tisti posameznik, ki učinkovito izkorišča vse tri sestavine svoje osebnosti; za visoke rezultate pa se morajo področja prekrivati.



Slika 4. Trikrožni model produktivne nadarjenosti, Renzulli, 1986 (vir: <https://www.glazer.si/nadarjeni/>)

Da nadarjeni otroci nadalje razvijajo svoje potenciale, jim je potrebno prilagajati pouk, metode in oblike dela, pri tem pa upoštevati njihove posebne sposobnosti in močna področja. Poleg tega je pomembno, da se učitelj osredotoča na socialne in čustvene potrebe ter tako skrbi za celotni razvoj nadarjenih otrok.

Za življenje vsakega posameznika in družbe so izrednega pomena razvite osebnostne in družbene kompetence. Navedene kompetence temeljijo na empatiji. Empatija je pomembna,

»ker omogoča preseči egocentrični pogled na svet in zavzeti t. i. sociocentrični pogled na svet, pri katerem v naše dožemanje sveta vključujemo tudi druge« (Simonič, 2010, str. 123).

Ferbežer (2008) izpostavlja probleme in potrebe nadarjenih učencev na področju medsebojnih odnosov. Če nadarjeni otroci spoznajo svojo intelektualno premoč, morda postanejo prekomerno kritični in nepotrpežljivi do običajnih, ali manj razvitih oseb.

Panjujeva (2010) meni, da je empatija sposobnost, ki se je otroci naučijo in ni odvisna od genetske zasnove. Vključuje naslednje spretnosti: prepoznavanje občutkov v sebi in v drugih, vživljanje v položaj drugega, pozorno poslušanje drugih in spoštovanje različnosti. Šola ima poleg družine pomembno vlogo pri razvijanju empatije. Izkušveno učenje je priložnost za učenje in vzgojo učencev za razumevanje drugačnosti in za uspešno socialno prilagajanje v različnih okoliščinah.

Predstavitev primera izkušvenega učenja - razvijanje empatije pri nadarjeni učenki

Ideja in priprava na izkušveno učenje

V šolskem letu 2019/2020 smo z učenci sedmih razredov sodelovali z VDC Polž Maribor - enota Ruše v projektu Brati, razumeti - lahko branje z namenom ozaveščanja ter **spoznavanja novih tehnik in prilagoditev različnih gradiv v lahko berljivi in razumljivi obliki**. Ena izmed nadarjenih učenek, sedmošolka, je dobila idejo, da bi v povezavi z lahkim branjem naredila raziskovalno nalogo v okviru državnega projekta Mladi raziskovalci. Raziskovala je zanimivosti domačega kraja, mnenja občanov in način podajanja informacij o posameznih znamenitostih v občini Ruše. Ker je želela, da bi bile zapisane informacije o zanimivostih kraja dostopne tudi osebam s posebnimi potrebami, pri čemer je v mislih imela predvsem osebe z motnjo v duševnem razvoju, je za boljše razumevanje prilagodila obliko podanih informacij s pomočjo tehnik in metod lahkega branja. Pri raziskovanju in pisanju naloge je sodelovala s strokovnimi delavci in uporabniki v VDC Polž v Rušah. Izkušveno učenje predvideva aktivno vlogo učenca kot razmišljujočega subjekta, prav tako pa takšna aktivacija učenca predvideva tudi specifično vlogo učitelja.

Učenka je sledila nasvetom Haramije (2019), ki je na podlagi literature in praktičnih izkušenj oblikovala petnajst »zlatih nasvetov« za komunikacijo z odraslimi, ki potrebujejo lahko branje:

1. Bodimo spoštljivi. Z odraslo osebo se nikoli ne pogovarjamo kot z otrokom.
2. Vzemimo si čas. Tako razumevanje sporočila kot njegovo podajanje zahtevata čas.
3. Govorimo počasi in razločno.
4. Izberimo mirno lokacijo. Dobro je, da je prisotnih čim manj motečih dejavnikov. Pomaga tudi, če oseba lokacijo pozna in se na lokaciji dobro počuti.
5. Veliko ljudi sporočila bolje razume, kot pa jih podaja. Treba si je zapomniti, da pomanjkanje povratne informacije ne izhaja nujno iz nerazumevanja naše iztočnice. Oseba ima lahko zgolj težave z izražanjem.
6. Tudi če osebo spremlja podporna oseba ali asistent, se vedno pogovarjajmo neposredno z osebo. Namenimo ji pozornost in vzpostavimo očesni stik.
7. Preverimo, ali oseba morda uporablja komunikator, mapo s sličicami ali sorodni pripomoček. Sistemi nadomestne in dopolnilne komunikacije so zelo koristni.
8. Dajajmo pozitivna sporočila in spodbude, osredotočimo se na človekove zmožnosti in ne na pomanjkljivosti.
9. Uporabljajmo preprost jezik, kratke povedi. Lahko si pomagamo s slikami, z gestikulacijo.
10. Osebi povejmo, če je ne razumemo.
11. Preverimo, ali nas oseba razume. Nikoli ne postavljamo vprašanj, kot npr.: »Ali razumete?« ali »Ne razumete?« Obstaja velika verjetnost, da oseba na tovrstna vprašanja odgovori »Da.« Razumevanje preverimo tako, da osebo npr. prosimo, da ponovi, kaj smo ji sporočili, opiše sporočilo.
12. Kadar oseba ne razume nas, poskusimo povedati ali vprašanje postaviti na drugačen način. Bodimo iznajdljivi.
13. Za ilustracijo informacije ali vprašanja uporabljajmo primere iz vsakdanjega življenja.
14. Pomembne stvari večkrat ponovimo in jih povzemimo.

15. Zagotovimo zaupnost, če je to potrebno. Osebi povejmo, da informacij ne bomo prenašali drugim osebam, npr. varuhu, asistentu, staršem.

Faze primera izkustvenega učenja po Kolbovem modelu

Konkretna izkušnja

Učenka je zaradi sodelovanja šole z VDC Polž imela že svoje konkretne izkušnje, kako v enoti delujejo osebe z motnjo v duševnem razvoju, koliko zmorejo narediti, kje potrebujejo pomoč, vodenje, usmerjanje. S sodelovanjem v projektu Brati, razumeti – lahko branje se je tudi že seznanila s težavami uporabnikov na področju branja in bralnega razumevanja. Izkušnje z lahkim branjem je prav tako pridobivala s seznanjanjem in prebiranjem leposlovnih del, preoblikovanimi ali napisanimi v tehniki lahkega branja: Romeo in Julija (W. Shakespeare), Pod svobodnim soncem (F. Saleški Finžgar), Visoška kronika (I. Tavčar). Ganila jo je predvsem knjiga Prepovedana ljubezen, ki jo je napisal strokovni delavec VDC Polž Maribor Silvo Safran, za lahko branje pa preuredila Nataša Hiter Ravnjak, vodja enote VDC Polž v Rušah.

Učenka se je pričela zavedati velikih izzivov svoje naloge. Potrebovala je podporo, usmeritve, vseskozi sem jo spodbujala k priklicu njenih preteklih izkušenj, povezanih z raziskovanim področjem. Izhajala je iz lastnih izkušenj.

Drugi način vpeljevanja izkušnje v učni proces pa je doživetje nove izkušnje. Tudi naši učenki je bilo omogočeno neposredno doživljanje novih izkušenj, namensko spodbujene in organizirane za spoznavanje raziskovane vsebine. Po spletu je raziskovala tematiko lahkega branja, pregledala priročnike slovenskih avtoric, kjer so navedena konkretna pravila in napotki za pisanje oziroma prilagajanje besedil v lahko branje. Z zanimanjem se je poleg strokovnih del seznanila z lahko berljivo ustavo, z Vodnikom o pravicah invalidov v lahkem branju in s številnimi gradivi, ki s pomočjo tehnik lahkega branja pojasnijo številne težave, pravice, dileme pri ranljivih skupinah.

Razmišljajoče opazovanje

Ta faza izkustvenega učenja pomeni, da učenec opazuje lasten odnos do doživete izkušnje, s tem pa tudi ali zlasti lasten odnos, prepričanja in vrednote v zvezi z obravnavano temo (Banjac idr., 2022).

Učenka je pri svojem delu uporabila eno izmed osrednjih metod izkustvenega učenja, to je skupinsko interakcijo. Gre za tehnike, ki služijo medsebojnemu spoznavanju, učenju poslušanja, razumevanja in vživljanja v drugega ter gradnji odnosov sodelovanja znotraj skupine. Preden je učenka začela z oblikovanjem besedil v lahkem branju, je morala izvedeti čim več o osebah, ki jim je lahko branje namenjeno. Preko druženja, sodelovanja z uporabniki z motnjo v duševnem razvoju, skupnega ustvarjanja v delavnicah se je učenka seznanjala z njihovimi težavami pri branju in razumevanju besedil.

Učenka je vseskozi kot aktivni subjekt soustvarjala vsebinski potek, strokovnim delavcem in uporabnikom postavljala vprašanja, izmenjevala vtise, spoznanja o prebranem, razreševala dileme. Omogočeno ji je bilo, da se je vživljala v življenjski položaj drugih oseb v konkretnih življenjskih situacijah. Tako je lahko izkušala na primer pomen in učinek ovir, ki jih v življenje oseb z težavami pri branju in bralnim razumevanjem prinaša neprilagojen način podajanja informacij oziroma besedila.

Pri preoblikovanju besedila v lahko branje je upoštevala naslednje nasvete iz priročnika (Haramija idr., 2019):

- Navadno izberemo samo eno vrsto pisave, ki jo uporabljamo skozi vso besedilo.
- Velikost pisave naj bo najmanj 14 točk.
- Uporabljamo male tiskane črke, ki so boljše tudi zato, ker velike črke na spletu pomenijo kričanje.
- Med črkami mora biti dovolj velik razmik (izberemo možnost: razširjen razmik).
- Izogibamo se ležeči in podčrtani pisavi.
- Izogibajmo se tujkam, uporabimo lažjo besedo.
- Včasih uporabimo tudi kakšno težko besedo. Takrat moramo besedo pojasniti.
- V razlagi uporabimo primere, ki jih ljudje dobro poznajo.
- Če večkrat omenimo neko stvar, za to stvar vedno uporabimo isto besedo.

- Izogibajmo se okrajšavam.
- Zaimke uporabimo previdno. Včasih je težko razumeti, koga ali kaj je zaimek zamenjal. Če nismo prepričani, raje uporabimo ali ponovimo ime osebe ali stvari.
- Pomanjševalnice se večkrat slišijo otročje, zato jih uporabimo previdno.
- Kadar je poved narejena iz več stavkov, vsak stavek napišemo v svojo vrstico, še bolje je, da je stavek kratek.
- Bolje je, da napišemo več kratkih povedi.
- Za lahko branje so bolj razumljive trdilne povedi. Izogibamo se nikalnim povedim, ker so težje razumljive. Včasih vseeno lažje razumemo nikalno poved. Če nikalno poved uporabljamo vsak dan, smo je navajeni.
- Bralec mora v besedilu dobiti vse potrebne informacije.
- Če je vsebina za bralce nova, razložimo tudi ozadje vsebine. To pomeni, da informacije dodamo.
- Pomembne informacije napišemo z debelimi črkami.
- Besedilo poravnamo levo.
- Razmik med vrsticami naj bo velik vsaj 1 točko in pol.
- Najbolje je, da uporabimo temne črke na svetlem ozadju.
- Lahko branje ima slike. Če je mogoče, damo poleg vsake pomembne misli sliko. Slike damo desno od besedila. Tako bralec najprej prebere besede, potem pogleda sliko. Slika mu pomaga razumeti besede.

Učenka je glede na rezultate anketnih vprašalnikov s strani občanov in učencev predstavila v svoji raziskovalni nalogi osem zanimivosti v Rušah in okolici. Vse informacije o navedenih zanimivostih je preoblikovala v lahko branje. Podajamo primer učenkega preoblikovanja besedila v lahko branje ob upoštevanju nasvetov strokovnjakov za Pragozd Šumik.

Pragozd Šumik je zaradi svojih naravnih lepot in zanimivosti od leta 1967 zaščiten kot gozd s posebnim namenom – kot edini slovenski pragozd na silikatni podlagi ter eden redkih ostankov naravne vegetacije Pohorja. V njem se ni še nikoli sekalo, prvinski videz podajajo še velike skale, prerasle z mahom, podrti drevesa in strm teren. Pragozd meri devetnajst hektarjev.

Skozi pragozd Šumik teče potok Lobnica, ki tvori številne brzice ter slapova Veliki in Mali Šumik. Veliki Šumik je visok 36 m in je najvišji slap na nekarbonatni podlagi v Sloveniji. Zaradi širine in bogate vodnatosti je zelo slikovit. Pod njim je Mali Šumik, ki je visok 9 m. Pot med slapovima je zelo zahtevna (Tovšak, 2001).



SLIKA 16: Pragozd Šumik
(VIR: <https://family-fun.si/listings/pragozd-in-slap-sumik/>)

Slika 5. Primer turističnih informacij – Pragozd Šumik

(vir: Raziskovalna naloga, avtorica Ariana Lešnik, 2020)

Iz Ruš gremo na Pohorje.
Na Pohorju je **pragozd Šumik**.
Pragozd so stara drevesa.
Pragozd je zaščiten.
Zaščiten pomeni, da v pragozdu človek
ne sme sekati in graditi.

V pragozdu Šumik sta dva slapova.
Slap je voda, ki teče po skalah navzdol.
Slapova se imenujeta **Veliki in Mali Šumik**.
Do pragozda Šumik je pot strma in nevarna.
Po poti hodimo zelo previdno.



Pragozd Šumik

Slika 6. Primer turističnih informacij v lahkem branju – Pragozd Šumik

(vir: Raziskovalna naloga, avtorica Ariana Lešnik, 2020)

Pomembno je, da učenkinjo izkušnjo nujno spremlja tudi njeno osmišljanje oziroma refleksija izkušnje. Tako sem jo usmerjala, da je bolj strukturirano in ozaveščeno razmišljala o svojih občutkih, vtisih in odzivih na doživeto izkušnjo. Svoje odzive na doživeto izkušnjo je pozorno opazovala, ozaveščala in jo zaznala kot sebi lastno – ne pa tudi nujno kot edini mogoči način doživljanja in vrednotenja. Vsakokratno znanje je namreč vselej situacijsko, saj prav umeščenost posameznika v svet in njegove življenjske okoliščine pomembno uokvirjajo njegov pogled na določeno temo (Banjac idr., 2022).

Abstraktna konceptualizacija

Refleksiji doživetega sledita še dve fazi izkustvenega učenja, kot ju je prepoznava Kolb, to sta konceptualiziranje in aktivno eksperimentiranje. Učencu naj bi svojo izkušnjo uspelo premišljeno prevesti v abstraktnejše koncepte, nato pa naj bi novopridobljena znanja zmogel obvladovati in jih tudi uporabiti (Banjac idr., 2022).

Besedila se prilagajajo v sodelovanju z bralci, torej s ciljno skupino, ki jim je besedilo namenjeno. Svoje delo je testirala na skupini uporabnikov, ki so vključeni v VDC Polž Maribor - enota Ruše. Z intervjuji s posamezniki pa je še dodatno preverila razumljivost in uporabnost zapisanih informacij o posameznih zanimivostih. Po preoblikovanju besedila se je zelo veselila testiranja, obenem pa jo je bilo strah ali sploh dela v pravi smeri. Testiranje besedila je potekalo v prostorih Varstveno delovnega centra Polž Maribor – enota Ruše dne 27. 2. 2020. Pri testiranju je sodelovalo šest uporabnikov.

Svoja občutja je učenka povzela z naslednjimi besedami: *»Najprej sem uporabnikom predstavila namen gradiva. Uporabniki, ki berejo, so samostojno prebrali besedilo, drugi so poslušali in gledali slike ob besedilu. Prebrani so jim bili posamezni sklopi besedila, sproti so uporabniki podajali pripombe, če česar niso razumeli. Izpostavili so težje razumljive besede in besedne zveze. Preverjala sem razumevanje prebranega oziroma slišane. Pregledali smo tudi slikovno gradivo. Pri tem sem uporabnikom postavljala vprašanja in ugotavljala, ali so slike razumeli. Pri dokončni obliki besedila sem upoštevala njihove pripombe, ki so se nanašale predvsem na obrazložitev nekaterih pojmov (cerkev, grad, pragozd, slap, svetnik) in vrstni red*

našteti zanimivosti. Pri obrazložitvi pojmov smo uporabili slovarje, priporočila strokovnih delavcev in besedila iz izdanih knjig v lahkem branju».



Slika 7. Testiranje lahkega branja z uporabniki VDC Polž Maribor – enota Ruše

(avtor: Renata Štritof, 2020)

Testiranje uporabnikov na lahko branje je v okviru izkustvenega učenja učenko spodbudilo, da je v dani konkretni situaciji iskala konceptualne navezave in širše strukturno ozadje posameznih konkretnih vedenj in ravnanj. V tem smislu se je povratno navezovala na pojme in teoretične koncepte, ki smo jih predhodno že obravnavali.

Aktivno eksperimentiranje

Fazi konceptualiziranja sledi še zadnja faza izkustvenega učenja, to je faza aktivnega eksperimentiranja. V njej učenci pridobljena nova znanja preizkušajo in jih prenašajo na nove situacije in primere. Aktivno eksperimentiranje namreč pomeni uporabo pridobljenega znanja v novih okoliščinah, pri čemer gre lahko za uporabo po načelu analogije znanja ob analizi oziroma pojasnjevanju podobnih primerov ali pa za uporabo znanj v novih in drugačnih primerih oziroma situacijah (Banjac idr., 2022).

Učenka je po zaključenem preoblikovanju turističnih informacij v lahko branje, le te preizkusila tudi pri drugih skupinah ljudi z ovirami pri branju. Tako je še dodatno preverila razumljivost in uporabnost zapisanih informacij o posameznih zanimivostih pri učencu 8. razreda, ki ima disleksijo, nadalje pri učenki 2. razreda, ki je na začetku opismenjevanja in pri starejši osebi, ki se sooča z upadom sposobnosti zaradi stanja po možganski kapi. Osmošolec je v intervjuju izpostavil, da si želi podlago svetle zelene barve, ker tako lažje bere, drugošolka ni razumela vseh pojmov (npr. spominska plošča), starejša gospa pa je izrazila pomisleke glede velikosti slik, njej bi odgovarjalo, da bi bile večje.

Učenka je v procesu izkustvenega učenja spoznala, kako pomembno je branje in razumevanje prebranega pri osebah z motnjo v duševnem razvoju. Lahko branje jim omogoča razvijanje bralnih veščin, boljše informiranje, dostop do raznovrstnih vsebin, sposobnost odločanja in predvsem več samostojnosti. Lahko branje tudi ranljivim skupinam omogoča aktivno državljanstvo. Za aktivno državljanstvo je pomembno, da znamo informacije poiskati, jih razumeti in uporabiti. Lahko branje je tako pomemben način dostopa do informacij.

Zaključek

Izkustveno učenje empatije pri nadarjeni učenki je opisano v ločenih sklopih, dejansko so te faze v vsakdanjem življenju in učenju bistveno bolj neločljivo povezane, spojene in prepletene, zato običajno med njimi ni mogoče zarisati jasne ločnice.

Izkustveno učenje je torej bolj kot mehanično sosledje posamičnih faz treba razumeti kot cikel med seboj tesno prepletenih faz učenja, v katerem se znanje oblikuje s preoblikovanjem izkušenj učečih se oseb (Banjac idr., 2022).

Pomembno je, da učenci poleg akademskih znanj razvijejo ustrezne osebnostne in družbene kompetence. Ena ključnih kompetenc, ki predstavlja temelj za uspešno komunikacijo, timsko delo, razreševanje sporov pa tudi za sočutje in razumevanje ter spoštovanje raznolikosti, je empatija. Pri učencih jo razvijamo predvsem, če so aktivno vključeni v proces vzgoje in izobraževanja, kar pa izkustveno učenje zagotovo omogoča. Prav tako je izkustveno učenje povezano z realnimi življenjskimi situacijami in učencem osmišlja proces učenja ter omogoča uporabo pridobljenih znanj in veščin v novih situacijah.

Viri in literatura

Banjac, M., Šipuš K., Tadič D., Razpotnik Š., Novak M., Lajh D. idr (2022). *Izkustveno učenje: od teorije k praksi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in Fakulteta za družbene vede – Univerza v Ljubljani.

Ferbežar, I. (2008). Posebne potrebe nadarjenih otrok. V Ferbežar, I., Korez, I., Težak, S., *Nadarjeni otroci* (str. 24-50). Radovljica: Didakta.

Haramija, D. (2017). Lahko branje. V M. Jesenšek (ur.), *Med didaktiko slovenskega jezika in poezijo: ob 80-letnici Jožeta Lipnika*. (296-314). Maribor: Univerzitetna založba.

Haramija, D. (2019). *Lahko je brati. Lahko branje za strokovnjake*. Pridobljeno 18. 2. 2024, s <http://www.lahkojebrati.si/>.

Haramija, D., Knapp, T., Fužir, S. (2019). *Lahko je brati. Nasveti za lahko branje v slovenščini. 2, Pravila*. Pridobljeno 18. 2. 2024, s <http://www.lahkojebrati.si/PRIROCNICA>.

Knapp, T., Haramija, D. (2019). *Lahko je brati. Nasveti za lahko branje v slovenščini. 1, Uvod*. Pridobljeno 17. 2. 2024, s <http://www.lahkojebrati.si/PRIROCNICA>.

Marentič Požarnik, B. (1992). Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja? *Sodobna pedagogika*, 43(1/2), 1-16.

Marentič Požarnik, B. (2014). *Psihologija učenja in pouka: Temeljna spoznanja in primeri iz prakse*. Ljubljana: DZS.

Panju, M. (2010). *Strategije za spodbujanje čustvene inteligentnosti v razredu*. Ljubljana: Modrijan.

Simonič, B. (2010). *Empatija: Moč sočutja v medosebnih odnosih*. Ljubljana: Frančiškanski družinski institut.

Kontakt

Renata Štritof

[email: renata.stritof@glazer.si](mailto:renata.stritof@glazer.si), Osnovna šola Janka Glazerja Ruše

Darja Majhenič: Vodi me, da se naučim sam

Povzetek

Na razredni stopnji je temeljnega pomena usvajanje konceptov, ki temeljijo na aktivnem vključevanju vseh učencev v učni proces, na digitalnih kompetencah učencev, na podpori učitelja pri učenju, na spremljanju napredka, na diferenciaciji, individualizaciji in personalizaciji vsakega posameznika. Učitelji se v razredu srečujemo z učenci, ki so nadarjeni, prihajajo iz spodbudnega učnega okolja, so vedoželjni in motivirani za delo. Na drugi strani so učenci, ki takšnega spodbudnega okolja nimajo, lahko prihajajo iz tujega jezikovnega okolja, težje jih je motivirati za delo, zmorejo delati manj časa in njihove predstave o medsebojnih odnosih v šoli so drugačne. Učiteljeva naloga je, da nudi spodbudno okolje tako enim kot drugim. Zato je potrebno otrokom na razredni stopnji približati in prikazati različne poti in metode, s pomočjo katerih lahko pridejo do željenega znanja. Najbolj so motivirani, če aktivno sodelujejo pri oblikovanju ciljev, ki jih morajo doseči. Izrednega pomena je učenje z raziskovanjem, delo v naravi, praktično delo, navajanje učencev na predstavitev svojih dosežkov. S tem krepimo njihove sposobnosti v komunikaciji, v kritičnem mišljenju in razvijamo pozitivno samopodobo. Ob vodenju in podpori učitelja je potrebna sprotna in konkretna povratna informacija. Ključnega pomena so tudi čustva, počutje otrok v šoli in odnos učitelj – učenec.

Ključne besede: metode učenja, diferenciacija, individualizacija, personalizacija, spremljanje svojega napredka.

Abstract

At the primary class level, it is fundamental to acquire concepts based on active involvement of all learners in the learning process, learners' digital competences, support the teacher in learning, formative monitoring of child's progress, differentiation, individualization, and personalization of each student. Teachers work with students who are gifted, come from a stimulating learning environment, are curious and motivated to work. On the other hand, students who do not have such a stimulating environment may come from a foreign language environment. It is more difficult for them to be motivated for work. They can work less time and their ideas about interpersonal relationships at school are different. The teacher's job is to provide stimulating environment for all. Therefore, it is necessary to approach children at the primary class level and show different paths and methods through which they can access the desired knowledge. Most are motivated if they actively participate in the formulation of goals they need to achieve. The importance lies in learning through research, working in nature, practical work, accustoming pupils to presentation of their achievements. This strengthens their abilities in communication, critical thinking and developing a positive self-image. Through teacher's guidance the concrete feedback is needed. In addition, emotions, the well-being of children in school and teacher-student relationship are important as well.

Keywords: learning methods, differentiation, individualization, personalization, monitoring of one's progress.

Uvod

Učenje v osnovni šoli je praviloma učenje z razumevanjem in verbalno oz. besedno učenje. Bralne učne strategije temeljijo na oblikovanju zapiskov, podčrtovanju pomembnih informacij, povzemanju učnega gradiva s svojimi besedami in na oblikovanju grafičnih organizatorjev. Njihova naloga je zmanjšati število informacij in povzeti bistvo. Na naši šoli se v prvih treh razredih osnovne šole učenci s pomočjo učitelja navajajo predvsem na zapis in oblikovanje miselnih vzorcev. Uporabljajo barve, sličice, zapisujejo in rišejo posamezne pojme. V četrtem in petem razredu bralne učne strategije razširimo na Paukovo strategijo in na metodo ribje kosti. Motiviranost za branje in bralno učna uspešnost sta v tesni povezavi. Odnos do branja je najpomembnejši dejavnik bralnih dosežkov, ti pa so tesno povezani z uspešnostjo uporabe bralno učnih strategij, uspešnosti učenca pri vseh predmetih, njegovega napredka, motiviranosti za samostojno delo v šoli. Spretnost branja je tudi glavna sestavina pismenosti, ki vodi do uspešnosti. Višje ravni razumevanja in predelava besedila v grafične organizatorje učencu omogočajo, da se ne posveča več toliko bralni tehniki, ampak lahko pozornost usmeri na analiziranje, sintetiziranje in vrednotenje prebranega gradiva. Motiviranost za učenje je veliko večja, če učitelj učencem omogoča soustvarjanje namenov učenja, kriterijev uspešnosti, samovrednotenje, vrstniško vrednotenje, pri tem pa delo v razredu diferencira, individualizira in personalizira. V vseh teh procesih so v glavni vlogi učenci, ki prevzemajo odgovornost za svoje učenje, spremljajo svoj napredek, poznajo cilje, do katerih morajo priti in načrtujejo svoje delo. Naloga učitelja je, da učence podpira in jih usmerja s kakovostnimi povratnimi informacijami. Formativno spremljanje napredka temelji na raznolikih dokazih o pridobljenem znanju. Lahko so v pisni obliki, likovni izvedbi, v obliki tehničnih izdelkov, v izvedbi plakatov, nastopov itd. Učenci lahko znanje pokažejo na način, ki jim najbolj ustreza, se izkažejo v uporabi pridobljenega znanja, v reševanju problemov in v ustvarjalnosti. S samovrednotenjem in vrednotenjem sošolcev razvijamo kritično razmišljanje, postavljanje osebnih ciljev, krepimo socialne kompetence, spodbujamo talente, interese učencev, upoštevamo različna predznanja in krepimo motivacijo za učenje.

Miselni vzorci

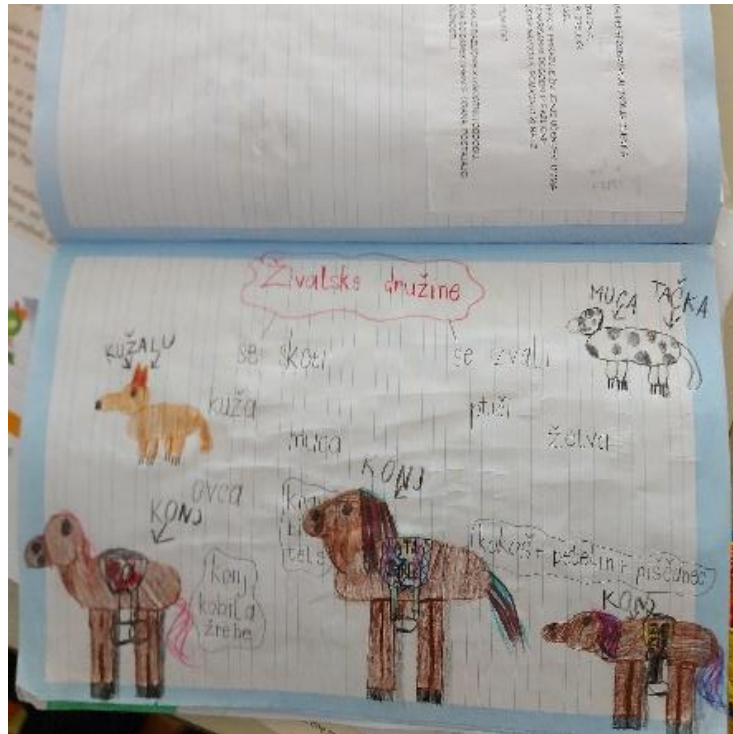
Miselni vzorci so hitra in učinkovita tehnika, ki jo uporabljamo v osnovni šoli že od 1. razreda dalje. Lahko so v obliki sličic ali pa besed. Bistvo miselnih vzorcev je ločevanje bistva od podrobnosti, zapisovanje kratkih povzetkov, zapisovanje posameznih besed ali pojmov, ne celih povedi, povezovanje pojmov, urjenje stvarnega logičnega mišljenja. Ob miselnih vzorcih učenci učno snov sprejemajo z očmi, ušesi, roko, pisali, barvicami, sličicami ... Značilno je uporabljanje ključnih besed in fraz, varčevanje z besedami.

Namen in izvajanje v nižjih razredih osnovne šole

Metoda miselnih vzorcev je v nižjih razredih osnovne šole uporabna iz več vidikov: učenci uporabljajo velike tiskane črke, zapisujejo posamezne besede, kar jim predstavlja veliko olajšanje v začetni fazi opismenjevanja. Uporabljajo flomastre, barvice, namesto besed lahko narišejo sličice, izmislijo si nove simbole. Miselne vzorce opremijo s puščicami, ki nakazujejo medsebojne povezave in odnose, ob tem povezujejo informacije med seboj, so lahko ustvarjalni in izvirni. Navajamo jih na oblikovanje miselnih vzorcev, ki imajo vedno dovolj prostora za dodatne zapise. Učenci ugotovijo, da je pred oblikovanjem miselnega vzorca pomembno, da si neko besedilo vsaj dvakrat pazljivo preberejo, da znajo podčrtati ključne besede. Največja napaka je, da podčrtajo preveč, zato jih navajamo, da nikoli ne podčrtajo cele vrstice ali cele povedi, ampak le posamezne besede in besedne zveze. Po končanem oblikovanju miselnega vzorca pa je najpomembneje, da učenec ob miselnem vzorcu snov ponovi, lahko ga dopolni, kaj doriše ali dopiše.

Primer uporabe miselnega vzorca v 5. razredu

Pri svojem delu z učenci 5. razreda osnovne šole sem ugotovila, da se uporabe miselnega vzorca najraje poslužujejo učenci, ki imajo učne težave, jim dela težave branje in pisanje ter ločevanje bistvenih podatkov iz besedila. Sama se uporabe miselnega vzorca velikokrat poslužujem na začetku učnega sklopa, ko želim ugotoviti, koliko učenci o neki stvari že vedo.



Slika 1: Primer miselnega vzorca v 2. razredu.

Paukova strategija

Njen avtor je Walter Pauko, ki jo je predstavil leta 1973.

List A4 razdelimo z navpično črto v dva dela, pri tem naj bo en del nekoliko širši, saj bo učenec v njega vpisoval več vsebine.

- V prvi fazi učenec besedilo, ki ga mora usvojiti, razdeli na odstavke. Nato vsak odstavek vsaj dvakrat prebere.
- V drugi fazi v širši del tabele, s svojimi besedami zapiše, kaj si je zapomnil od prebranega. Odstavek še enkrat prebere, besedilo dopolni, podčrta ključne besede.
- V tretji fazi bistvene besede zapiše v ožji del tabele.
- Na koncu, v četrti fazi, s pomočjo teh ključnih besed ponavlja učno snov tako, da list po navpični črti preloži, vidi samo ključne besede in z njihovo pomočjo ponavlja snov. Če še tega ne zmore, se s pogledom vrača v širši del tabele, kjer so informacije bolj podrobne.

Namen in izvajanje Paukove strategije v 5. razredu

Med učenci je dokaj priljubljena in v 5. razredu na naši šoli se je izkazala za zelo učinkovito. Strategijo morajo učenci ob učiteljevem vodenju večkrat vaditi, da so jo kasneje sposobni uporabljati samostojno. Primerna je predvsem pri daljših besedilih, ki vsebujejo veliko informacij. S svojimi učenci to metodo največkrat uporabljam pri naravoslovju in pri družbi. Ugotovila sem, da so učenci s pomočjo te metode napredovali pri branju, lažje jim je prebrati neko besedilo, če je le-to razdeljeno v manjše enote oz. odstavke. Napredovali so tudi pri oblikovanju samostojnih zapisov povedi, pri samostojnem učenju iz učbenika in kar je najbolj pomembno, lažje povzemajo učno snov s svojimi besedami. Takšno delo omogoča, da so pri pouku aktivni vsi učenci, tako tisti, ki imajo učne težave, kot tudi tisti, ki so pri delu hitrejši in bolj samostojni.

BESEDILO	KLJUČNA BESEDA
Uporabni je na blatu in slani.	PANONSKA
Na stoku + slani	HISA
Edina na svetu, majhna.	
Pokrajina je ležala - se APNOM	
Reka Dunaj: na obzračju	KORUŽNIK
Reka Dunaj: na obzračju	(KARUŽSKA)
Reka Dunaj: na obzračju	HECOTRE
Reka Dunaj: na obzračju	
Reka Dunaj: na obzračju	LOČARSTVO
Reka Dunaj: na obzračju	SLAŽITARSTVO
Reka Dunaj: na obzračju	
Reka Dunaj: na obzračju	MLIN NA MURU
Reka Dunaj: na obzračju	PREKMURSKA
Reka Dunaj: na obzračju	GIBANICA
Reka Dunaj: na obzračju	KURENT

Slika 2: Primer uporabe Paukove strategije v 5. razredu.

Ribja kost

Pravilni slovenski izraz te metode bi bil vzročno-posledični diagram. Ime Ishikawa diagram je dobil po japonskem profesorju, ki je bil inovator na področju managementa kakovosti. Zaradi izgleda diagrama, ga imenujemo »ribja kost«. Metoda se uporablja za prikaz vzročno

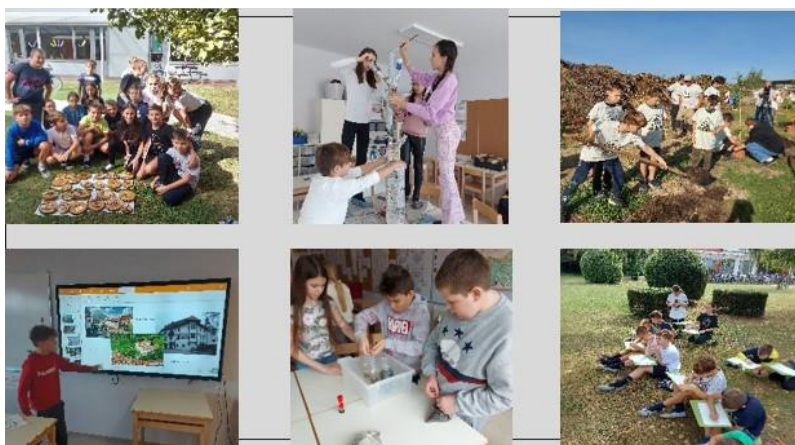
posledičnih odnosov, nasprotij, prednosti in pomanjkljivosti, sopomenk, protipomenk in podobnih dvojic besed. Na sredino lista narišemo hrbtenico ribjega okostja, to je diagonalna črta. Iz nje rišemo ribje kosti, črte, navzgor in navzdol. Na par črt na vsaki strani hrbtenice zapišemo besedni zvezi, ki sodita skupaj.

Namen in izvajanje »ribje kosti« v 5. razredu

Pri uporabi te metode deluje učitelj v razredu kot koordinator, ki zna učence motivirati v smeri pravilnega razmišljanja o vzrokih in posledicah obravnavanega problema. Učitelj postavlja vprašanja kot »Kaj je povzročilo ta pojav?« ali »Kaj se lahko zgodi zaradi tega pojava?« ali »Kdaj prihaja do tega problema?« ali »Katere težave se pojavijo zaradi tega pojava?«. V sestavo diagrama ribje kosti lahko vključimo metodo 5-krat zakaj, kjer se lahko sprašujemo tudi kdo, kdaj, kje, koliko, kaj. Odgovore in možne vzroke nato učenci nizajo na črte na drugi strani okostja. Ko pri odgovorih učencev naletimo na ovire, ki se pojavijo zaradi različnih mnenj učencev, moramo razčlenjevanje peljati naprej in učence ene strani spodbujati, da z argumenti prepričajo učence druge strani.

Primer uporabe »ribje kosti« v 5. razredu

Pri pouku metodo uporabljamo takrat, ko iščemo neki vzrok naravnega pojava, onesnaževanja okolja ali pa rešujemo vzgojno problematiko. Učinkovito je, če začnemo z nevihto možganov v skupini. Tako izkoristimo različne poglede vseh članov skupine. Nikoli ne rečemo, da odgovor ni pravilen, stremimo k temu, da učenci govorijo resnico, če rešujemo vzgojno problematiko. Učence spodbujamo, da na stvari gledajo iz različnih perspektiv, preučijo čim več podrobnosti, gledajo iz različnih vidikov, iščejo rešitve tudi v manj pričakovanih smereh. Spodbujamo jih, da trdno stojijo za svojim mnenjem, ga argumentirajo čim širše in ga predstavijo sošolcem. Pri celostnem pogledu na reševanje problema velikokrat pomaga, če se pomaknemo iz učilnice v naravo, opazujemo, učence pri tem usmerjamo in jih spodbujamo h kritičnemu razmišljanju. Izrednega pomena je tudi ustvarjanje konkretnih predmetov, izvajanje poskusov, preskušanje novih materialov in iskanje konkretnih rešitev.



Slika 4: Primeri praktičnih dokazov učenja.

Zaključek

Samostojnega učenja se učenci ne morejo naučiti sami, treba jih je voditi, jim pokazati oblike, metode in tehnike učenja. Pri tem je bistvenega pomena učenčeva bralna pismenost. Veliko vlogo ima tudi organiziranost učilnice, kjer morajo učenci sedeti tako, da se med seboj vidijo in jim omogočamo medsebojno komunikacijo. Gibanje je pomemben fizikalni dejavnik pri učenju. Iz prakse vemo, da so učenci bolj motivirani in uspešnejši, če se učijo v naravi, delajo z različnimi materiali in izdelujejo praktične izdelke. Razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije močno vpliva na razvoj didaktičnega gradiva, omogoča bolj kakovostno in hitro iskanje informacij in je v veliki meri v pomoč učencem in učiteljem. Interakcije med učenci in učitelji ter med učenci samimi vplivajo na vedenje, osebnostne lastnosti, na razredno klimo in posledično tudi na uspešnost pri učnem delu.

Aktivnosti v razredu so med učnim procesom bistvenega pomena, saj bodo le tako učenci o učni snovi razmišljali, odkrivali probleme in aktivno sodelovali pri reševanju problemov. Učitelji razrednega pouka imamo pri svojem delu nešteto možnosti, da učence peljemo izven učilnice, jim nudimo izkustveno učenje, z njimi razvijamo spretnosti terenskega dela, jih navajamo na opazovanje, primerjanje, razvrščanje, sklepanje in razvijamo njihovo kreativnost in inovativnost. Pri tem moramo biti dosledni pri podaji kakovostne povratne informacije in pozorni na potrebe slehernega učenca, tako učno šibkejših, kot tudi tistih, ki zmorejo več.

Viri in literatura

Grah, J., Holcar Brunauer, A., Rutar Ilc, Z., Rogič Ožek, S., Gramc, J., Skvarč, M. idr. (2017).

Vključujoča šola. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Cotič Pajntar, J., Borstner, M., Eržen, V., Kerin, M. idr. (2016).

Formativno spremljanje v podporo učenju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Prosnik, F. (2007). *Različni učenci - različni pristopi*. Ljubljana: Supra.

Kontakt:

Darja Majhenič

darja.majhenic1@guest.arnes.si; Osnovna šola Miklavž na Dravskem polju

Povzetek

Življenje in učenje v svetu svetovnega spleta postavlja učitelje pred nove izzive, zato strokovna rast učitelja zahteva preizkušanje novih pedagoških principov. In eden takšnih je tudi ideja obrnjene učilnice. Besedna zveza je že samo po sebi zanimiva in predstavlja izziv.

Ideja in začetki obrnjene učilnice (iz ang. flipped classroom/ learning) segajo 20 let nazaj, ko sta učitelja kemije, Bergmann in Sams, v Koloradu ZDA na video posnela prve učne vsebine in jih objavila na spletu za učence, ki so manjkali pri pouku. Z razvojem informacijske tehnologije se metoda ves čas nadgrajuje in v času nujnega sobivanja s pametnimi telefoni predstavlja logično dopolnitev (nadgraditev) klasičnega pouka.

Poudarek obrnjene učilnice je na aktivni vlogi učenca skozi celoten proces učenja ter spodbuja sodelovalno učenje, kreativnost ter medsebojno pomoč. Pri obrnjenem učenju se spremeni tudi vloga učitelja, ki postane izključno usmerjevalec in mentor. Pozitivne rezultate tega pristopa lahko pričakujemo v skupini nadarjenih učencev na področju angleškega jezika, saj računamo na njihove izjemne jezikovne sposobnosti pri angleškem jeziku. Prav zato princip obrnjene učilnice izvajam pri izbranih vsebinah dodatnega pouka angleškega jezika z nadarjenimi učenci z jezikovnega področja v 8. in 9. razredu. V prispevku predstavljam tri primere uporabe obrnjene učilnice in analizo ter povratno informacijo učiteljice in učencev.

Ključne besede: obrnjena učilnica, novi pedagoški princip, nadarjeni učenci, aktivno učenje, dodatni pouk

Abstract

Living and learning in the world of the Internet presents teachers with new challenges, so the professional growth of teachers requires testing new pedagogical principles. And one such idea is the flipped classroom. The phrase itself is interesting and challenging.

The idea and beginnings of the flipped classroom go back 20 years, when two chemistry teachers, Bergmann and Sams, in Colorado, USA, videotaped the first learning contents and published them online for the students who were absent. With the development of information technology, the method is constantly being upgraded, and in the time of necessary coexistence with smartphones, it represents a logical addition (upgrade) of classic lessons.

The focus of the flipped classroom is on the active role of the student throughout the entire learning process and encourages collaborative learning, creativity and mutual assistance. In flipped learning, the role of the teacher also changes thus becoming merely a guide and mentor. Positive results of this approach can be expected in the group of talented students in the field of English language, as their language skills are exceptional. That is why I implement the principle of the flipped classroom in the selected content of supplementary English language lessons with talented language students of the 8th and 9th grade of primary school. The following presentation describes three examples of the use of the flipped classroom as well as the analysis and feedback from the teacher and students.

Key words: flipped classroom, new pedagogical principle, talented students, active learning, supplementary lessons

Uvod

S pojmom obrnjena učilnica sem se seznanila skozi prebiranju strokovne literature in nato na enotedenskem Erasmus+ tečaju Flipped classroom. Obrnjena učilnica v pouk ustrezno vpleta sodobno informacijsko tehnologijo in posledično učence pritegne in aktivira, kar mi kot učiteljici predstavlja prioriteto. Ta sodobna izobraževalna metoda združuje učenje v živo (v šoli z učiteljem) z učenjem doma, poteka pa tako, da učitelj vnaprej preko spletne učilnice posreduje učno gradivo (posnetek, spletni kviz, slikovni material...), ki si ga učenci ogledajo oz. izvedejo doma. K pouku tako pridejo seznanjeni z učno temo, pri pouku pa nato rešujejo naloge poglobljanja temeljnega znanja, izmenjujejo znanja, razpravljajo, poustvarjajo, rešujejo raznovrstne naloge kar je sicer domena domače naloge. Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v 9-letni osnovni šoli sovpada in pokriva vse zgoraj omenjene načine. (Koncept, 1999)

Metoda obrnjene učilnice je pogosta v ZDA in ponekod v Evropi ne glede na stopnjo izobraževanja (moje izkušnje s srednješolskimi učitelji iz Norveške), v Sloveniji pa je pojem predstavlja novost predvsem v osnovnošolskem izobraževanju.

Obrnjena učilnica

Pojem obrnjene učilnice najbolje razumemo, če ga primerjamo s tradicionalnim poukom. Pri tradicionalnem pouku, učitelj v šoli pred razredom podaja snov in razlaga, nato pa učenci doma z domačo nalogo utrjujejo ali poglobljajo učno snov. V obrnjeni učilnici učitelj pripravi ali usmeri učence v ogled krajšega videa, Power point predstavitve, reševanje spletnega kviza ali kratke naloge iskanja informacij na spletu pred dejansko učno uro, v šoli pa nato podpre in poveže domače delo oz. učenje z nalogami poglobljanja učne snovi.

Beseda obrnjeno tako pomeni zamenjavo tradicionalne šolske in domače naloge. Lahko bi rekli, da šolsko delo postane domača naloga in obratno. V pristopu obrnjene učilnice je šolski čas namenjen reševanju problemov v učni snovi, poustvarjanju, novim izzivom ob pomoči učitelja in predvsem sošolca.

Nadarjeni učenci, ki obiskujejo dodatni pouk kateregakoli šolskega predmeta predstavljajo izziv za učitelja in tako princip obrnjene učilnice postane logičen in pedagoško utemeljen. Pri dodatnem pouku ima učitelj pred sabo peščico učencev, ki izstopajo po svojih spretnostih in

spodobnostih. V primeru angleškega jezika gre za učence z izjemnim besednim zakladom v tujem jeziku in zmožnostjo sporazumevanja v tujem jeziku. Z reševanjem slovničnih nalog, iskanjem novega besedišča s prevajalniki ali z reševanjem nalog bralnega in slušnega razumevanja, jezikovno nadarjeni učenci zgubijo motivacijo za obiskovanje dodatnega pouka njim zelo priljubljenega šolskega predmeta. Ponuditi jim je treba nekaj drugačnega, je bilo moje razmišljanje pri načrtovanju letnega delovnega načrta za dodatni pouk.

Ob prebiranju strokovne literature, ki sem jo našla predvsem na svetovnem spletu, sem strnila naslednje prednosti obrnjene učilnice. Obrnjena učilnica:

- Spodbuja aktivno vlogo in samostojnost učenca,
- omogoča uporabo in razvoj višjih kognitivnih spretnosti,
- omogoča časovni nadzor nad učenjem,
- spodbuja sodelovalno učenje,
- spodbuja individualno interakcijo med učiteljem in učencem,
- povečuje odgovornost učencev za svoje učenje in znanje,
- povečuje zadovoljstvo učencev s šolskim predmetom (in tudi z učiteljem).

Poučevanje po pristopu obrnjene učilnice ni preprosto in izvedba, predvsem začetniška, ne poteka brez težav. Tako sem si morala pred samim začetkom odgovoriti na nekatera vprašanja kot so, na kakšen način bom učencem posredovala učne vsebine za delo doma, kako bom zagotovila enake možnosti za vse učence, kje in kako bom našla primerne spletne vsebine oz. naloge, kaj bom naredila v primeru, da učenci ne opravijo zastavljenih nalog oz. izrazijo odpor do takšnega načina poučevanja, ki od njih zahteva več dela in odgovornosti.

Vsaka zgodba ima dve plati in to velja tudi za obrnjeno učilnico. Kritika obrnjene učilnice poudarja, da učenci pri prvem stiku z učno svojo, nimajo neposrednega stika z učiteljem, ki jim lahko pomaga 'tukaj in takoj'. Veliko težavo predstavljajo tudi učenci, ki dane naloge ne opravijo in pridejo k pouku nepripravljeni. Pomanjkljivost tega principa se nanaša tudi na učitelja, ki mora biti vešč iskanja, kreiranja spletnih vsebin in uporabe spletnih aplikacij v namene poučevanja in učenja.

V razmišljanju o implementaciji principa obrnjene učilnice pri urah dodatnega pouka sem upoštevala tako prednosti kot slabosti obrnjene učilnice in prišla do ugotovitve in zaključka, da

bo najbolje, če bom do učencev odkrita in tako sem jih že na začetku šolskega leta seznanila s strukturo obrnjene učilnice in prednostmi, ki jih ima obrnjeno učenje za njihovo znanje. Z njimi sem podelila tudi prepričanje, da se bodo s takšnim načinom poučevanja skoraj zagotovo srečali v prihodnosti, če ne v srednji šoli pa zagotovo na fakultetah. Prav tako sem na začetku leta preverila, kako je z računalniško opremljenostjo vsakega učenca in tako zagotovila enake možnosti za vse učence. Tistim učencem, ki nimajo svojega računalnika oz. pametnega telefona, sem ponudila dostop v računalniško učilnico. Tistim učencem, ki niso tako vešč uporabe spletnih aplikacij in družbenih omrežij, pa sem ponudila svojo stalno podporo. Prav tako smo govorili o njihovih obveznostih, vendar nismo določili 'kazni' za neopravljanje nalog. Dogovorili smo se, da bom naloge posredovala preko Microsoft Teams kanala do katerega dostopajo vsi učenci z osebnim AAI računom. Večini učencev, ki obiskujejo dodatni pouk iz angleškega jezika v 8. in 9. razredu je bil predstavljen način pouka 'zanimiv, drugačen, zabaven' če za opis uporabim njihove besede.

V nadaljevanju bom predstavila 3 primere uporabe obrnjene učilnice pri dodatnem pouku iz angleškega jezika, ki ga obiskujejo nadarjeni učenci na področju angleškega jezika.

Primer 1 - Primerjalna raba dveh angleški časov (Past Simple in Present Perfect)

V osnovni ideji obrnjene učilnice učitelj posname video v katerem podaja učno snov kot bi to storil pred razredom. Takšni videoposnetki zahtevajo samozavestnega in spretnega učitelja z dobro računalniško opremo. S pojavom YouTube leta 2007, nam svetovni splet ponuja nešteto video posnetkov na katerokoli temo. Prednost šolskega predmeta angleščine je tudi ta, da učiteljem angleščine ni treba posebej skrbeti, da učenci ne bi razumeli posnetka, saj gre za jezik, ki se ga učenci učijo. Prav tako je YouTube prežet s posnetki, ki so namenjeni učencem angleščine kot tujega jezika, kar pomeni, da so jezikovno nekoliko poenostavljeni. Od časa pandemije, ko se je pouk za skoraj dve leti preselil na splet, pa je splet poln posnetkov učiteljev angleščine (tudi naravnih govorcev), ki podajajo razlago slovnice in besedišča v angleškem jeziku za učence tujega jezika.

Predenj sem izbrala primeren posnetek, sem jih pregledala vsaj ducat, saj so nekateri bili ali prezahtevni ali predolgi. Izbrala sem posnetek, ki je bil dolg 10 minut, primerne zahtevnosti in ga je podajal naravni govorec angleškega jezika, kar se mi zdi še dodana vrednost.

V platformo Microsoft Teams v skupino Dodatni pouk angleškega jezika sem prilepila povezavo do izbranega posnetka, ki je obravnaval kontrastivno rabo angleških časov Past Simple in Present Perfect. Skupaj s posnetkom so učenci dobili kratko pisno navodilo, da naj pogledajo posnetek, po potrebi večkrat, in v zvezke dopolnijo podani miselni vzorec.

Z opravljeno nalogo je bil prihranjen čas, ki bi ga porabila za razlago v razredu in nato tudi prepisovanju in zapisovanju. V času šolske ure dodatnega pouka sem učencem posredovalo spletno vajo na strani Liveworksheets, ki se je nanašala na obravnavo primerjalne rabe zgoraj omenjenih časov. Učenci so vajo reševali s pomočjo šolskih tabličnih računalnikov v paru po svoji izbiri. Med reševanjem nalog sem opazovala njihovo interakcijo in ugotovila, da se s posvetovanjem, primerjanjem zapiskov v zvezku, razlaganjem, popravljanjem pravzaprav učijo drug od drugega. Le redki pari so me prosili za dodatno pojasnilo. V zadnjem delu ure sem izbrala še 5 primerov, ki so zahtevali poglobljeno analizo rabe obeh časov in smo jo opravili kot skupina.

S takšnim pristopom smo prihranili čas, saj bi v klasični šolski obravnavi teme porabili dve, morda celo tri šolske ure pri čemer učenci ne bi bili tako aktivni, sodelovalni in poglobljeni v temo.

Primer 2 – Vizualno razmišljanje

Pred obravnavo teme Zdravo življenje (Healthy lifestyle) so učenci dobili nalogo vizualnega razmišljanja. Slikovno gradivo sem skupaj s kratkimi navodili naložila v Microsoft Teams.

Strategija vizualnega razmišljanja je učna metoda, ki si prizadeva povečati aktivnost učencev pri opisovanju, analizi in razlagi slik na podlagi vizualnega opazovanja in razprave. Podpira razvoj veščin kritičnega mišljenja in spodbuja udeležbo v sodelovalnih razpravah, zlasti med učenci, ki imajo težave s tradicionalnimi učnimi okolji, ki temeljijo na besedilih ali predavanjih.

Ob slikovni podpori učencem zastavimo tri ključna vprašanja:

Na sliki vidim ... (I see...)

Mislim, da ... (I think...)

Sprašujem se o ... (I wonder)

Na podlagi slike in krovnega naslova Zdravo življenje, so učenci pisno odgovorili na tri zgoraj zapisana vprašanja in tako prišli pripravljeni na poglobljeno obravnavo snovi pri dodatnem pouku. Pri pouku so s pomočjo doma zapisanih idej v manjših skupinah zapisali nasvete (do's and don'ts) za zdravo življenje najstnikov. Mnogi učenci so doma že uporabili spletne slovarje in tako že prišli oboroženi z ustreznim besediščem, ki so ga delili s sošolci. Ponovno je v ospredju bilo sodelovalno učenje in izmenjava mnenj in znova sem delovala kot usmerjevalec in ne kot podajalec učne snovi.

Primer 3 – ogled posnetka kot podlaga za nalogo pisnega sporočanja

Pripravljalno delo učencev je bilo ogled posnetka na platformi Playposit, ki omogoča interaktivno učenje preko YouTube posnetkov. Izbrani video z naslovom *Child labour around the world* sem spremenila v nalogo slušnega razumevanja med ogledom posnetka. Nastavitve na platformi omogočajo tudi shranjevanje in vrednotenje odgovorov učencev, ampak sem jih v tem primeru izključila.

Pri uri dodatnega pouka je najprej sledil kratek opis posnetka in nato naloga pisnega sporočanja. Na podlagi posnetka so učenci zapisali dnevniški zapis punce s posnetka. Pisni sestavek so pisali samostojno, glede vsebine in podrobnosti so se posvetovali s sošolci, za mojo pomoč pa potrebovali glede besedišča in slovnice. Za pisni sestavek smo porabili 35 minut, na naslednji uri so učenci brali prispevke drugih učencev. Če v tem primeru primerjam princip obrnjene učilnice s klasično učilnico, bi pisanje sestavka ostalo za domačo delo oz. bi se zamaknilo za en teden, ko bi učenci potrebovali ponovni ogled posnetka za osvežitev spomina. Princip obrnjene učilnice je omogočil vsebinsko strnjeno obravnavo.

Evalvacija

Med in po vsaki izvedeni uri po principu obrnjene učilnice sem z opazovanjem in pogovorom iskala odzive učencev na tak način pouka.

Učenci so v glavnem izrazili pozitivno mnenje rekoč, da jim pripravljalna naloga ni vzela preveč časa, da je bila primerno obsežna. Prepoznali so drugačen način učenja, pri katerem so zelo očitno postavljeni pred realnost odgovornosti za svoje učenje in znanje. Med poukom jim bilo najbolj všeč sodelovanje v skupinah oz. paru in da pouk ni potekal pod vodstvom učiteljice. En učenec je izpostavil, da je naloge ni opravil in potem pri pouku ni mogel sodelovati v okviru svojih zmožnosti. Učenci se zavedajo, da gre za dodatni pouk in ne vsakodnevni pouk šolskega predmeta.

Kot učiteljica vidim veliko prednosti v obrnjeni učilnici vendar se zavedam, da je uspeh temeljil predvsem na izbiri izvedbe pri dodatnem pouku v katerega so vključeni nadarjeni učenci, ki že v osnovi šolsko delo jemljejo resno in odgovorno. Prav tako gre za učence z visokimi jezikovnimi spretnostmi in jim angleški jezik predstavlja sredstvo za učenje in ne ovire. To so tudi razlogi, zakaj sem obrnjeno učilnico izvajala pri dodatnem pouku in zavedam se, da gre za skoraj idealni pedagoški scenarij.

Največjo prednost prepoznavam v sodelovalnem načinu učenja in vlogi učitelja kot usmerjevalca učnega procesa. Moja največja skrb je bila, kaj naj naredim v primeru, da učenci ne opravijo dogovorjene pripravljalne naloge, kar bi pomenilo, da zastavljene učne ure ne morem izvesti. Znova sem se zanesla na iskren pogovor in nagovor učencem, kar je morda učence dodatno motiviralo.

Poudarila bi, da obrnjena učilnica zahteva učitelja, ki je večč dela z spletnimi platformami in informacijsko tehnologijo.

Zaključek

Izziv sodobnega učitelja ni samo vprašanje, kako motivirati učence, temveč tudi kako razvijati in krepiti ti. kompetence 21. stoletja, kot so kritično razmišljanje, reševanje problemov, sodelovanje, ustvarjalnost in nenazadnje tudi digitalna pismenost in uporaba IKT za učenje.

Obrnjena učilnica je nov pedagoški princip, ki vključuje vse zgoraj omenjene kompetence in zamenjuje tradicionalno vlogo šolskega učenja in učenja doma.

Na podlagi izvedenih učnih ur dodatnega pouka angleškega jezika po obrnjenem principu, le-ta zahteva pedagoški pogum učitelja in veliko mero samostojnosti in odgovornosti na strani učenca. Poudarek obrnjene učilnice je na aktivni vlogi učenca skozi celoten proces učenja ter spodbuja sodelovalno učenje, kreativnost ter medsebojno pomoč. Obrnjena učilnica je osredotočena na delo preko spletnih učnih platform, ki jih morajo znati uporabljati tak učenci kot učitelj. Pri obrnjenem učenju se spremeni tudi vloga učitelja, le-ta postane izključno usmerjevalec in mentor. Za način obrnjenega učenja sem izbrala skupino nadarjenih učencev, ki obiskujejo dodatni pouk iz angleškega jezika. Predstavila sem tri primere, kjer so učenci pred šolsko uro dodatnega pouka preko platforme Microsoft Teams dobili nalogo in je nadomestila učiteljevo začetno motivacijo in tudi razlago učne snovi. Na ta način se je prihranil šolski čas, ki se je posledično osredotočil na naloge poglobljanja in ustvarjalnosti, ki so bile izvedene na sodelovalni način učenja. Učenci so prepoznali pozitivne vidike takega načina šolske ure kot so odgovornost za učenje, sodelovalno učenje ter občutek odsotnosti učitelja. Ker prihodnost poučevanja vidim v vključevanju informacijske tehnologije, mi je obrnjena učilnica blizu, vendar se zavedam, da sem šolske ure izvajala z visoko motiviranimi nadarjenimi učenci. Morda v prihodnosti prenesem pridobljene izkušnje v heterogeni razred ter opravim ponovno evalvacijo in primerjavo.

Viri in literatura

Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci. Koncept (1999). Ljubljana: Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.

Šmitek, A. (2021). *Obrnjena učilnica pri pouku angleškega jezika*. Magistrsko delo. Koper: UP PEF.

Mohan, Denise. (2018) . *Flipped Classroom, Flipped Teaching and Flipped Learning in the Foreign/Second Language Post-Secondary Classroom*. Nouvelle Revue Synergies Canada, N°11. Pridobljeno 20. 2.2024 s https://www.researchgate.net/publication/324049518_Flipped_Classroom_Flipped_Teaching_and_Flipped_Learning_in_the_ForeignSecond_Language_Post-Secondary_Classroom

Tacer B., Nagy T., Marinensi G., Senden R. (2021) *Flipped classroom: Reinvent your teaching practice*. Pridobljeno 20.2.2024 s <https://factiveproject.eu/wp-content/uploads/2021/12/FlippedClassroomHandbookFinal-1.pdf>

What, why, and how to implement a flipped classroom model. Michigan State University. Pridobljeno 19.2.2024 s https://omerad.msu.edu/index.php?option=com_content&view=article&id=162:what-why-and-how-to-implement-a-flipped-classroom-model&catid=27:teaching

Visual thinking strategies. Pridobljeno 24.2. 2024 s <https://theglobalmontessorinetwork.org/resource/guides-and-administrators/visual-thinking-strategies-english/>

Kontakt:

Katja Zobec

katja.zobec@sola-miklavz.si ; Osnovna šola Miklavž na Dravskem polju

Suzana Žunko Vogrinc: Coaching za otroke in mladostnike po možganom prijazni metodi Vere f. Birkenbihl

Povzetek

Ko nudimo nekomu svetovanju, gre za posamezne dogodke, saj ponudimo nasvet/nasvete, ki jih lahko posameznik sprejme ali ne. Če želimo npr. pri nekem otroku razvijati oz. spodbujati razvoj nekih specifičnih okrnjenih spretnosti, sposobnosti ali funkcij, mu ponudimo trening - specifične vaje v nekem časovnem obdobju. Kadar pa iščemo najboljšo pot do cilja, ki ga želi otrok doseči in izhajamo iz njegovih potreb, mu ponudimo v nekem časovno omejenem obdobju vodenje, podporo in pomoč v procesu coachinga.

Odrasli vedno želimo pomagati otrokom s posebnimi potrebami. Želimo pomagati na vseh področjih, kjer imajo težave. Zato uporabljamo različne metode, ki pa niso vedno uspešne. Coaching je prostovoljna, individualna strokovna podpora, s pomočjo katere z otroki/mladostniki gradimo odnos zaupanja in skupaj razvijamo njihova močna področja, veščine in interese. Coaching je naravnan na sam proces, kjer lahko ponudimo dosledno/kontinuirano podporo otrokom/mladim namesto zgolj selektivnega posega. Sam proces je sestavljen iz štirih faz. V orientacijski fazi opredelimo temo, cilj in okvirne pogoje sodelovanja. V razčiščevalni fazi moramo poiskati pomembne ljudi za vzpostavitev družbenega sistema te osebe, ki ji poskušamo pomagati. V fazi sprememb pa načrtujemo možne korake, morebitne odzive drugih, ocenjujemo čustva in jih prenašamo v realnost otroka ali mladostnika. V zaključni fazi določimo tudi akcijski načrt za naprej.

Otroka/mladostnika moramo spodbujati, ga motivirati, osmišljati, animirati in navdihovati. Metode Vere F. Birkenbihl nam omogočajo veselo in uspešno poučevanje ter učenje »izven okvirjev«. Vera F. Birkenbihl je menila, da šolski sistem preveč spodbuja le faktografsko pomnjenje informacij. Če pa vemo, da razmišljamo asociativno, da so informacije omrežene in jih lahko šele, ko jih zavestno razumemo, vključimo v lastno mrežo znanja, kar nam omogoči uspešno učenje.

Ključne besede: Coaching, podpora, iskanje rešitev, akcijski načrt, asociativno učenje

Abstract

When we provide someone with counseling, it involves individual events where we offer advice that the individual can choose to accept or not. For example, if we want to develop or encourage the growth of specific skills, abilities, or functions in a child, we offer training—specific exercises over a designated period. When we seek the best path to a goal that the child wishes to achieve and base our approach on their needs, we provide guidance, support, and assistance within a limited timeframe as part of the coaching process.

Adults always want to help children with special needs. We aim to assist in all areas where they face challenges. Therefore, we use various methods, although these are not always successful. Coaching is a voluntary, individualized professional support process through which we build a trusting relationship with children and adolescents, collaboratively developing their strengths, skills, and interests. Coaching focuses on the process itself, allowing us to provide consistent and continuous support to children and youth rather than just selective interventions. The process consists of four phases. In the orientation phase, we define the topic, goals, and basic conditions for collaboration. In the clarification phase, we identify key individuals to establish the social system surrounding the person we are trying to help. In the change phase, we plan possible steps, potential responses from others, assess emotions, and translate them into the child's or adolescent's reality. In the concluding phase, we also establish an action plan for the future.

We need to encourage, motivate, give meaning to, animate, and inspire the child or adolescent. The methods of Vera F. Birkenbihl enable joyful and successful teaching and learning "beyond the box." Vera F. Birkenbihl believed that the school system overly emphasizes factual memorization of information. However, we know that we think associatively, and that information is interconnected; it can only be integrated into our own knowledge network once we consciously understand it, which enables successful learning

Keywords: Coaching, support, solution finding, action plan, associative learning

Uvod

Otroci/mladostniki se na svoji poto odrasčanja srečujejo z veliko izzivi, tako na osebnotnem, kot na socialnem in učnem področju. Srečujejo se z najrazličnejšimi težavami, ki jih lahko rešujejo sami ali ob pomoči vrstnikov, velikokrat pa so težave za posameznega otroka/mladostnika tako hude, da potrebuje tudi pomoč odrasle osebe oz. odraslih oseb. Lahko gre za različne čustvene ali vedenjske težave, nizko samopodobo in nizek občutek lastne vrednosti, težave v medosebnih odnosih ipd.

Da otroci/mladostniki bolje spoznajo sebe in se naučijo učinkovitih načinov komunikacije, sodelovanja v družini in v vrstniški skupini, spoprijemanja z različnimi stiskami in s stresom, da oblikujejo bolj pozitivno samopodobo in občutek lastne vrednosti, da lažje prepoznajo, razumejo in izražajo lastna čustva in razvijajo čustveno inteligenco, jim po navadi odrasli pomagamo preko metode svetovanja. Ponudimo jim lahko nasvete preko primerov dobre prakse, najrazličnejših znanstvenih raziskav in strokovne literature. Otroci/mladostniki se na naše nasvete odzovejo različno. Nekateri jih sprejmejo in jih poskušajo upoštevati, drugi nekje na poti reševanja težav obupajo in se vrnejo na njim znano pot reševanja težav, kljub temu, da vedo, da jih ta pot ne pripelje do ustrezne rešitve.

Če opazimo, da ima otrok/mladostnik šibkosti v razvoju nekaterih sposobnosti in funkcij, mu ponudimo trening razvoja teh sposobnosti in funkcij, da lahko le te izboljša.

V svetu se za reševanje težav odraslih ljudi v zadnjih letih vse bolj poslužujemo metode coachinga, saj je ta časovno omejen in tematsko opredeljen proces usmerjen na posameznika, izhaja iz njegovih potreb in pomeni pot, kjer posameznik ob strokovni podpori sam išče pot reševanja svojih težav.

Coaching pri otrocih in mladostnikih po metodi Vere F. Birkenbihl

Proces coachinga tudi otrokom in mladostnikom nudi individualno strokovno podporo, s pomočjo katere z otroki ali mladostniki gradimo odnos zaupanja in skupaj razvijamo njihova močna področja, veščine in interese. Coaching je naravnan na sam proces, kjer lahko ponudimo dosledno in kontinuirano podporo otrokom in mladostnikom namesto zgolj selektivnega posega. Sam proces je sestavljen iz štirih faz.

V orientacijski fazi opredelimo temo, cilj in okvirne pogoje sodelovanja. V tej fazi otroka ali mladostnika poskušamo dobro spoznati predvsem preko vprašanj in asociativnih tehnik.

Pomembno je, da na začetku procesa coachinga razjasnimo:

- Ali se otrok/mladostnik počuti priznanega v primarnem okolju, v šoli, med vrstniki?
- Ali otrok/mladostnik čuti, da pripada družini, krogu vrstnikov ipd.?
- Kdo so njegovi prijatelji?
- Kakšno je njegovo zdravje?
- Ali obstajajo družinske težave?
- Ali ima on ali njegova družina težave z denarjem, stanovanjem, zdravjem, odvisnostjo od neprimernih substanc ipd.?

Poti do spoznavanja otroka oz. mladostnika:

- O otroku/mladostniku veliko izvemo preko vprašanj: Kdo?, Kje?, Kaj?, Zakaj?, S čim?, Kako?

Če otroka/mladostnika veliko sprašujemo (na otroku/mladostniku prijazen in ustrezen način), lahko veliko izvemo o njem in njegovih težavah. Otrok se na ta način tudi veliko nauči o sebi, zato bo znal prepoznati svoje cilje, ozavestil bo svoje težave in se lažje soočil z njimi.

- Igra bingo je otrokom/mladostnikom zelo zabavna in nam omogoča lažje spoznavanje več otrok hkrati. Na tak način se boljše spoznajo tudi člani neke skupnosti (razred, skupina pri interesnih dejavnostih, skupinska učna pomoč ipd.). Igrajo se tako, da čimprej poiščejo npr. tri osebe, ki ustrezajo katerikoli od trditev in zapišejo imena teh oseb pod trdite. Kdor prvi zbere tri zapise, je zmagovalec igre.

Rad gre v kino in je kokice.	Rad nakupuje.	Mami za praznike podari rože.	Hodi pogosto v planine.	Rad bere.	Je že bil na drugem kontinentu.
Ima brata ali sestro.	Ima domačo žival.	Ima kolo.	Pomaga prijatelju v stiski.	Rad kuha.	Se želi naučiti še kak tuj jezik.
Rad se ukvarja s športom.	Rad dela.	V šolo se vozi z avtobusom.	Ima rad svojega partnerja.	Je spontan v pogovoru.	Je družaben.
Dokaj dobro govori angleško.	Rad gleda pustolovske filme.	Hodi na koncerte.	Ne mara sladkarij.	Rad potuje.	Se zanima za politiko.
Se je udeležil tekmovanja.	Rad smuča.	Igra na inštrument.	Je vegan.	Rad se modno oblači.	Rad hodi v šolo.

Ustrezna vprašanja in igra »bingo« (trditve prilagodimo otroku/mladostniku/skupini) nam omogočajo komunikacijo na »možganom prijazen« način in *spodbujajo aktivno poslušanje* posameznika.

- Za spoznavanje posameznega otroka ali mladostnika se lahko poslužujemo tudi tehnike »KaWa« in »ABC seznama«, ki spodbujata asociativno mišljenje.

»ABC seznam« : otroci/mladostniki npr. v 5 minutah napišejo vse, kar jih navezuje na neko težavo oz. situacijo.

ZAPIŠI PO ABECEDNEM REDU VSE MISLI, KI SE TI PORODIJO OB BESEDI _____

A	
B	
C	
Č	
D	
E	
F	
G	
H	
I	
J	
K	
L	
M	
N	
O	
P	
R	
S	
Š	
T	
U	
V	
Z	
Ž	

»KaWa«: Otrok/mladostnik zapiše svoje asociacije na posamezno črko tematsko izbrane besede.



Otroci, pa tudi še mladostniki radi sodelujejo tudi v naslednjih igrah spoznavanja:

- Moj simbol (ga narišejo in komentirajo glasno »zakaj je to njihov simbol« pred vrstniki);
- Sestavljanke – po trije otroci/mladostniki v skupini sestavijo in zalepijo sestavljanke. (Navodilo: »Sestavite sestavljanke brez pogovarjanja, lahko le kažete!«)
- Otrokom/mladostnikom ponudimo več razglednic, ki jih lahko sami pripravimo in jih pozovemo, da zberejo eno razglednico in pojasnijo, zakaj so jo izbrali.

Različica: »Izberi razglednico in jo podari sošolcu, ki si ga sam izbereš in pojasni, zakaj si jo izbral«.

V razčiščevalni fazi moramo poiskati pomembne ljudi za vzpostavitev družbenega sistema otroka/mladostnika, ki mu poskušamo pomagati. V tej fazi se vključujejo in sodelujejo vsi, ki so pomembni v otrokovem/mladostnikovem življenju. Oblikuje se tim, ki bo otroku/mladostniku pomagal. Pomembno je, da se natančno opredelijo vloge posameznega člana tima. Pomembno je, da težave otroka/mladostnika osvetlimo iz več zornih kotov, da o problematiki razmišljamo tako realno, kot tudi nekoliko skeptično, predvsem pa usklajevalno in pomirjevalno.



V fazi sprememb timsko načrtujemo korake, morebitne odzive drugih, ocenjujemo čustva in jih prenašamo v realnost otroka ali mladostnika. Otroka/mladostnika moramo spodbujati, ga motivirati, osmišljati, animirati in navdihovati. Metode Vere F. Birkenbihl nam omogočajo veselo in uspešno učenje »izven okvirjev«, kar pomeni, da razmišljamo asociativno, da so informacije omrežene, saj jih lahko šele, ko jih zavestno razumemo, vključimo v lastno mrežo znanja, kar nam omogoči, da se uspešno učimo.

Pomembno je:

1. Najprej je potrebno poiskati otrokova močna področja.
2. Opredelimo otrokovo/mladostnikovo neustrezno/moteče/neprilagojeno vedenje: kje se izraža, za koga je moteče, koliko ovira posameznega otroka/mladostnika, koliko je le-to moteče v posameznih okoljih otrokovega/mladostnikovega funkcioniranja?
3. Prioritete sprememb – Kaj bi želeli, da se najprej spremeni? Kaj po tem?
4. Željene oblike otrokovega/mladostnikovega delovanja - ciljno vedenje oz. odzivanje na dražljaje oz. stres, sodelovanje, čustvovanje, izražanje ipd., ki ga želimo doseči;

Otrokom/mladostnikom moramo ponuditi izkustveno učenje, da se sami preizkusijo v najrazličnejših vsakodnevni socialni situacijah. Naučiti jih moramo, da spoznajo kaj je za njih pomembno, kaj so opravili dobro in želijo na tak način delovati še v prihodnje. Spoznati pa morajo, katero njihovo delovanje na kateremkoli področju je neustrezno ali neučinkovito, da je v teh primerih potrebno načrtovati spremembe, stare oblike delovanja pa opustiti. Ravno pri tem nas bodo otroci/mladostniki najbolj potrebovali. Lahko jim pomagamo do uvida z vizualnimi oporami ali preko igre vlog.



V tej fazi morajo sodelavci v timu natančno opredeliti korake, da lahko otrok/mladostnik prispe do zadanega cilja, predvidevati je potrebno reakcije oseb, s katerimi je otrok/mladostnik v interakciji, potrebna je refleksija delovanja posameznega člana tima in postopno prenesti spremembe v realnost.

V zaključni fazi se celoten načrt pomoči oz. želenega delovanja otroka/mladostnika preizkusi v realnem življenju posameznika in se ga na tej poti spremlja, dokler je potrebno. V tej fazi je potrebno obvezno določiti tudi akcijski načrt– kdo in kako bo otroka/mladostnika spremljal naprej, predvideti je potrebno čim več varovalnih dejavnikov in dejavnikov tveganja.

Zaključek

Aktivno sodelovanje v procesu coachinga omogoča otrokom/mladostnikom, da lahko razmišljajo, da se jim informacije oz. znanje nalaga v možganih v neke strukture – mrežo. Gostejša kot je, lažje ulovijo nova znanja in jih shranijo/organizirajo k že osvojenemu znanju.

Pomembno je, da tisto kar se učijo, tudi razumejo, pa naj gre za katerokoli področje otrokovega funkcioniranja (akademsko znanje, socializacija, komunikacija, osebna rast ipd.). Tako lahko tem informacijam dodajajo nove in svoje znanje širijo, razvijajo, poglobljajo.

Literatura

Birkenbihl, V.F.(2006). *Trozdem lernen*. München. Mvgverlag.

Neimer, M. in Ostinger, C. (2017). *Diplomabildung zum Kinder und Jugendcoach für gehirngerechtes Arbeiten*. Innsbruck. Vera F. Birkenbihl Akademie Wien. Študijsko gradivo.

Kontakt:

mag. Suzana Žunko Vogrinc, prof. defektologije

suzana.zunko@gmail.com, Center za vzgojo, izobraževanje, usposabljanje in svetovanje

Gustava Šiliha Maribor, Majcigerjeva ul. 31, Maribor

Natalija Prednik Burič: Bistre bučke – interesna dejavnost v 1. Triadi osnovne šole (Smart heads)

Povzetek

V OŠ Janka Glazerja Ruše se vseskozi trudimo nadgraditi in obogatiti dejavnosti za nadarjene učence. Ker nadarjene učence za evidentiranje predlagamo šele ob koncu prve triade, sem se že pred leti odločila, da učencem v prvi triadi ponudim interesno dejavnost z izzivi, ugankami, logičnimi nalogami, s kvizi, križankami, kreativnim pisanjem in z glasbenim ustvarjanjem, ter jo poimenovala Bistre bučke. Sestajamo se enkrat tedensko eno šolsko uro, letos so vključeni učenci tretjega razreda. Pri urah zelo zavzeto in aktivno sodelujejo, vsaka ura jim predstavlja zabavo in igro. Veseli me, da se učenci ne omejujejo zgolj na predstavljene naloge, temveč jih sprejemajo kot priložnost za izražanje lastnih zamisli in ustvarjalnosti. Njihova izvirnost se kaže tudi pri kreativnem pisanju in glasbenem ustvarjanju, kjer se odpirajo novim umetniškim izrazom. Moja prizadevanja so usmerjena v to, da vsak učenec vidi svoje posebnosti in jih razvija v smeri, ki jih sam najbolj ceni in mu prinašajo zadovoljstvo. V svojem prispevku bom razmišljala o odkrivanju talentov ali nadarjenih učencev in predstavila dejavnosti, ki jih vključujem v delo in kako to delo učenci s svojimi talenti še obogatijo.

Ključne besede: interesna dejavnost, nadarjeni, talent, bistre bučke, prva triada, logične naloge, kreativno pisanje

Abstract

At the primary school Janka Glazerja , a lot of efforts are put to upgrade and enrich the activities for the talented pupils. Because the talented pupils are recognized in the third grade, I've made a decision to offer these pupils extracurriculum activities with the challenges like quizzes, guessing games, crosswords , logical tasks , creative writing and musical creations. I called this activity Smarth heads. We meet once a week for one lesson and this year the third graders are involved. Pupils are very interested, active and creative and each lesson is very entertaining. I'm very happy that children don't feel any limits to express themselves only for presentations of their work, but they take their tasks as an opportunity for expressing their ideas and creation. Their origin can also be seen in their creative writing and musical creations, which reveal them new art creations. My efforts are targeted to lead each pupil to recognize their own special abilities and develop them in the way they appreciate the most and bring them the highest pleasure.

In my presentation I'm going to deal with discovering talents and talented pupils and introducing activities which are used during our lessons and help pupils to create and even upgrade them with their talents.

Key words: extracurriculum activity, talented pupils, smarth heads, the first triad, logical tasks, creative writing

1 Uvod - o nadarjenosti ali talentu

»Vsi ljudje smo nadarjeni, ampak nekateri ljudje ne odprejo svojega paketa.«

Zgornja misel, katere avtor je neznan, nam daje prav gotovo mnogo izhodišč za poglobljeno razmišljanje o iskanju ali izgubljanju talentov ali nadarjenosti. V svetu je veliko služb in institucij, ki so bile ustanovljene z namenom, da odkrivajo in razvijajo potencialno nadarjenost prav pri otrocih. Definiciji o nadarjenosti in talentu sta si v Slovarju slovenskega knjižnega jezika precej podobni, vsekakor pa govorimo v obeh primerih o nadpovprečnih dosežkih na določenem področju.

nadárjenost -i ž (â) *spodobnost hitro, brez večjega napora pridobiti si potrebno znanje, spretnost za dobro opravljanje kake dejavnosti*

talènt -ênta m (è,é) *velika prirojena sposobnost za določeno umsko ali fizično dejavnost, dar* (fran.si, 2024)

Pomembno vlogo pri odkrivanju posebnih veščin pri otrocih zagotovo odigramo učitelji. Ali sploh opazimo te otroke? Ali smo dovolj usposobljeni, da jim ponudimo več? Ali jih znamo motivirati za dodatne dejavnosti?

Evidentiranje nadarjenih otrok tudi na naši šoli poteka ob koncu tretjega razreda ali začetku četrtega, vendar je pomembno, da se že pred tem trudimo, da se delo s potencialno nadarjenimi začne dovolj zgodaj. Teorija je na tem področju zelo napredovala, mnogokrat pa naletimo na težavo, kako jo prenesti v proces poučevanja, to je pouk.

2 O teoriji nadarjenosti in talentiranosti

Ena najbolj uporabljenih definicij nadarjenosti, ki izhaja iz ameriškega Zakona o izobraževanju nadarjenih iz leta 1978, opredeljuje nadarjene ali talentirane posameznike kot tiste otroke in mladostnike, ki že v predšolskem, osnovnošolskem ali srednješolskem obdobju kažejo visoke dosežke ali potencialne na področjih intelektualnega, ustvarjalnega, specifično akademskega, vodstvenega ali umetniškega dela. Poleg rednega šolskega programa potrebujejo ti posamezniki prilagojene programe in aktivnosti. (Travers in drugi, 1993)

George (1997) pravi, da je pravica vsakega otroka, da po katerikoli od razsežnosti kurikulumu napreduje tako hitro in tako daleč, kot le more, ne da bi mu pri tem postavljali ovire. Po tem

načelu ima vsak otrok pravico do najboljšega učnega programa, najskrbnejše pozornosti in največje ljubezni ter spoštovanja, kar smo mu jih zmožni nuditi.

V našem primeru govorimo o skupini otrok, ki jih najbrž obstoječ učni proces ne more dovolj spodbuditi in zadovoljiti. Predstavljajo izziv tako šoli kot učitelju.

Galbraith (2012) razlikuje nadarjene učence glede na tri glavna področja. Prvo področje je ustvarjalnost, kjer izpostavlja sposobnost visoko ustvarjalnih posameznikov za reševanje težkih problemov na nenavaden način ter njihovo tendenco, da kršijo ustaljena pravila zaradi svoje unikatne ustvarjalnosti. Drugo področje obsega nadarjene v umetnosti, plesu in glasbi, ki so izjemno kreativni in prilagodljivi v teh področjih. Tretje področje pa zajema ljudi z voditeljskimi sposobnostmi, ki se izkazujejo v odločanju, priljubljenosti in spretnosti vodenja drugih.

Razumevanje različnih področij nadarjenosti nam vsekakor omogoča boljšo identifikacijo in ustrezno podporo posameznikom v njihovem razvoju, kar pripomore k raznolikosti in bogatitvi naših šolskih in družbenih skupnosti.

Profesor Howard Gardner, priznan raziskovalec na področju nadarjenosti in inteligence, je opredelil koncept multiple inteligence. Gardner je svojo teorijo prvič opisal v svoji knjigi iz leta 1983 z naslovom *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, kjer meni, da imajo vsi ljudje različne vrste "inteligenc". Gardner pravi, da obstaja osem inteligenc, in nakazuje možno dodajanje devete, imenovane "eksistencialna inteligenca". Da bi zajeli celoten spekter sposobnosti in talentov, ki jih ljudje posedujejo, Gardner teoretizira, da ljudje nimajo samo intelektualne sposobnosti, temveč imajo več vrst inteligenc, vključno z glasbeno, interpersonalno, prostorsko-vizualno in jezikovno inteligenco. Čeprav je lahko oseba izjemno močna na določenem področju, na primer glasbene inteligence, najverjetneje poseduje različne sposobnosti. Tako lahko posameznik izkaže moč v verbalni, glasbeni in naravni inteligenci.

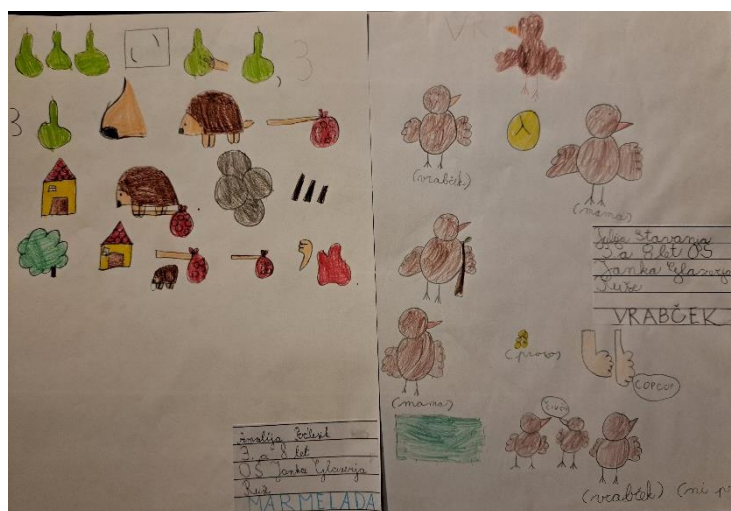
Razumevanje teorije več inteligenc Howarda Gardnerja (1983) nas opominja, da se nadarjenost in talentiranost ne merita zgolj z eno dimenzijo, temveč zajemata širok spekter sposobnosti. Šola je idealno okolje za prepoznavanje in spodbujanje različnih vrst sposobnosti, zato je pomembno, da se raznolike interesne dejavnosti in prilagojeni učni pristopi vključijo v šolski program, kar omogoča razvoj in uveljavljanje teh različnih "inteligenc" pri učencih.

3 Razvijanje nadarjenosti in talentiranosti pri interesni dejavnosti bistre bučke

Sem mentorica interesne dejavnosti Bistre bučke, ki je namenjena učencem prve triade osnovne šole. Skozi različne dejavnosti želim spodbuditi in razvijati različne vrste nadarjenosti in talentov pri naših učencih. V okviru te dejavnosti se posvečamo logičnim nalogam, kreativnemu pisanju, glasbenemu ustvarjanju ter reševanju ugank in križank. Verjamemo, da je pomembno, da vsak učenec prepozna svoje talente in jih razvija v spodbudnem okolju, kar jim omogoča raznolike načine izražanja in uveljavljanja.

3.1 NTC – učenje skozi igro

V okviru interesne dejavnosti Bistre bučke delamo po NTC-metodi, ki jo je na enem izmed seminarjev predstavil Ranko Rajović. Ta metoda temelji na igri kot načinu učenja. Skozi igre in aktivnosti spodbujamo razvoj različnih možganskih funkcij: pozornosti, spomina, logičnega razmišljanja in ustvarjalnosti. Metoda je zasnovana tako, da otrokom omogoča učenje na zabaven in privlačen način, kar prispeva k boljšemu učnemu procesu in celostnemu razvoju posameznika. Pri naši dejavnosti so učenci spreminjali otroške pesmice v simbole, kar je ena izmed kreativnih nalog, ki jih izvajamo.



Slika 1: Pesem v simbolih 1 (lastni arhiv)

3.2 Križanke in uganke

Križanke in uganke lahko igrajo ključno vlogo pri razvijanju nadarjenosti in talentiranosti na več ravneh. Njihova interaktivna narava spodbuja razvoj kognitivnih sposobnosti (logičnega razmišljanja, vztrajnosti in ustvarjalnosti), medtem ko reševanje zahtevnih problemov krepi razvoj možganov. Poleg tega reševanje teh izzivov pripomore k izboljšanju jezikovnih veščin, saj zahteva poznavanje besed in njihovih pomenov. Z uspešnim reševanjem križank in ugank se učenci počutijo samozavestne in motivirane za nadaljnje učenje, saj to povečuje njihovo zaupanje v lastne sposobnosti. Ključna cilja uporabe križank in ugank pri razvoju nadarjenosti sta tako spodbujanje celovitega kognitivnega razvoja, jezikovnih spretnosti, samozavesti in motivacije za učenje, obenem pa nudenje zabavnega in interaktivnega okolja za učenje.

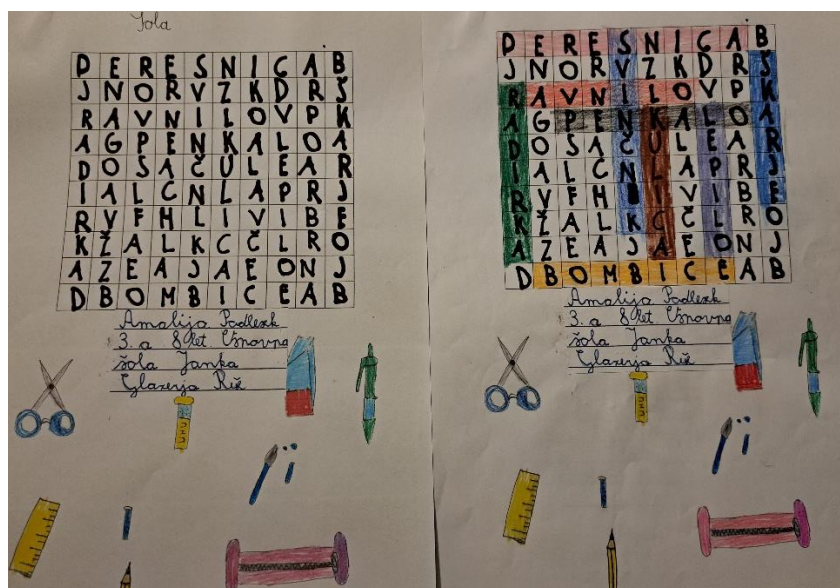
3.3 Kvizi

V okviru interesne dejavnosti smo se osredotočili na različne načine učenja in razvijanja kognitivnih sposobnosti. Ena izmed aktivnosti, ki smo jo izvajali, so bili tudi kvizi. Prvi korak dejavnosti je bil reševanje kvizov, pri čemer so učenci imeli priložnost aktivno sodelovati in preizkusiti svoje znanje. Med reševanjem kvizov so krepili razmišljanje in iskali odgovore, kar je prispevalo k njihovem kognitivnemu razvoju.

V drugem delu dejavnosti so se učenci sami preizkusili v kreiranju kvizov. Najprej so temeljito spoznali izbrana besedila ali snov, nato pa so sestavili vprašanja zaprtega tipa z možnostjo izbire. Ta proces je bil namenjen krepitvi njihovega razumevanja obravnavane snovi, spodbujanju kritičnega razmišljanja in razvoju lastne ustvarjalnosti. Sestavljanje kvizov je učencem omogočilo, da postanejo aktivni ustvarjalci znanja ter hkrati izboljšujejo svoje komunikacijske in organizacijske veščine.

3.4 Besede v mreži

Iskanje besed v mreži je bila zelo zabavna dejavnost, ki so jo učenci ustvarili sami. Delo je potekalo tako, da so učenci najprej izbrali seznam besed, ki so jih želeli vključiti v mrežo. Nato so te besede razporedili v mrežo tako, da so se lahko pojavile vodoravno in navpično. Ko so bile besede razporejene, so učenci napolnili preostala polja mreže s črkami, da so zakrili besede in ustvarili izziv za druge učence. Poleg tega so besede, ki so jih uporabili za različne predmete, narisali pod mrežo, kar je nekoliko olajšalo delo nekaterim učencem pri reševanju naloge. Na koncu so učenci mrežo delili s svojimi sošolci za zabavno reševanje.



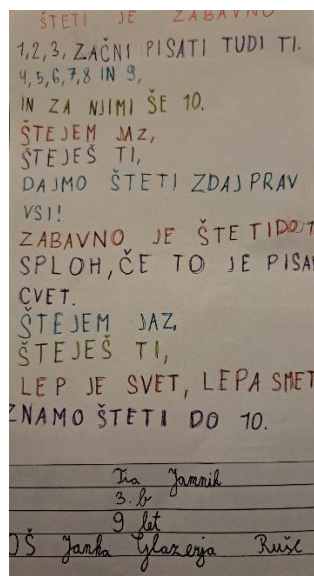
Slika 2: Besede v mreži Šola 1 (lastni arhiv)

3.5 Kreativno pisanje

Učenci so se ukvarjali tudi s kreativnim pisanjem, pri čemer so ustvarjali zapise na poljubno temo, pisali zgodbe in fantastične pripovedi. Namen takšne dejavnosti je bil spodbujanje in razvijanje ustvarjalnosti ter domišljije pri učencih. Poleg tega kreativno pisanje omogoča učencem izražanje lastnih misli, čustev in idej na inovativen način, kar prispeva k razvoju njihovega pisanja in komunikacijskih spretnosti. Cilj te dejavnosti je bil spodbuditi učence k raziskovanju lastne ustvarjalnosti, izboljšati njihove sposobnosti pisanja ter jih navdihniti za ustvarjanje in izražanje na pisateljskem področju.



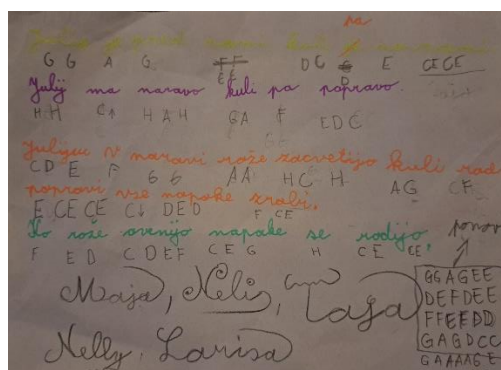
Slika 3: Strip (lastni arhiv)



Slika 4: Pesem Šteti je zabavno (lastni arhiv)

3.6 Glasbeno ustvarjanje

Ustvarjamo tudi na glasbenem področju. Na nekaj srečanjih so se učenci najprej zabavali z iskanjem rim, ki so jih nato razširili v verze. Iz teh verzov so nastajale humorne pesmice, ki smo jih opremili z melodijo. Učenci so se naučili peti te pesmi ter jih spremljati z ritmičnimi in melodičnimi instrumenti. Cilj te dejavnosti je spodbuditi učence k izražanju kreativnosti skozi glasbo, razvijati njihovo glasbeno pismenost ter jim omogočiti, da se preko skupinskega ustvarjanja in izvajanja pesmi povežejo in tako razvijejo tudi socialne veščine. Poleg tega takšne dejavnosti spodbujajo učence k samostojnemu in sodelovalnemu delu ter jim omogočajo razvijanje glasbenih spretnosti in samozavesti.



Slika 5: Pesem za glasbeno ustvarjanje (lastni arhiv)

4 Zaključek

S prispevkom želim poudariti pomen prepoznavanja, razvijanja in spodbujanja nadarjenosti ter talentiranosti pri otrocih že v zgodnjih šolskih letih. Verjamemo, da je vsak otrok edinstven in ima neomejen potencial za razvoj na različnih področjih, zato se v interesni dejavnosti Bistre bučke osredotočam na raznolike dejavnosti, ki omogočajo učencem, da odkrivajo in razvijajo svoje talente in nadarjenost.

Z igro in ustvarjalnimi nalogami po NTC-metodi spodbujam celostni razvoj posameznika. Križanke, uganke, kvizi, iskanje besed v mreži in kreativno pisanje nudijo učencem priložnost za razvijanje kognitivnih sposobnosti, jezikovnih veščin in ustvarjalnosti ter krepijo njihovo samozavest in motivacijo za učenje. Glasbeno ustvarjanje omogoča izražanje kreativnosti skozi glasbo ter spodbuja socialno povezovanje in razvoj glasbenih spretnosti.

V prihodnosti bom zagotovo nadaljevala z raznolikimi dejavnostmi, ki bodo še bolj usmerjene v individualne potrebe in interese otrok. Želim si, da bi vsak otrok našel svoj talent in nadarjenost ter imel možnost, da ju razvija v spodbudnem in podpornem okolju.

Literatura in viri:

Ferbežer, I., Težak, S., Korez, I. (2008). *Samopodoba nadarjenih otrok*. Radovljica. Didakta, 2008.

Galbraith, J. (1992). *Vodič za nadarjene*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1992.

George, D. (1997). *Nadarjeni otrok kot izziv*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ljubljana. 1997.

[Kendra Cherry, MSEd](https://www.verywellmind.com/gardners-theory-of-multiple-intelligences-2795161), 2023. *Gardner's Theory of Multiple Intelligences*. 2023. Pridobljeno s <https://www.verywellmind.com/gardners-theory-of-multiple-intelligences-2795161>, 13. 2. 2024.

Slovar slovenskega knjižnega jezika, druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja. Pridobljeno s www.fran.si, 10. 2. 2024.

Travers, J. F., Elliott, S. N., & Kratochwill, T. R. (1993). *Educational psychology: Effective teaching, effective learning*. Brown & Benchmark/Wm. C. Brown Publ. 1993.

Kontakt:

Natalija PREDNIK BURI, email: natalija.prednik@glazer.si, Osnovna šola Janka Glazerja Ruše

Lektoriral Gregor PALČNIK, prof.

Mateja Podlesek: Jezikovno prenočevanje v šoli kot primer dobre prakse za delo z učenci

Povzetek

Na osnovni šoli Janka Glazerja Ruše že nekaj let zapored enkrat v šolskem letu organiziramo jezikovne vikend delavnice, ki vključujejo tudi prenočevanje v šoli, kar je za vse udeležence prav posebno doživetje. Organizatorji vsako leto izberemo zanimivo tematiko, povezano s tujimi jeziki – nemščino, angleščino in francoščino, okoli katere se nato vrstijo vse aktivnosti. Te potekajo v šolskih prostorih v petek in v soboto, cilj pa je aktivno sodelovanje učencev ter obravnavanje nove, zanimive jezikovne teme, ki se ji pri rednem pouku ne moremo tako podrobno posvetiti. Aktivnosti so večjezične in potekajo v omenjenih treh jezikih, vsako leto pa so povezane tudi z družbo in kulturo tistega govornega področja. Naša zadnja vikend delavnica je obravnavala družabne igre v Nemčiji in Franciji. Učenci so po skupinah raziskovali najprej domače, že znane družabne igre, nato pa se posvetili še raziskovanju tujih, značilnih družabnih iger v Nemčiji in Franciji. Raziskovali so zgodovinsko ozadje, izvor, pomen in pravila različnih nemških in francoskih družabnih iger ter iskali podobnosti in razlike s slovenskimi. Na koncu so nastali tudi čudoviti izdelki – učenci so po skupinah ustvarili čisto svoje družabne igre v tujih jezikih, zapisali pravila in jih v celoti izdelali sami ter jih tudi preizkusili. Delavnice so vedno dobro obiskane, iz česar lahko sklepamo, da učencem tak način dela ustreza, jih pritegne in si ga želijo tudi v prihodnje.

Ključne besede: ustvarjalnost, tuji jeziki, družabne igre, družba in kultura, sodelovalno učenje

Abstract

At the primary school Janko Glazer Ruše, we have been organizing language weekend workshops once a school year for several years in a row, which also include spending the night at the school, which is a very special experience for all participants. Every year, the organizers choose an interesting topic related to foreign languages - German, English and French, around which all the activities are arranged. The workshops are held in the school premises on Friday and Saturday, and the goal is the active participation of the students and the discussion of a new, interesting language topic that cannot be covered in such detail during regular classes. The activities are multilingual and take place in the aforementioned three languages, and every year they are also related to the society and culture of that language area. Our last weekend workshop dealt with board games in Germany and in France. In groups, the students first researched domestic, already known board games, and then they researched also foreign, typical board games in Germany and France. They researched the historical background, origin, meaning and rules of various German and French board games and looked for similarities and differences with Slovenian ones. In the end, wonderful products were created - the students created their own board games in foreign languages in groups, wrote down the rules and made them entirely by themselves. Then they also tested them and gave their feedback. The workshops are always well attended, from which we can conclude that the students like this way of working, it attracts them and they want it in the future as well.

Keywords: creativity, foreign languages, board games, society and culture, cooperative learning

Uvod

Vrsta podatkov v tujini in pri nas kaže, da šolsko ozračje in običajen potek pouka premalo spodbujata k ustvarjalnosti in jo pogosto celo dušita. Na postavljena vprašanja se pričakujejo vnaprej določeni odgovori (...). Nadležna vprašanja učencev, miselne stranpoti, drzne ideje so običajno nezaželene ali pa zanje ni časa. Ustvarjalnost v izobraževanju preveč tesno povezujemo s področji estetskih in tehničnih predmetov (...), pozabljamo pa na možnosti pri drugih predmetih. Med poukom ne moremo izdelovati ustvarjalnih mislecev na tekočem traku, ne bi pa smeli v kali zadušiti ustvarjalnih idej. (...) Gre za ustvarjanje vzdušja, ki spodbuja ustvarjalne ideje in odgovore. (Marentič Požarnik, 2000, 93). Z navedenim citatom se ne bi mogla bolj strinjati in prav zato sem kot učiteljica izbirnega predmeta francoščina vedno iskala možnosti, kako učencem izbirni predmet čimbolj približati in ga narediti čimbolj zanimivega, zabavnega, posebnega, da se bodo počutili sprejete in varne. V okviru poučevanja izbirnega predmeta imam kot učiteljica nekoliko več manevrskega prostora in mi tako učni načrt omogoča različne aktivnosti.

Pri francoščini so te aktivnosti zelo bogate, če naštejem samo nekatere izmed njih: ogledi francoskih filmov, predstav, učenje francoskih šansonov, sodelovanje na frankofonskem festivalu Frafest v Kranju s pevskim nastopom v francoščini, sodelovanje z nastopom na Francoskem večeru 2. gimnazije Maribor, francoska bralna značka, ki jo organizira SDUF (Slovensko društvo učiteljev francoščine), tekmovanje osnovnošolcev v znanju francoščine (SDUF), tekmovanje v pripravi francoskih slaščic »Zlati makron« pod okriljem Francoskega inštituta v Ljubljani, ekskurzija v Pariz v moji lastni organizaciji, in še in še. Projektov je veliko in trudim se po svojih močeh, da sodelujemo pri večini izmed njih, saj učenci tako spoznavajo predmet francoščina na drugačen način, iz različnih zornih kotov. Vsi omenjeni projekti pa nedvomno in izjemno prispevajo k širjenju medkulturnih obzorij, poznavanju francoske družbe in kulture, znanju jezika, tkanju novih prijateljstev, dvigu jezikovnih kompetenc, besednemu zakladu, govornim zmožnostim in še bi lahko naštevala. Primer dobre prakse, ki ga opisujem v nadaljevanju je prav gotovo nastal z namenom vzbuditi (dodaten) interes učencev za predmete, ki se jih tiče, tukaj govorim predvsem o izbirnih predmetih francoščina in nemščina. Marentič Požarnikova (2000) pravi, da govorimo o situacijskih interesih, ko zna učitelj ustvariti tako situacijo, ki zbudi interes tudi pri tistih učencih, ki ga prvotno niso imeli. To je posebno dragocena zmožnost, ki jo obvladajo nekateri učitelji intuitivno, a se je je moč tudi naučiti.

Interes zbujaajo učne naloge in dejavnosti, ki so ravno prav nove in izzivalne, ravno prav zahtevne (...), ki so učencem osebno pomembne in jih miselno ter čustveno aktivirajo. In prav to smo želeli z delavnico jezikovnega prenočevanja doseči.

Takšne, nekoliko drugačne oblike poučevanja pa ustvarjajo tudi novo skupnost (ali povezanost), ki je, kot pravi Palmer (2001) temelj dobrega poučevanja. Nadaljuje, da različni učitelji z različnimi talenti na presenetljivo različne načine in z različnimi metodami ustvarjajo skupnost. Toda naša ustaljena pedagoška praksa, kot pravi Palmer (2001), ni naklonjena skupnostnemu principu. Osredotočena je na učitelja, ki večinoma zgolj posreduje znanstvene ugotovitve učencem. Izhaja iz domneve, da učitelj posreduje vse znanje, učenci pa malo ali nič, da mora učitelj dajati in učenci sprejemati, da učitelj postavlja norme, učenci pa jim morajo slediti. Učitelj in učenci se ne zberejo ob istem času v istem prostoru zato, da bi doživljali skupnost, ampak preprosto zato, da učitelju ne bi bilo treba večkrat ponoviti istih stvari. Ta stavek me kot učiteljico zadene direktno v srce. Ker je popolnoma resničen. Ampak navsezadnje nanj ne bi smela gledati tako tragično, saj red vendar mora biti, dobra organizacija pa je v šoli ključnega pomena za uspeh. Zato se je pojavila tudi pedagogika z nasprotnim principom, ki jo omenja Palmer (2001) in, ki pravi, da so učenci in učenje pomembnejši od učiteljev in poučevanja. Ta pedagogika gleda na učenca kot na zalogo znanja, ki jo je treba samo odpreti. Učenci naj učijo drug drugega. Pravila in norme naj določijo v sami skupini. Učitelj ima vlogo součenca ali pomočnika ali pa je razumljen kot nujno zlo. Pedagoška diskusija niha med tema dvema modeloma. Prvi je osredotočen na učitelja in poudarja strogost, drugi je osredotočen na učenca in poudarja aktivno učenje.

Pri organizaciji delavnic jezikovnega prenočevanja smo mentorice poskušale potegniti najboljše iz obeh svetov in to ravno v pravi meri, da smo sodelujoče učence aktivirale v smislu: motivacije, ustvarjalnosti, razvijanja jezikovnih kompetenc, medsebojnega sodelovanja, skupinskega dela, sodelovalnega učenja, sprejemanja drugačnosti, izražanja lastnih mnenj, zagovarjanja svojih stališč in interesa za posamezni predmet, kar so bili hkrati tudi cilji delavnice jezikovnega prenočevanja.

Primer dobre prakse - Jezikovno prenočevanje v šoli

Na OŠ Janka Glazerja Ruše z enako entuziastičnima kolegicama, profesorico nemščine in profesorico geografije že nekaj let zapored organiziramo dejavnost za učence različnih skupin, in sicer gre za jezikovno prenočevanje v šoli. Smo namreč mnenja, da je mogoče pouk izbirnega predmeta organizirati tudi na drugačen način ter se posvetiti določeni temi, ki učence zanima, v drugačni obliki, ob drugačnem času in z drugačnimi pristopi in metodami. Prenočevanje v šoli je imelo v preteklih izvedbah že najrazličnejše tematike: *Stereotipi različnih narodov*, *Soba pobega – reševanje rebusov*, *Prazniki po svetu*, itd.

Delavnica, ki jo podrobneje predstavljam v tem prispevku je imela tematiko »Nemške in francoske družabne igre«. Na ti dve govorni področji smo se mentorice osredotočile zato, ker smo k sodelovanju povabile učence 7., 8. in 9. razredov, in sicer učence izbirnih predmetov nemščina, francoščina, turistična vzgoja ter evidentirane nadarjene učence.

Organizacija je potekala tako, da smo najprej izbrale termin, dva tedna prej pa učencem razdelile prijavnice in obvestila z vsemi potrebnimi podatki. V dogovorjenem roku so morali podpisane vrniti nazaj. Obisk je bil številen, saj se je te konkretne delavnice udeležilo kar 25 učencev. Program delavnic je bil časovno natančno določen, in sicer smo se v šoli zbrali v petek ob 16. uri. Najprej smo naredili uvodni sestanek v učilnici, kjer smo mentorice učencem natančneje predstavile program in časovnico aktivnosti. Nato smo se pogovorili o družabnih igrah, ki jih učenci že poznajo in igrajo pri nas – osredotočili smo se predvsem na namizne družabne igre (*board games*). Ugotovili smo, da je veliko slovenskih družabnih iger prevedenih oz. prinesenih iz drugih držav in kultur in smo jih vzeli za svoje ali pa jih nekoliko priredili našemu okolju in kulturi. Nato smo mentorice učence razdelile v pet skupin po pet učencev. Skupine so bile mešane, kar pomeni, da so bile sestavljene iz vseh treh vrst učencev: učencev nemščine, učencev francoščine in nadarjenih učencev. Njihova naloga je bila, da si izmislijo povsem svojo družabno igro, s pravili, navodili, pripomočki, materialom, vse komponente izdelajo popolnoma sami ter jo poimenujejo. Navodilo je bilo, da je družabna igra povezana s tujim jezikom, nemščino ali francoščino (ali obojim), v smislu besedišča, poznavanja družbe in kulture, navodil ali česa drugega.



Slika 1. Ustvarjanje iger po skupinah (M. Podlesek)

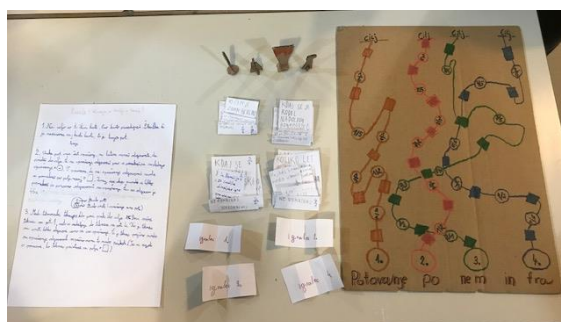


Slika 2. Ustvarjalno sodelovanje (M. Podlesek)

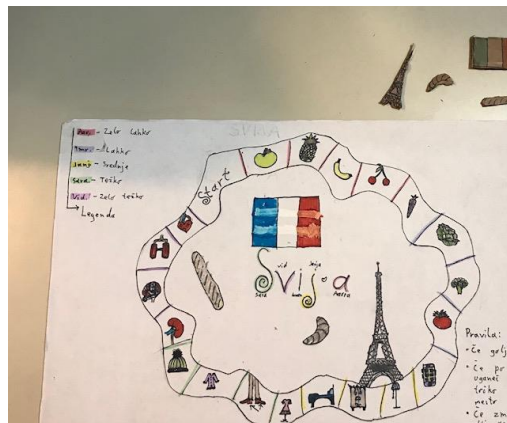


Slika 3. Kresanje mnenj in idej (M. Podlesek)

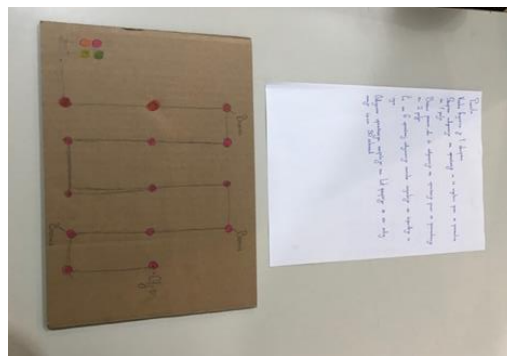
Učenci so izziv z velikim navdušenjem sprejeli, delo v skupinah je potekalo zelo sproščeno in hkrati osredotočeno na skupni cilj oz. izdelek - novo družabno igro. Videti je bilo, da učenci uživajo v tem, ko so resnično lahko dali domišljiji prosto pot. Veselje jih je bilo opazovati, kako so ideje kar vrele iz njih, ko so se usklajevali med seboj, katero zamisel bodo uporabili in na kakšen način. Psiholog madžarskega rodu Czikszentmihaliy je kot posebno dragoceno obliko notranje motiviranosti označil t. i. »flow« - stanje nekakšnega zanosa, ko človeka zanimiva dejavnost do te mere »potegne vase«, da izgubi občutek za čas, utrujenost, ustvarja brez težav, vse se nekako samo posreči. Oseba takrat ve, kaj želi narediti in kako dobro napreduje, ne skrbi je neuspeh, začasno izgubi občutek za čas, okolico in vsakdanje skrbi. (Williams, Burden, 1997). V tem zanosu učencev je nastalo pet dodelanih družabnih iger.



Slika 4. Družabna igra 1 (M. Podlesek)



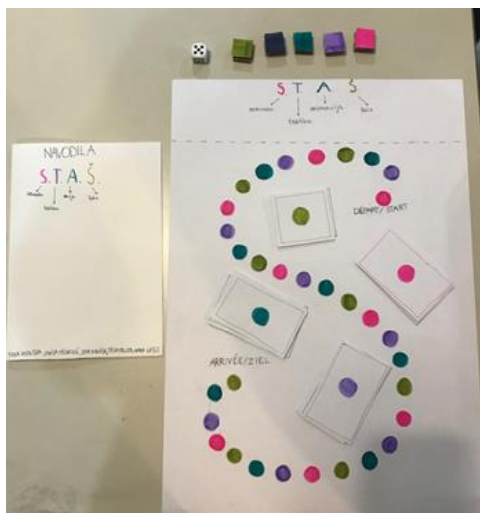
Slika 5. Družabna igra 2 (M. Podlesek)



Slika 6. Družabna igra 3 (M. Podlesek)



Slika 7. Družabna igra 4 (M. Podlesek)



Slika 8. Družabna igra 5 (M. Podlesek)

V soboto zjutraj smo se po zajtrku spet lotili skupinskega dela, in sicer je vsaka skupina preizkusila vseh pet ustvarjenih družabnih iger. Potem, ko so vse skupine preizkusile vse družabne igre, je sledila diskusija in kritična analiza vseh preizkušenih iger tako, da je vsaka skupina podala svoje mnenje o vsaki igri, naštela prednosti, slabosti ter možne izboljšave.



Slika 9. Preizkušanje iger. (M. Podlesek)



Slika 10. Ugibanje besed. (M. Podlesek)



Slika 11. Razmišljanje. (M. Podlesek)



Slika 12. Timski duh. (M. Podlesek)

Učenci so ugotovili, da je lahko izdelava družabne igre zelo komplicirana in varljiva, saj se v praksi velikokrat pokažejo pomanjkljivosti, na katere med samo izdelavo niso pomislili.

Za zaključek delavnice smo izvedli še kviz o poznavanju domačih in tujih družabnih iger po skupinah ter s tem ponovili vse, kar smo se na delavnici novega naučili, tako z jezikovnega, kot tudi z družbeno-kulturnega vidika. Za večjo motivacijo sta prvo in drugo uvrščena skupina prejeli tudi nagradi s pomenljivima imenoma: Pariz in Dunaj.

Seveda so učenci mislili, da gre za ekskurzijo v Pariz in na Dunaj, nato pa nekoliko razočarani, a nasmejani sprejeli le navadne piškote. V tem duhu smo z obilico smeha in humorja zaključili naše jezikovno prenočevanje.



Slika 13. Prva in druga nagrada. (M. Podlesek)

Sodelovalno učenje

Kot pravi Peklaj (2001) je sodelovalno učenje učenje v majhnih skupinah, v katerih zastavimo delo tako, da obstaja pozitivna povezanost med člani skupine, ko skušajo s pomočjo neposredne interakcije pri učenju doseči skupen cilj. Pri tem skupinskem delu pa se ohrani tudi odgovornost vsakega posameznega člana skupine.

Sodelovalne učne skupine	Tradicionalne učne skupine
• pozitivna soodvisnost • posameznikova odgovornost • skupine so heterogene • vodstvene funkcije so porazdeljene • odgovornost drug za drugega • poudarek na kognitivnih in socialnih ciljih • poučevanje sodelovalnih veščin • učitelj opazuje sodelovalne veščine in poseže v delo, kadar je to potrebno • skupine analizirajo svoje delovanje	• ni pozitivne soodvisnosti • ni jasne posameznikove odgovornosti • skupine so homogene • določen je vodja • odgovornost samo zase • poudarek samo na kognitivnih ciljih • predpostavlja se obvladanje sodelovalnih veščin • učitelj je usmerjen v vsebino • ni analize delovanja skupin

Tabela 1. Razlike med sodelovalnimi skupinami in tradicionalnimi skupinami v razredu
(Johnson in Johnson v Peklaj, 2001)

Delo na delavnici jezikovnega prenočevanja v šoli je potekalo v heterogenih skupinah po pet učencev. To pomeni, da so bile skupine sestavljene iz učencev izbirnega predmeta nemščina, izbirnega predmeta francoščina, izbirnega predmeta turistična vzgoja in evidentiranih nadarjenih učencev. Iz zgornje tabele je razvidno, da je med učenci potekalo sodelovalno učenje, saj je bilo zadoščeno vsem omenjenim kriterijem na levi strani tabele: učenci so imeli skupni cilj – sestaviti in oblikovati družabno igro, vsak posamezen učenec je prispeval svoj del h končnemu rezultatu, skupine so bile sestavljene heterogeno, vodstvene funkcije so bile porazdeljene, člani skupine so se medsebojno vzpodbujali in prispevali ideje, učenci so pri delu uporabljali sodelovalne veščine (dajanje pomoči, razlaga, komunikacijske veščine, reševanje konfliktov, ...), učiteljice smo imele vlogo opazovalca, analizirale smo procese v skupinah, učenci so bili osredotočeni na proces dela v skupini. Med člani skupine je zelo pomembno, da je jasno razviden prispevek vsakega člana h končnemu izdelku, predvsem pa posameznikova odgovornost do skupnega cilja. Čačinovič Vogrinčičeva (2008) lepo razloži povezanost besed *odgovoriti* in *odgovornost*. Pravi, da je odgovornost v bistvu odgovor na to, kar poslušáš in

slišiš. Zato je lahko učenec odgovoren za svoje učenje le, če je imel dovolj priložnosti, da posluša, sliši, razume, preveri in potem resnično odgovori.

Povratne informacije učencev

Po končani delavnici smo mentorice prosile učence za povratno informacijo v pisni obliki, kjer naj bi zapisali, kakšna se jim je zdela delavnica, kako so se počutili, kaj jim je bilo všeč, kaj bi spremenili, kaj si bodo najbolj zapomnili, česa novega so se naučili. Pridobile smo naslednje povratne informacije učencev, ki so se velikokrat ponavljale:

- »Meni je bilo zelo dobro. Imeli smo zelo zabavno »delo«. Veliko smo se družili in se boljše spoznali. Veliko smo se smejali. Delavnica je bila naravnost odlična! (Jaka)
- Bilo je zelo zanimivo, zelo mi je bilo všeč, da smo imeli možnost izdelati svoje igre. Tudi tekmovanje v kvizu si bom dobro zapomnila, ker je bilo zelo zabavno. (Brina)
- Počutila sem se odlično! Najbolj mi je bilo všeč, ko smo v skupini izdelovali igro in sodelovali vsak s svojimi idejami in predlogi. Zelo si želim še več takšnih delavnic, saj se na tak način sproščeno družimo, veliko doživimo skupaj, se zabavamo in se hkrati veliko naučimo. (Aurora)
- Prespati v šoli na jezikovni delavnici mi je bilo zelo všeč, saj sem pridobila kar nekaj izkušenj in lepih spominov. Komaj čakam, da še ponovimo! (Janja)
- Najbolj mi je bilo všeč, ko smo preizkušali družabne igre drugih skupin in smo morali razumeti in dojeti njihova navodila in pravila igre. Bilo je zelo zabavno. Naučil sem se veliko novih nemških in francoskih besed, tako pri sestavljanju naše igre, kot tudi pri igranju drugih iger. (Imran)
- Meni je bilo zelo zabavno. Naša skupina je ustvarila igro, pri kateri si na čelo pritrdiš kartico s sliko živali in moraš ugotoviti, katera žival si. Veliko smo se družili, zabavali in smejali. Ustvarjali smo z dušami. (Alisa)

- Devetošolke so ustvarile meni najljubšo igro. Drug drugega smo bolj podrobno spoznavali, se učili skupnega sodelovanja in se ob učenju neizmerno zabavali. Super je bilo! (Jaša)

Menim, da so takšni odzivi udeležencev delavnice jezikovnega prenočevanja zelo zgovorni, predvsem pa povedo vse in nam služijo kot odlična povratna informacija za prihodnje načrtovanje tovrstnih delavnic na šoli. Takšnega dela si učenci želijo in vsekakor jim ga bomo še naprej omogočali.

Šest pogojev kakovosti po Williamu Glasserju

Ob koncu vsakega pedagoškega dela, predvsem pa ob koncu večjih projektov, kakršen je bil ta, se vedno vprašam: » Ali je bilo moje/naše delo dobro opravljeno? Ali je bilo (dovolj) kakovostno?« Pri evalvaciji mi je v veliko pomoč teorija z razlago kakovosti poučevanja, ki jo je razvil dr. William Glasser (1994). Razvil je šest pogojev kakovosti, ki jih lahko uporabimo kot vodilo pri poučevanju. Pravi, da če bodo ti pogoji postali del vsega, kar počnemo v razredu, bodo naši učenci pričeli opravljati kvalitetno delo, ker jim bo v šoli prijetno.

1. Razredna klima mora biti spodbudna, topla. ✓
2. Od učencev bi morali zahtevati, da delajo le uporabne stvari. ✓
3. Učence moramo vedno spodbujati, da dajo od sebe najboljše. ✓
4. Učenci morajo oceniti lastno delo in ga izboljšati. ✓
5. Kakovostno delo vedno pomaga k dobremu počutju. ✓
6. Kvalitetno delo ni nikoli destruktivno. ✓

Ko analiziram našo delavnico na podlagi Glasserjevih pogojev kakovosti lahko zaključim, da so bili prav vsi izpolnjeni, kar mi daje prepričljivo informacijo o tem, da smo resnično opravili kvalitetno delo.

Zaključek

Marentič Požarnikova (2000) navaja nekaj nasvetov za učitelje, kako naj vzpodbujajo ustvarjalnost pri učencih, med drugim tudi:

- naj dopuščamo in celo spodbujamo različne poti in načine reševanja nalog,
- naj damo učencem priložnost za kreativno izražanje,
- naj spodbujamo učence, naj sodelujejo pri skupnem ustvarjanju, a ustvarimo pogoje za produktivno sodelovanje,
- naj dopustimo deževanje idej, in sicer v skupini pa tudi posamično,
- naj sami pokažemo ustvarjalnost, domiselnost, npr. pri uporabi materialov.
- naj naročimo učencem, da naredijo izdelke (...),
- naj jih spodbujamo k izumljanju.

Vse te nasvete smo mentorice pri izvedbi delavnice jezikovnega prenočevanja v šoli tudi upoštevale in prepričana sem, da so tudi zato nastali tako čudoviti izdelki, ki smo jih že in jih še lahko uporabimo pri pouku nemščine in francoščine. Učenci so ustvarili nekaj, kar ostane in je uporabno, to pa daje tem izdelkom še dodatno vrednost.

Kot že uvodoma omenjeno, je bil eden glavnih vzgibov za organizacijo delavnic jezikovnega prenočevanja v šoli prav vzpodbujanje interesa učencev za omenjene predmete. Vendar to, kot pravi Marentič Požarnikova (2000) ne bi uspelo brez učiteljeve lastne angažiranosti, da učencem predstavi svoj pozitivni osebni odnos do predmetnega področja ali do konkretne teme, pri tem pa mora biti pristen in iskren. S svojim žarom mora pritegniti učence in jim vzbuditi zanimanje. Glede na odzive učencev, njihove izdelke in glede na odlično sodelovanje med mentoricami nam je to nedvomno uspelo.

Strinjam se z Robisonom (2015), ki pravi, da je ključ do preoblikovanja izobraževanja v kakovosti poučevanja. Bolj kot velikost razredov, družbeni razred, fizično okolje in drugi dejavniki je srž izboljšave izobraževanja navdihovati učence, da se učijo, kar počnejo veliki učitelji. Če nam je s predstavljeno jezikovno delavnico uspelo navdihniti in za vključene izbirne predmete navdušiti vsaj enega učenca, potem je naš namen več kot dosežen.

Viri in literatura

- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
- Glasser, W. (1994). *Učitelj v dobri šoli*. Regionalni Izobraževalni Center Radovljica.
- Marentič, Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Palmer, J. Parker. (2001). *Poučevati s srcem*. Ljubljana: Educy
- Peklaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS
- Robinson, K., Aronica, L. (2015). *Kreativne šole*. Nova Gorica: Eno.
- Williams, M., Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers: A social Constructivist Approach*. Cambridge University Press, Cambridge.

Kontakt:

Mateja Podlesek, **mag. prof. angl., mag. prof. fran**
mateja.podlesek@glazer.si, OŠ Janka Glazerja Ruše

Povzetek

Učenci, ki sestavljajo razred, prihajajo iz zelo različnih okolij. S seboj v razred prinašajo različna predznanja, različne življenjske izkušnje in osebnostne lastnosti. Zato so novi pristopi in raznolike izvedbe pouka dobrodošle in načrtovati jih je potrebno v povezavi z zahtevami sodobnega časa. Učno vsebino je smiselno obravnavati v skladu z raziskovalnimi pristopi, katerim so prilagojene strategije dela. Pri tem se spremeni tudi učiteljeva vloga. Učitelj ni samo podajalec snovi, temveč tisti, ki učence usmerja, načrtuje njihov napredek in jih podpira na poti do novega znanja. Raziskovalno naravnan pouk prinaša trajnejše znanje in nadgradnjo veščin, ki so splošnega značaja in dolgoročnih razsežnosti.

V članku bom prikazala primer raziskovalno usmerjenega pouka, v katerem se lahko izrazijo različni tipi učencev. Pri svojem izražanju so motivirani, začutijo, da je pouk osredotočen na njih kot učeče posameznike odprte za spremembe, ki celostno razvijajo svoje potenciale ob motiviranju učitelja pedagoga. Raziskovalna usmerjenost učence notranje motivira, kar posledično vpliva na zmanjšanje ali opustošenje odpora do učenja in šole nasploh. Pridobljeno znanje je plod aktivnega učenja s poudarkom na samostojnem iskanju in obravnavanju učnih virov.

Ključne besede: aktivnost učencev, raziskovalni pouk, vloga učitelja, kritično mišljenje, strategije dela

Abstract

Students who form the class come from different backgrounds. They come to the class with different pre-knowledge, different life experiences and personality traits. That is why new approaches and diverse lessons are welcome and must be planned according to the requirements of modern times. It is sensible to deal with the learning content in accordance with the research strategies to which the student strategies are adapted. Also the teacher's role changes here. The teacher is not only a provider of the content, but the one who leads the students, plans their progress and supports them on the way to gain new knowledge. Inquiry based approach brings more permanent knowledge and upgrading of skills, which are general in nature and have long-term dimensions.

In the article, I will show an example of inquiry based learning, in which different types of students can express themselves. They are motivated in their expression, they feel that the lesson is focused on them as learning individuals who are open to changes, who develop their potentials globally with the motivation of the teacher. The inquiry based learning motivates students internally, which in turn affects the resistance to learning and school in general. The acquired knowledge is the result of active learning with an emphasis on independent research and treatment of learning resources.

Key words: active learning, inquiry-based learning, teacher role, critical thinking, learning strategies

Uvod

V šolskem vsakdanu imamo pred sabo različne otroke. Želimo si vedoželjnih otrok, ki so pripravljeni sodelovati v raziskovanju sveta. Želimo si, da prispevajo h medkulturnemu spoštovanju in razumevanju. V vzgojno – izobraževalnih ustanovah, pa tudi drugje, jih spodbujamo, da postanejo aktivni ljudje z željo po kritičnem razmišljanju, doživljanju, vrednotenju in ravnanju.

Sodobni učenci zahtevajo sodobne učne pristope. Učitelj ni več glavni vir informacij, otroci danes že veliko vedo, v šole pridejo opremljeni z raznolikim predznanjem. Značilnost današnjega časa pa je tudi močna digitalizacija družbe. Tradicionalni pristopi, kjer je potrebno veliko »zapomnjevanja in reproduciranja, celo s slabim razumevanjem, ter receptivnih učnih poti, četudi s poudarkom na razlagalni in demonstracijski metodi« (Strmčnik, 2007, str.189), niso najbolj blizu sodobnemu učencu. Ni čudno, da vse več učiteljev ugotavlja neustreznost tradicionalnih pristopov pri vzgojno – izobraževalnem delu, ker ne vodijo k zadovoljivim dosežkom učencev.

V članku bom predstavila eno izmed možnosti, kako ustvariti okoliščine za reševanje zahtevanih nalog z miselno aktivnostjo in vpetostjo v faze konstruiranja novega znanja. Opisala bom teoretično ozadje in prikazan primer iz prakse. K opisu raziskovalnega pouka je botrovalo dejstvo, da je potrebno poudariti pomen doseganja znanja višjih taksonomskih ravni, kritičnega mišljenja in učenja veščin, potrebnih za delovanje v skladu z zahtevami časa.

1. Tradicionalni in sodobni pouk

Ana Tomič (2002) primerjalno analizira značilnosti tradicionalnega in sodobnega pouka tudi z namenom, da bi se učitelji zamislili nad svojimi didaktičnimi prijemi.

Tabela 1: *Primerjalna analiza značilnosti tradicionalnega in sodobnega pouka*

TRADICIONALEN	SODOBEN
Učni proces je osredotočen na učitelja.	Učni proces je osredotočen na učenca.
Komunikacija je akcijsko reakcijska. Informiranje.	Komunikacija je vertikalna in horizontalna.
Učenci so nesproščeni, nemotivirani.	Učenci so sproščeni, motivirani.

Razred je miren, brez delovne vneme – naveličanost.	Razred je bolj hrupen, delovna vnema.
Učna vsebina je dokončna.	V skupini sami odločajo o delitvi dela, hitrosti.
Poudarek je na verbalizmu – pomnjenju, reprodukciji.	Poudarek je na razumevanju, produktivnemu učenju.
Učenec ima malo možnosti za izražanje svojih zamisli.	Upoštevana je pobuda učencev, reševanje problemov.
Učitelj je vodja, ki prevladuje.	Učitelj je organizator, animator, mentor, svetovalec.
Učitelj govori večino časa.	Težišče dejavnosti je na učenju učencev.
Razred nagovarja frontalno.	Naloge, navodila so prilagojeni učencem.
Učitelj narekuje hitrost in način učenja.	Hitrost in način učenja sta prilagojena učencem.
Komunikacija je »pomanjkljiva«, skromna, povratna informacija večinoma ob ocenjevanju.	Sprejemanje in dajanje povratnih informacij.
Vsebina je čustveno nevtralna.	Vsebina je čustveno angažirana.

O učinkovitem učenju govorimo, ko učence pouk pritegne, ko lahko učni izkušnji pripišejo pomen oziroma povezanost z življenjem in ko v ustrezno vodenem procesu učenja ob učiteljevi podpori razvijajo različne zmožnosti in svoje zaupanje vanje. V takem pristopu je med drugim »rezerva« za povečanje motivacije oziroma zavzetosti za učenje (Maličev, 2018).

Pri osmišljanju učenja in znanja po mnenju dr Zore Rutar Ilc ne gre za banaliziranje in poenostavljanje, za podpiranje lagodnosti in čutnega ugodja, ampak prav nasprotno: najbolj osmišljeno znanje in učenja zahtevata veliko miselnega dela in zavzetosti tako od učiteljev kot od učencev (Maličev, 2018).

Prihaja torej do premika poudarkov v pojmovanjih znanja, učenja in poučevanja. V perspektivi kapitalistično otipljivih in merljivih rezultatov znanja, se skriva nevarnost, da se utrjuje vloga in samozaznava učiteljev, ki takšno znanje prenašajo na učence, ti pa so pri tem le pasivni

sprejemniki. V drugi polovici prejšnjega stoletja smo bili priča bliskovitemu razcvetu znanosti in tehnike, ki mu je bila šola vse manj kos. Začela se je njena temeljita preobrazba, ki še traja. (Rutar Ilc, 2004).

Ena glavnih značilnosti teh preobrazb je v poudarjanju aktivne vloge učencev, ki naj znanje gradijo v procesu odkrivanja in izkušanja. Učence naj bi se spodbujalo k temu, da prihajajo do razlag z lastnim odkrivanjem, samostojnim interpretiranjem, da kritično razmišljajo. (Rutar Ilc, 2004).

Zora Rutar Ilc (2004) nadaljuje, da spremembe zadevajo pojmovanje znanja, poučevanja in učenja. Če se je v nekaterih teoretskih konceptualizacijah utrdilo pojmovanje znanja kot enoznačnega in nesprejemljivega, se vse bolj poudarja kompleksno in dinamično znanje. V nasprotju s prakso poučevanja kot prenašanja znanja velja vse večja pozornost poučevanju kot ustvarjanju situacij za odkrivanje in izgrajevanje znanja. Učenje pa je po tej logiki proces izgrajevanja s poudarkom na razumevanju.

Kot kažejo spoznanja kognitivne znanosti in nevroznanosti, je v zvezi z učinkovitim učenjem pomembno tudi to, da učitelj upošteva zmogljivosti delovnega spomina učencev in jih ne enači s svojimi ter da premišljeno uravnava obremenjevanje kognitivnih zmogljivosti v obe smeri. Nepogrešljivo je tudi, da učitelj omogoča učencem dovolj kakovostnih priložnosti za aktivacijo in regeneracijo, med drugim z vključevanjem fizične dejavnosti in sproščanja. Poleg telesnih dejavnosti vplivajo na oblikovanje nevronske mreže in sproščanje dopamina tudi osebni odnos do učnih vsebin, možnost izbiranja, socialne interakcije oziroma medsebojni odnosi, novosti in intrinzične nagrade – občutek osebnega zadovoljstva in veselja zaradi doseženega.

Na učenje vplivajo tudi čustva in socialne interakcije. Najbolj učinkovito se učimo, ko nas nekaj zanima, nagovori, poteši našo radovednost in nasprotno – učenje pod prisilo je manj učinkovito. Zavirajo ga stres, strah, odpor, občutek dolgočasje in nesmisla. »Učitelji lahko pozitivno vplivajo na to, če se tega zavedajo, če so pozorni na takšna čustvena stanja in če v takih primerih učence razbremenjujejo,« pravi dr. Rutar Ilčeva (Maličev, 2018).

2. Raziskovalno naravnano učenje

Aktivnost učenca je tudi eno temeljnih didaktičnih načel, zato učitelj v vseh korakih pridobivanja znanja skrbi za učenčevo miselno in spoznavno vpetost v učni proces.

»Znanje ni zapomnitev, temveč interpretacija podatkov, pri kateri učenci oblikujejo novo znanje v skladu s svojim predhodnim znanjem, izkušnjami, stališči, vrednotami, osebnostnimi lastnostmi in okoljem.«(Plut-Pregelj, 2004, str.27). V nasprotnem primeru se lahko zgodi, da je pridobljeno znanje nepovezano in ni del »večje celote« in medsebojnih povezav (Rutar Ilc, 2004). Prav zato je pomembno, da je aktivno delo učencev smiselno strukturirano in vodeno. Slednje od učiteljev zahteva določena znanja o raziskovalnem procesu, vsaj nekatere spretnosti raziskovanja in drugačno vrednotenje raziskovalnega dela (Cencič, 1999). Po razmisleku moramo priznati, da se povedanemu navkljub raziskovanje vse uspešneje integrira v sodobni pouk. Kadar učenci prihajajo do znanja v raziskovalnem procesu, pomeni, da večji del spoznavne poti opravijo sami. Vseskozi so kritični, a tudi ustvarjalni.

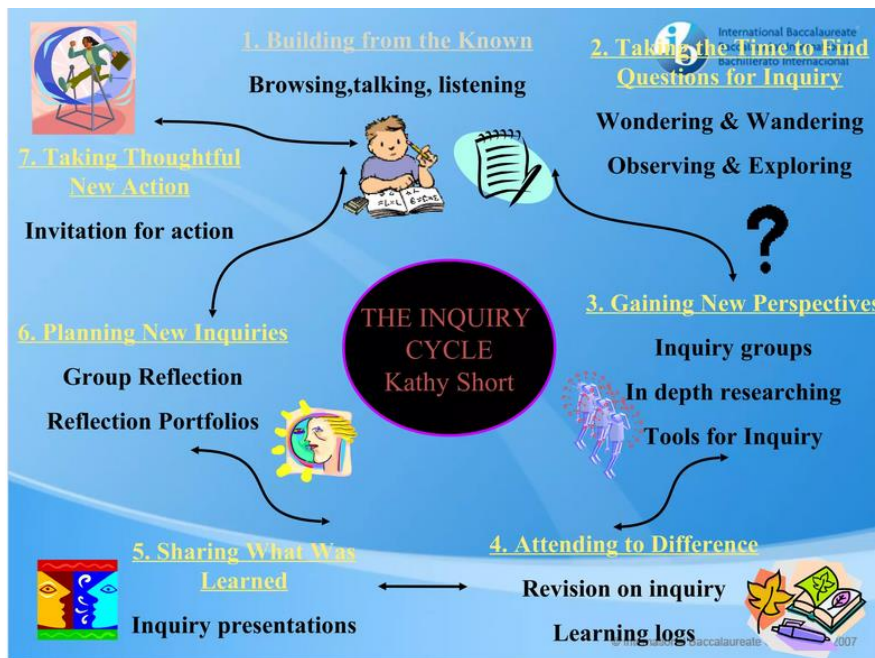
2.1. Raziskovalni krog

V praksi si pri načrtovanju učnega sklopa ali mnogo manjše učne enote pomagamo z raziskovalnim krogom (ali ciklom), ki usmerja učitelja pri poučevanju in vodi učenca do procesno pridobljenega znanja. Lahko rečemo, da gre za spiralni (ali ciklični) proces, v katerem učitelj pregleduje, vrednoti in nenehno razvija lastno prakso (Cencič, 1999). Bistvenega pomena pa ostajajo procesnost, struktura in vsebina poučevanja, ki se pričenjajo » z [učiteljevim] načrtovanjem, sledi delovanje, spremljanje delovanja in v ta namen zbiranje informacij ter njihova analiza, ki pomeni vrednotenje ali ocenjevanje delovanja z navedbo dobrih učinkov poučevanja, pa tudi slabosti« (Cencič, 1999, str.34).

Več avtorjev je pripravilo predloge za možno izvedbo ali potek raziskovalnega dela v praksi (Kathy Short, Kath Murdoch, John Dewey). Analiza pokaže, da so si predlogi med seboj izjemno podobni glede na posamezne faze ali elemente, ki jih smatramo za ključne. Izhajajoč iz prakse, menim, da je za delo na nižji stopnji osnovnošolskega izobraževanja primeren raziskovalni krog, ki ga je ustvarila Kathy Short. Le-ta predlaga sledeče faze raziskovalno naravnane učnega procesa:

- 1) gradnja na predznanju (pogovor, poslušanje, brskanje po virih),
- 2) iskanje raziskovalnega vprašanja (spraševanje, opazovanje, odkrivanje),
- 3) pridobivanje novih perspektiv/pogledov (poglobljeno raziskovanje)

- 4) spoznavanje razlik (ponovni pregled raziskovalnega procesa in izsledkov)
- 5) poročanje o naučenem (predstavitve izsledkov),
- 6) načrtovanje naslednje stopnje ali naslednjega raziskovanja (refleksija),
- 7) premišljena izpeljava nove dejavnosti (akcija).



Slika 1. The Inquiry Cycle. (Kathy Short. <https://www.slideshare.net/pobrien2/inquiry-models>)

2.2. Ključna vprašanja

Pomembno vlogo pri procesu izgradnje znanja oz. doseganja ciljev imajo raziskovalna trditev in ključna (krovna) vprašanja. Zlasti s slednjimi učence spodbudimo k razmišljanju o obravnavani temi in o načinih doseganja učnih ciljev. Ključna vprašanja postavijo temo v najširši kontekst, hkrati pa vodijo v globlje razumevanje (Rutar Ilc, 2004).

2.3. Primer iz prakse

Najsplošnejši način raziskovalnega dela v praksi poteka na sledeč način (Marentič Požarnik, 2000):

- učencem predložimo nalogo, jo opredelimo
- ugotovimo ali imajo potrebno znanje,
- pomagamo, da se spomnijo potrebnih podatkov, pojmov in zakonitosti, (po potrebi) določene podatke tudi poiščejo,

- vodimo jih do rešitve, a to ne povemo,
- ko nalogo rešijo, jim pomagamo preveriti, ali rešitev razumejo,
- z reševanjem podobne naloge preverimo razumevanje (ali znanje).

Da bi lažje razumeli potek raziskovalnega dela v praksi, zgolj v grobih obrisih predstavljam naključno izbran primer možne obravnave učnega sklopa, izvedenega v 2.razredu.

Učni sklop	Kako različni smo	
Raziskovalna trditev	Enakosti in razlike nas naredijo edinstvene na več načinov.	
Vprašanja	Kdo sem jaz? Kako sem drugačen od ostalih? Katere vloge imam v svoji družini? Zakaj ljudje živijo v različnih domovih?	
Učenje učenja	Sodelovalno učenje Organizacijske veščine Refleksija	Kritično razmišljanje Prenos znanja
Ocenjevanje znanja	Knjižica o meni	
Učni proces	1)gradnja na predznanju Miselni vzorec o sebi, pogovor in delo v paru, post it listki z izjavami o sebi, izrezovanje različnih slik iz revij, izdelovanje kolažev, risanje stripov... 2)iskanje raziskovalnega vprašanja Pregledovanje različnih virov, vizualnega gradiva, fotografij od doma, knjig iz knjižnice in predstavitev raziskanega 3)pridobivanje novih perspektiv/pogledov Delo po postajah; pisanje akrostihov o sebi, izdelovanje Vennovega diagrama, izdelava grafov in časovnega traku o rojstnih dnevih v	

	razredu, postavljanje otrokovih fotografij po abecedi glede na priimke... 4)spoznavanje razlik Aktivno sodelovanje pri predstavitvah dela sošolcev (en komentar in eno vprašanje), ogled izdelkov na razstavi kot »obisk galerije«, debata 5) poročanje o naučenem Predstavitve pesmi, grafov, časovnega traku in refleksija otrok (razmislek o naši edinstvenosti) 6) načrtovanje naslednje stopnje ali naslednjega raziskovanja Priprava zapisa pesmi za šolski časopis in lokalno glasilo; predstavitev pesmi na šolski proslavi ali pred starši v razredu 7) premišljena izpeljava nove dejavnosti predlog za povabilo pesnika v razred in branje pesmi o sebi

2.4. *Dinamika učnega procesa*

Raziskovalno poučevanje / učenje se odraža v dinamiki učnega procesa. Učenci so vključeni v sodelovalno delo, ker obogati proces, ki postane zanimiv in privlačen. »Reševanje problemov [namreč] ne more potekati frontalno, saj se učenci v sposobnostih in tempu reševanja preveč razlikujejo...« (Marentič Požarnik, 2000, str.85). V učnih situacijah, kjer poteka sodelovalno delo, so učenci notranje bolj motivirani.

Pogosto se ne zavedamo, vendar med iskanjem rešitev, reševanjem nalog nasploh, sodelovanjem v aktivnosti- samodejno teče ponavljanje (oz. tudi utrjevanje) snovi. Učenci se naučijo učinkovitih strategij za reševanje različnih problemov. Presegajo meje posameznih

kontekstov in delajo medkontekstualne povezave (Kranjc, 2015). Razvijajo samostojnost in kritičnost.

2.5. Kompetence učitelja

Učitelj ima pomembno vlogo na poti uresničevanja samoaktivnega učenja, saj mora vzpostaviti ugodne pogoje za potek učnega procesa, ustvariti spodbudno okolje in socialno ozračje, kar pomeni, da je fleksibilen, odprt, strpen, izviren, pripravljen na upoštevanje drugačnih mnenj in stališč (Špoljar, 2004).

Vedeti moramo, da raziskovalno poučevanje zahteva kompetentnega učitelja. Učitelj z določenimi spretnostmi poučevanja mora imeti znanje iz predmetnega področja, spretnosti za vodenje razreda, ocenjevanje in beleženje napredka učencev, izkazati mora pripravljenost za profesionalni razvoj. Tisti, ki se težje soočajo z novimi situacijami, se težje odločijo za predstavljeni način poučevanja.

3. Predpostavke in stališča

Tako v teoriji kot praksi naletimo na nekaj značilnih predpostavk in stališč glede raziskovalnega učnega pristopa. Prav gotovo gre za pristop, ki učence angažira in spodbudi k delu, hkrati pa omogoča vključevanje različnih aktivnosti (strategij) v zgoraj predstavljene faze raziskovalnega učnega procesa. Nekatere so primerne za fazo odkrivanja predznanja, druge za fazo raziskovanja, tretje za fazo ustvarjanja...Tudi z uporabo pestrega nabora aktivnosti (strategij) učencem pomagamo v procesu učenja razvijati veščine potrebne za uspešno delovanje v sodobnem času, prenatrpanem s številnimi informacijami. Vsekakor učenci obogatijo svoje procese pridobivanja znanja, kar pa nosi večjo težo kot faktografsko in nepovezano znanje. In če nismo skrbno pripravljeni, ne izkazujemo truda; se ne osredotočimo na delo, opustimo sodelovanje in razmišljanje med učnim procesom, se lahko soočimo s pastmi raziskovalnega poučevanja/učenja. (Kranjc, 2015). Kadar govorimo o nizki ravni delovnih navad, smemo predvideti težave v procesu osvajanja znanja. Na slednje smemo vezati faktor časa, saj nas kljub vsemu omejujejo prenatrpani učni načrti, raziskovalni pristop pa zahteva več časa kot golo sprejemanje informacij in/ali znanja. Oteževalna okoliščina so tudi (pre)veliki razredi. Veliko je odvisno od nas samih, ki načrtujemo učni proces.

4. Zaključek

Če izhajamo iz poznavanja pedagoških pristopov se zazdi, da hitro sprejmemo dejstvo, da je posnemanje raziskovanja pri pouku kvaliteten pristop, ki ga odlikujeta učinkovito pridobivanje znanja in kompleksno razumevanje učne snovi. Večji obseg znanja, pozitiven odziv glede učenja, vrsta veščin, ki so splošnega značaja, zadovoljstvo s poukom, večja motivacija in samozavest učencev nas prepričajo, da je vredno v učni proces vnesti predstavljene elemente raziskovalnega kroga (Kranjc, 2015).

Zelo dobro bi bilo, če bi učence navajali na raziskovalni način dela, primeren starostni stopnji, in skladno z njim ustvarjali pogoje za razvoj kritičnega mišljenja skozi celotno šolanje. V praksi bi morali uvajati učence v problemsko – raziskovalne situacije. Priložnosti za raziskovalno delo se ponudijo tudi v sklopu medpredmetnih povezav, kjer je obilo možnosti za motiviranje učenja ob katerem koli naravnem, življenjskem problemu. Vse to pa zahteva dodatni čas, timsko sodelovanje in skupno načrtovanje.

5. Viri in literatura

Cencič, M. (1999). »Raziskovalno poučevanje« mlajših otrok. V: C. Razdevšek Pučko, G. Smith. Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo.

Kompare, A., Rupnik Vec, T. (2016). Kako spodbujati razvoj mišljenja. Od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo .

Kranjc, T. (2015). *Aktivno učenje – višja raven znanja?* Aktivnosti učencev v učnem procesu (str. 387 – 402). Koper: Univerzitetna založba Annales.

Maličev, P. (2018). Delo, Sobotna priloga, 23.februar 2018. V šoli smo zato, da se učimo in da se imamo fajn. Pridobljeno s <https://www.delo.si/sobotna/v-soli-smo-zato-da-se-ucimo-in-da-se-imamo-fajn.html>

Maličev, P. (2018). Delo, Sobotna priloga, 5.maj 2018. Šola je dopustila, da so se starši povampirili. Ivana Gradišnik, vodja Familylab Slovenija, o trikotniku otroci, starši in učitelji.

Pridobljeno s <https://www.delo.si/sobotna-priloga/sola-je-dopustila-da-so-se-starsi-povampirili/>

Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS

Plut-Pregelj, Leopoldina. (2004) Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma : učitelj v vlogi učenca. (str.17-40)

Rutar Ilc, Z. (2004). Učno-ciljni pristop: ovira ali spodbuda za konstruktivistični način poučevanja. V: Marentič Požarnik, B. (ur.), Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev (str. 195 – 207). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Rutar Ilc, Z. (2004). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ključno vprašanje (str. 12 – 21). Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Strmčnik, F. (2007).Problemska usmerjenost, nujnost sodobnega pouka. Sodobna pedagogika.58(3), 188-206.

Špoljar, K. (2004). Pedagoški konstruktivizem v teoriji in vzgojno-izobraževalni praksi. Marentič Požarnik (ur.), Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev (str.63-68). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Tomič, A. (2002). Spremljanje pouka. Pouk (str. 21-39). Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Kontakt:

Ksenija Bernetič

Ksenija.Bernetic@gmail.com, Osnovna šola Šentvid

Povzetek

Mladi v EU imajo skupne interese, izkušnje in izzive. Skupne značilnosti mladih v EU vključujejo svobodo gibanja, programe izmenjav, skupne izzive, kulturno raznolikost, digitalno transformacijo ter politično participacijo. Mladi v EU sodelujejo v različnih programih in iniciativah, kot je Erasmus+, ki omogoča študij v tujini, prostovoljno delo in medkulturno izmenjavo.

Erasmus+ je program EU, ki dijakom omogoča pridobivanje izkušenj, izboljšanje znanja jezikov, razvoj medkulturnih kompetenc, širitev socialnega in strokovnega omrežja, priznavanje izobraževanja ter finančno podporo za mobilnost v tujini. Program dijakom ponuja številne koristi, ki vplivajo na njihovo osebno in strokovno rast, ter odpira vrata številnim priložnostim na področju izobraževanja in dela.

Sodelovanje v projektih Erasmus+ je prineslo šoli in učiteljem veliko koristi, kot so avtentične naloge, medpredmetno poučevanje, razvoj medkulturnega dialoga, krepitev jezikovnih kompetenc ter povezovanje z mednarodnimi partnerji. Udeležba v mednarodnih projektih je spodbudila medsebojno sodelovanje in pripadnost šoli ter odprla nove priložnosti za dijake in učitelje v mednarodnem okolju. Erasmus+ je tako prispeval k dvigu kvalitete vzgojno-izobraževalnega procesa ter omogočil šoli, da izpolni cilje in še naprej ponuja kakovostno izobraževanje v mednarodnem okolju.

Ključne besede: mladi, EU, Erasmus+, razvoj kompetenc, mednarodno okolje

Abstract

Young people in the EU share common interests, experiences, and challenges. Shared characteristics of youth in the EU include freedom of movement, exchange programs, common challenges, cultural diversity, digital transformation, and political participation. Young people in the EU participate in various programs and initiatives, such as Erasmus+, which facilitates studying abroad, volunteering, and intercultural exchange.

Erasmus+ is an EU program that allows students to gain experiences, improve language skills, develop intercultural competencies, expand social and professional networks, recognize educational achievements, and receive financial support for mobility abroad. The program offers numerous benefits that impact students' personal and professional growth, opening doors to various opportunities in education and employment.

Participation in Erasmus+ projects has brought significant advantages to schools and teachers, such as authentic assignments, interdisciplinary teaching, the development of intercultural dialogue, enhancement of language competencies, and connections with international partners. Involvement in international projects has fostered mutual cooperation and a sense of belonging to the school, creating new opportunities for students and teachers in an international environment. Thus, Erasmus+ has contributed to raising the quality of the educational process and has enabled schools to achieve their goals while continuing to provide high-quality education in an international context.

Keywords: youth, EU, Erasmus+, competence development, international environment

Evropska unija (EU) je politična in ekonomska zveza 27 evropskih držav, ki so se združile v skupno organizacijo z namenom spodbujanja miru, stabilnosti ter gospodarskega in socialnega napredka. Ustanovljena je bila po drugi svetovni vojni z namenom preprečevanja prihodnjih vojn med evropskimi državami. EU ima številne institucije, med njimi Evropski parlament, Evropsko komisijo, Svet Evropske unije, Sodišče Evropske unije, Evropsko centralno banko in Evropski svet.

Mlade v EU povezujejo številni skupni interesi, izkušnje ter izzivi. Med skupne značilnosti in povezovalne dejavnike mladih v EU sodijo:

svoboda gibanja: mladi lahko prosto potujejo, študirajo in delajo v različnih državah članicah EU, kar omogoča širitev njihovih horizontov, izkušenj in možnosti za osebni ter poklicni razvoj;

programi izmenjav: EU podpira številne programe izmenjav, kot je Erasmus+, ki omogočajo mladim študij v tujini, prostovoljno delo in pridobivanje novih izkušenj v mednarodnem okolju;

skupni izzivi: mladi se soočajo z izzivi, kot so brezposelnost, okoljske spremembe, boj proti diskriminaciji, varovanje človekovih pravic in podnebni sprememb. V EU se vzpostavljajo politike in programi, ki naslavlajo te izzive, kar povezuje mlade v skupnih prizadevanjih;

kulturna raznolikost: Evropska unija je izjemno raznolika z združevanjem različnih jezikov, kultur, tradicij in običajev. Mladi se lahko učijo in bogatijo z raznolikimi kulturnimi izkušnjami ter sodelujejo v projektih, ki spodbujajo kulturno raznolikost,

digitalna transformacija: Mladi so v digitalni dobi in so aktivni na digitalnih platformah, kar omogoča izmenjavo idej, informacij ter sodelovanje pri digitalnih projektih v okviru EU;

politika in aktivno državljanstvo: mladi v EU se vse bolj zavedajo pomena politične participacije in aktivnega državljanstva. Sodelujejo v volitvah, iniciativah, protestih ter organizirajo dogodke in kampanje za spremembe v svojih družbah in EU kot celoti (Thomson, Buckenham, Baldwin, 2021).

Vse to pomeni, da mladi v EU ustvarjajo skupno evropsko identiteto, ki temelji na vrednotah demokracije, solidarnosti, enakosti in sodelovanja.

Erasmus+ je program Evropske unije, ki omogoča dijakom številne priložnosti za izobraževanje, usposabljanje, pridobivanje izkušenj in medkulturno sodelovanje. Dijaki lahko skozi program Erasmus+:

izboljšajo znanje jezikov: sodelovanje v programu omogoča dijakom, da se izpopolnjujejo v tujih jezikih, kar je ključno za mednarodno mobilnost in delo v globalnem okolju;

dobijo izkušnje v tujini: dijaki lahko odidejo na študijsko izmenjavo ali prakso v tujino, kjer pridobijo nove izkušnje, spoznajo drugačno kulturo ter razširijo svoja obzorja,

razvijajo medkulturne kompetence: s sodelovanjem v mednarodnem okolju dijaki razvijajo sposobnost komuniciranja in delovanja v večkulturnem okolju, kar je v današnjem globaliziranem svetu izredno pomembno;

širijo svoje socialno in strokovno omrežje: srečujejo nove ljudi, navezujejo stike z dijaki iz različnih držav ter tako gradijo svoje mednarodno omrežje;

priznavanje izobraževanja: pridobljene izkušnje in znanje v tujini se priznajo, kar lahko koristi pri nadaljnjem šolanju ali zaposlovanju;

finančna podpora: dijaki, ki se odločijo za sodelovanje v programu Erasmus+, prejmejo finančno podporo za kritje potnih stroškov, nastanitve in dnevnih stroškov med bivanjem v tujini. To pomaga zmanjšati finančne ovire in omogoča več dijakom, da izkoristijo priložnosti programa;

jezične delavnice in tečaji: poleg študija ali prakse v tujini, program Erasmus+ pogosto ponuja tudi možnosti za udeležbo v jezikovnih delavnicah ali tečajih. To je še posebej koristno za dijake, ki želijo izboljšati znanje tujih jezikov (Feyen, Krzalewska, 2013).

Skupaj gledano, program Erasmus+ dijakom omogoča široko paleto možnosti za mednarodno sodelovanje, razvoj osebnih veščin, izboljšanje jezikovnih sposobnosti ter pridobivanje dragocenih izkušenj, ki lahko pomembno vplivajo na njihovo prihodnost tako na osebnem kot kariernem področju. Program torej dijakom omogoča številne koristi, ki vplivajo na njihovo osebno in strokovno rast ter jim pomagajo pri prihodnjih priložnostih na področju izobraževanja in dela.

Tudi učitelji se celo življenje učimo in smo na nek način učenci. Šole ne razumemo samo kot varno, spodbudno in vključujoče okolje za vse učence, temveč tudi za vse strokovne delavce. Strokovni razvoj in profesionalno učenje zadevata tako izboljševanje poučevanja kot soustvarjanje sodelovalne kulture med sodelavci in različne oblike učenja drug od drugega (Rutar Ilc, 2019).

Sodelovanja v projektih Erasmus+ so našo šolo (dobesedno in v najširšem smislu - tako v razmišljanju učiteljev, vodstva, dijakov in staršev ter širše skupnosti, kakor v načrtovanju in izvajanju nekaterih aktivnosti) odprla za mednarodna sodelovanja. Povezali smo se z različnimi tujimi partnerji, s pomočjo katerih našim dijakom in učiteljem spremljevalcem na mobilnostih nudimo enkratne možnosti za osebno in strokovno rast. V kolektivu se je dvignila zavest o pomembnosti mednarodnega sodelovanja za splošni napredek dijakov, opazen je napredek pri uspešnosti dijakov pri različnih splošnih predmetih ter je opazna tudi večja uspešnost dijakov pri opravljanju splošne mature. Vedno več učiteljev se zaveda, kako pomembno je, da našim dijakom omogočimo sodelovanja v različnih mednarodnih okoljih, saj jim tako odpiramo različne življenjske poti in širimo njihova obzorja. Med učitelji in tudi dijaki opažamo večjo odprtost in tolerantnost do novih metod dela, sprejemanje drugačnosti, porast medsebojne pomoči in predajanje novih znanj. Sodelovanja v projektih Erasmus+ so povečala občutek pripadnosti šoli med dijaki in učitelji.

Sodelovanja v Erasmus+ projektih so povzročila tako imenovani "premik v glavah" in v načinu razmišljanja in načrtovanja pouka v najširšem smislu. Tako dijaki kot tudi učitelji so se veliko naučili. Stkala so se nova prijateljstva in okrepil se je medkulturni dialog. Spoznali so nova mesta, nove kulture in nove šolske sisteme. Vsi udeleženci v Erasmus+ projektih so spoznali pomen učenja in poglobili znanje tujih jezikov. Prav tako so ozavestili pomen aktivnega sodelovanja v družbi in krepili prijateljstva, ki so jih stkali tekom posameznih projektov. Predvsem opažamo, da se tudi učitelji vedno bolj zavedajo pomena mednarodnega povezovanja, pridobivanja neformalnih znanj in različnih pristopov poučevanja, ki jih lahko vključujejo v svoj pouk in le-tega naredijo zanimivejšega. Postali smo tudi prepoznavni kot organizacija, ki se trudi svojim dijakom in zaposlenim ponuditi še več izkušenj in znanj, tako v lokalnem, kakor tudi mednarodnem okolju in s projektnimi partnerji, s katerimi že sodelujemo, se dogovarjamo za izvajanje projektov tudi v prihodnje, prav tako smo bili povabljeni s strani ZRSŠ in tujih šol (partnerjev) k sodelovanju v več projektih.

Zaradi naglih sprememb, ki smo jim priča v vsakdanjem življenju na vseh področjih, je nujno potrebno tako za dijake kot učitelje spoznavati različna mednarodna učna okolja. Dijaki in učitelji spoznajo perspektive, metode in načine dela ter imajo primerjavo s svojim načinom dela. Na konkretnih primerih izkušajo drugačne načine dela, pridobivajo številna neformalna znanja, ki so v življenju še kako koristna in ti jih sama šola ne more dati. Gre za znanja, ki bodo vključenim koristila ne samo za čas šolanja, pač pa tudi kasneje v življenju. Vsi udeleženci z vključitvijo v tuje okolje krepijo tudi jezikovne kompetence, zato vsaka mobilnost pomeni odkrivanje novih znanj. Z izvedbo mobilnosti vplivamo na premagovanje ovir, kot so jezikovne bariere, spoznavanje kulturne in socialne raznolikosti. Razvijajo večjo tolerantnost in ponotranjijo empatijo, pridobivajo večjo samozavest, saj gre za delo v medkulturnem okolju.

Kvaliteta vzgojno-izobraževalnega procesa se je povečala z avtentičnimi nalogami in medpredmetnim poučevanjem. Povezovanje znanja več predmetov v avtentičnih situacijah prinaša dodano vrednost in omogoča pridobivanje kakovostnega in predvsem trajnega znanja. Prav takšno delo razvija dijake, da so lažje kos številnim situacijam v življenju in na večino zadev, procesov in pojavov gledajo bolj kompleksno in analitično. Avtentične naloge od dijakov zahtevajo, da s pridobljenim znanjem iščejo rešitve oziroma odgovore na življenjske situacije. Dijaki sami pridejo do temeljnih spoznanj in rezultatov preko svojega samostojnega raziskovanja, lastne vneme, ustvarjalnosti in samoiniciativnosti. Medpredmetnost daje posamezniku širino, ga sili, da spoznanja povezuje s spoznanji na drugih predmetnih področjih, jih krepi in kompleksnejše dojema pojave in procese.

V letu 2022 smo pridobili akreditacijo na področju splošnega srednješolskega izobraževanja, kar nam omogoča zastavljanje ciljev, ki smo jih zapisali v akreditaciji: spodbujati razvoj inovativnih praks s poudarkom na medpredmetnem povezovanju in v avtentičnih situacijah, ter izboljšati kakovost in povečati obseg mobilnosti in tako omogočiti dijakom in učiteljem izkusiti mednarodno učno okolje.

Vse zgoraj naštetu nam Erasmus+ tudi omogoča. Naša šola, III. gimnazija Maribor, je v sodelovanju z BG BRG Kirchengasse Graz v lanskem šolskem letu 2022/2023 v okviru akreditacije Erasmus+, mobilnost dijakov v gimnazijskem programu, izvedla projekt z naslovom " Naša EU - mladina v njej ". V mobilnosti je sodelovalo 16 dijakov gimnazijskega programa. Novembra 2022 smo se odpravili na mobilnost v Avstrijo, v mesto Graz na

avstrijskem Štajerskem, kjer imamo partnersko gimnazijo BG BRG Kirchengasse Graz. Dijaki so spoznali svoje vrstnike iz Avstrije, s katerimi so stkali prijateljske vezi, širili so obzorja in socialne mreže, ozavestili pomen aktivnega sodelovanja v družbi in krepili prijateljstvo. Z vrstniki iz Avstrije so bogatili svoje znanje, razvijati odgovornost in samostojnost, ter izpopolniti znanje tujega jezika.

Druženje je potekalo v šoli in prav tako tudi izven nje. Tema mobilnosti je bila, da skupaj raziščemo, kaj družijo mlade: Naša EU - mladina v njej. Dijaki so bili razdeljeni v mešane skupine, v vsaki skupini je bilo nekaj dijakov naše šole in nekaj dijakov gimnazije Graz. Skupaj so tvorili vprašanja za intervjuje na temo Evropske unije, ki so jih kasneje udejanili z intervjuji po mestu Graz. Končni izdelek je bila zastava Evropske unije z zvezdami na njej, na katerih so bili zbrani vtisi, spomini, novo znanje in rezultati mobilnosti.

V mesecu aprilu 2024 bomo naše sodelovanje nadgradili, saj se bomo skupaj z dijaki in profesorji gimnazije BG BRG Kirchengasse Graz odpravili v mesto Bruselj, kjer bomo spoznavali Evropske institucije in delo v le teh.

Literatura in viri

Feyen, B., Krzalewska, E., (2013). The Erasmus Phenomenon: Symbol of a New European Generation. New York.

Evropski parlament - Mladi in Evropski parlament. Pridobljeno 8.2.2024, s <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/sl/be-heard/euroscola/euroscola-slovenija>

Publikacija Erasmus + za dijake. Pridobljeno 7.2.2024, s https://www.movit.si/fileadmin/movit2/zagotavljanje_kakovosti/EVROPSKI_PROJEKTI/ERASMUS_/Erasmus_za_dijake_in_ucitelje/Erasmus__za_dijake__in__ucitelje_-_predstavitveni_vodic.pdf

Rutar Ilc, Z. (2019). Vključujoča šola. Tudi učitelji smo učenci. 5. Zvezek. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Thomson, I., Buckenham, S., Baldwin, S., (2021). Building Communities of Learning and Innovation across Europe. Routledge.

Kontakt:

Tina Purg Skrbinšek

tina.purg-skrbinsek@tretja.si , III. gimnazija Maribor

Špela Mesarič: Vključenost različnih skupin pri mednarodnem sodelovanju

Povzetek

Mednarodno sodelovanje je pomemben vidik v procesu izobraževanja. Takšna oblika sodelovanja pomeni, da na mednarodni ravni ne urimo samo svojih tujejezičnih spretnosti, ampak odkrivamo tudi druge dimenzije, kot so spoznavanje različnih kultur, šolskih sistemov, razvijamo empatijo, toleranco do drugače mislečih, iščemo rešitve za skupne probleme. Zelo pomembno je timsko sodelovanje na različnih področjih, saj s tem razvijamo tudi bistveno socialno kompetenco.

Na Osnovni šoli Miklavž na Dravskem polju že več kot deset let sodelujemo v projektih Erasmus+, v obliki šolskih partnerstev, mobilnosti posameznikov in skupinske mobilnosti. Te vrste sodelovanja vplivajo na učenje in poučevanje različnih skupin učencev, saj pestrost aktivnosti omogoča vključitev učencev s posebnimi potrebami, delo z nadarjenimi učenci, delo v heterogenih skupinah, delo z ranljivimi skupinami in karierni razvoj učiteljev. S sodelovanjem v mednarodnih projektih stremimo k razvijanju pomembnih kompetenc, ki jih vzpodbuja politika EU. Te kompetence so: komuniciranje v maternem jeziku, komuniciranje v tujih jezikih, matematična kompetenca in osnovne kompetence v naravoslovju in tehniki, digitalna kompetenca, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, kulturno zavedanje in izražanje, podjetništvo. V članku bodo predstavljeni primeri različnih vrst sodelovanja in njihove prednosti in učinki na različne skupine učencev.

Ključne besede: mednarodno sodelovanje, Erasmus+, učenje, projektno delo

Abstract

International cooperation is an important aspect in the education process. That means means that we do not only train our foreign language skills, but also discover other dimensions, such as getting to know different cultures and school systems, develop empathy, tolerance for those who think differently, and look for solutions to common problems. Team cooperation in various fields is very important, as it develops essential social competence as well.

We have been participating in Erasmus+ projects for more than ten years at Miklavž na Dravskem polju Primary School. These forms of cooperation are school partnerships, individual mobility of teachers and group mobility. These types of cooperation affect the learning and teaching of different groups of students, as the variety of activities enables the inclusion of students with special needs, work with gifted students, work in heterogeneous groups, work with vulnerable groups and career development of teachers. By participating in international projects, we strive to develop important competencies that are encouraged by EU policy. These competences are: communication in the mother tongue, communication in foreign languages, mathematical competence and basic competences in science and technology, digital competence, learning to learn, social and civic competences, cultural awareness and expression, entrepreneurship. The article will present examples of different types of cooperation and their advantages and effects on different groups of students.

Keywords: international cooperation, Erasmus+, learning, project-based work

Uvod

Delovanje v Erasmus projektu omogoča mednarodno sodelovanje vsem učencem, saj lahko v različnih dejavnostih najdejo svoje interese. Ni nujno, da so učenci močni na tujejezikovnem področju, saj lahko na drug način doprinesejo k doseganju ciljev projekta. Učencem glede na njihove zmožnosti in cilje projekta dodelimo naloge, npr. kuhanje, izdelava plakatov, ples, pesem, delo v tehniški delavnici, izdelava poskusov, snemanje videov, izdelava filma, fotografiranje, vodenje tujih učiteljev in učencev po kraju, druženje s partnerskimi učenci v prostem času, na delavnicah ... S sodelovanjem v različnih nalogah kljub različnim zmožnostim in interesom dosegamo skupne cilje projektov.

Slapšak in Lenc (2016) prepoznata za učence pozitivne vplive mednarodnega sodelovanja. To so: ozaveščenost o različnih kulturah in njihovo poznavanje, samozavest pri uporabi in govorjenju tujega jezika, želja po sodelovanju z vrstniki doma in v tujini, zanimanje za druge države Evropske unije in njihovo kulturo in spoznavanje različnosti. Učenci so za delo bolj motivirani, samostojni in tako lažje usvajajo znanja.

Pri Erasmus projektih je pomembno, da ločimo rezultate od učinkov. Učinki imajo dolgotrajni pomen in so opazni tudi še po zaključku projekta. Tako Pajnič, Lenc in Šraj (2018) ugotavljajo, da mednarodno sodelovanje vpliva na samozavest, motivacijo, zanimanje, spoštovanje različnosti, sodelovalne veščine, zanimanje za učenje tujega jezika. Za dosego tega pa je »nujna podpora ravnatelja in predanost, pozitivna naravnost učiteljev koordinatorjev, ki znajo združevati in povezovati sodelavce. Projekti morajo biti umeščeni v vizijo šole in letni delovni načrt ter povezani z njenimi prednostnimi nalogami« (Pajnič, Lenc in Šraj, 2018, 34).

Naša šola že vrsto leto sodeluje v projektih Erasmus+. Pričeli smo leta 2005 v Comenius projektu, nato ponovno nadaljevali leta 2013. Od takrat smo v mednarodnem šolskem prostoru zelo aktivni. V mednarodnih projektih smo bili na začetku partnerska šola, nato pa tudi koordinatorska šola.

V nadaljevanju bodo opisane nekatere dejavnosti šolskih projektov BTL, Green Crossroads in ROOTS ter skupinska mobilnost učencev v Italijo. Pomembno pri aktivnostih Erasmus je, da lahko sodelujejo vsi učenci, čeprav v različnih nalogah in dejavnostih.

Projekt BTL

V projekt BTL (Better Teaching and Learning) so bili vključeni otroci različne starosti, od 3 do 10 let, od vrtcev do osnovne šole, saj so sodelujoče šole partnerice prihajale iz različnih šolskih sistemov (Slovenija, Španija, Grčija, Italija, Turčija in Romunija). Že samo ime (Better Teaching and Learning) pove, da gre za boljše poučevanje in učenje. Glavni cilj projekta je bil razvijanje in izmenjava primerov dobre prakse, ki bi dvignili raven vzgoje in izobraževanja. Tako so učitelji in vzgojitelji preizkušali nove metode in oblike dela, krepili digitalne kompetence z uporabo novih aplikacij. Projekt je trajal tri leta in je imel za okvir šest tematskih področij, na katerih smo delali skozi trajanje projekta. Te so bile: ustvarjalnost, medijska pismenost, narava in okolje, STEAM, osebni odnosi in zdrav življenjski slog. Prav ta področja so relevantna za otrokov osebni, kognitivni, mentalni in fizični razvoj.

Zahvaljujoč BTL smo

- integrirali dejavnosti v letne delovne načrte,
- izboljšali poučevanje učiteljev z izmenjavo primerov dobre prakse,
- izboljšali ravni izobraževanja z rabo različnih aplikacij,
- pomagali učencem pridobiti pozitivno samopodobo, samozavest, biti ustvarjalni, družabni, in odgovorni, skozi uporabo različnih medijev za izražanje kreativnosti.

Učitelji in otroci so na omenjenih temah delali več tednov ali mesecev in uporabljali različne metode, oblike dela in aplikacije. Izdelali so digitalne predstavitve (ppt, videe), predstavitve dela projekta na oglasnih deskah, razstave, objavljali na spletni strani projekta. Delo projekta je bilo predstavljeno na različnih srečanjih (konference, roditeljski sestanki, starševski popoldnevi). Na vsakem srečanju v tujini smo izmenjali primere dobre prakse in pokomentirali primere, ki smo jih preizkusili.

Na začetku projekta je bilo potrebno oblikovati logotip. Na vseh šestih partnerskih šolah smo izvedli natečaj. Vsaka šola je nato izbrala en logotip, ki se je uvrstil v ožji izbor. Nato smo vsi partnerji izbirali med šestimi z e-glasovanjem. Izbran je bil slovenski predlog logotipa, ki se je kasneje pojavljal povsod (table, šolske spletne strani, majice, puloverji s kapuco, družabne igre, spletna stran projekta).

Projekt BTL je potekal v času Covid epidemije, zato je bilo delo včasih otežkočeno zaradi številnih zaprtij šol in vrtcev. Čeprav smo se morali spopasti z novo situacijo, so bili učitelji in učenci zelo kreativni. Uporabljeni so bili različni pristopi kot so: Learning by doing, izkustveno učenje, STEAM, učenje na podlagi nalog. Spodbujali smo učiteljev osebnostni in profesionalni razvoj. Otroci so se veliko naučili z različnimi poskusi in učenjem na prostem. Odgovore na kompleksna vprašanja so iskali na preprost način, npr. Newtonov zakon so spoznavali že v vrtcu. Končni rezultat je bila e-knjiga, ki vsebuje primere dobre prakse v povezavi z digitalizacijo in STEAM. V tej knjigi so tudi predstavljene različne ravni.



Slika 1. Programiranje lego robotkov z gostujočim nemškim učiteljem (Špela Mesarič, osebni arhiv)

V času covida je bil razvoj digitalnih kompetenc ključen. Skozi projekt so učitelji in učenci urili in razvijali svoje digitalne kompetence. Snemali so kratke filme, organizirali video konference med različnimi partnerji pred prazniki, delali z bluboti, in vadili orientacijo, programirali lego robote z gostujočima učiteljema iz Nemčije. V delo so bili vključeni vsi otroci skupine. Težavnosti naloge so bile prilagojene njihovim zmožnostim. Tako so vsi četrtošolci v skupinah snemali slowmotion filme, za katere so sami izdelali sceno in zgodbo, pridali zvok. Zgodbe so se razlikovale v zapletenosti.

Projekt se je ukvarjal tudi z medsebojnimi odnosi, lepim vedenjem in zdravim življenjskim slogom. Vse aktivnosti smo vpletli v letne delovne načrte skupin. Otroci so se učili o partnerskih državah (zastava, glavno mesto, hrana, glasba, osnovne besede).

Projekt ROOTS

S šolskim projektom ROOTS smo želeli naše učence vrniti v preteklost, k svojim koreninam. Glavni cilj je bil ozavestiti kulturno dediščino in razvijanje tolerance do drugih kultur. V projektu so sodelovale šole iz Italije, Finske, Poljske, Španije, Grčije in Slovenije. Učenci in učitelji so bili za delo zelo motivirani. Na začetku projekta so učenci obiskali muzeje in zgodovinske znamenitosti v svojem kraju. V šolski kuhinji in doma so učenci preizkušali stare kuharske recepte babic. Same postopke priprave hrane so posneli v angleškem jeziku in jih delili vrstnikom partnerskih držav. Na matičnih šolah pa so recepte zbrali in pripravili razstavo. Tradicionalne recepte iz šestih sodelujočih držav smo zbrali v e-kuharski knjigi.

Učenci so se medgeneracijsko povezovali s starši in starimi starši, saj so z njimi opravljali intervjuje o življenju nekoč (preživljanje prostega časa v različnih letnih časih). Učenci so opravili intervju v slovenščini, učno uspešni iz angleščine pa so te intervjuje prevedli.

Učenci so spoznavali tudi tradicionalne plesne in pesmi, ki so jih prikazali na skupnem srečanju otrok v Španiji, kjer je bilo več kot 300 udeležencev.

Kulturno dediščino smo spoznavali tudi preko mitov, legend in zgodb. Učenci niso samo prebirali zase, ampak so starejši učenci imeli bralne urice pri mlajših učencih v jutranjem varstvu. Prav tako so o mitih in legendah pripravili predstavitve za oglasno desko projekta.

Med partnerji je potekala tudi izmenjava tradicionalnih iger. Posneli so video z navodili in jih s projektno maskoto in usb ključkom poslali partnerski šoli.

Zadnje leto projekta je potekala priprava na olimpijske igre. Učenci so raziskovali samo zgodovino olimpijskih iger in se pripravljali na tekmovanje v petih disciplinah, vendar zaradi covid epidemije srečanje v Grčiji ni bilo izvedeno. Tako smo izvedli olimpijske igre na matičnih šolah, s partnerji pa smo se le virtualno srečali. Učenci so pri TIT izdelali medalje in vence.



Slika 2. Plesna delavnica v Seronu, Španija, maj 2019 (Špela Mesarič, osebni arhiv)

Projekt Greencrossroads

Osnovni cilj projekta Green Crossroads je okoljsko ozaveščanje. Na vsakem koraku so opazne klimatske spremembe. S tem projektom želimo učencem približati idejo, zakaj ni vseeno, kako ravnamo z našim planetom. V sklopu projekta smo organizirali mednarodni fotografski natečaj in pripravili fotografsko razstavo fotografij, ki so jih učenci posneli v svojem okolju in ki kažejo na posledice globalnega segrevanja. Učenci so iz odpadnih materialov izdelovali izdelke za božični bazar, iz starih čevljev lonce za rože, iz starih kavbojk so sešili predpasnike, ki jih uporabljajo pri tehniki in tehnologiji, izdelali so pustno masko »kurent« iz odpadnega kartona, prav tako so iz odpadnega papirja izdelali kuverto, pri urah tehnike in tehnologije so iz odpadnega lesa izdelovali magnetke, ki so bili v izgledu panjskih končnic in smo jih uporabili za darila partnerjem. Tretješolci so govorili o naravnih nesrečah in nato z različnimi tehnikami poustvarjali. Prav tako so učenci pripravili dvojice kartic, ki jih bo možno uporabiti kot spomin ali domino na temo ohranjanje gozda. Petošolci so izdelovali sceno za praznično prireditev miklavževanje. Lepili so odpadne papirne tulce v obliko zimskega drevesa. Kompozicijo so kaširali s časopisnim papirjem in z lepilom iz moke. Nato so to pobarvali. Tretješolci so prinesli staro majico in jo predelali v vrečko za šolske copate. Vključeni so bili vsi učenci razreda, ki so vsak na svoj način vrečko tudi pobarvali.



Slika 3. Stari čevlji uporabljeni za lončnice, Projekt Green Crossroads (Špela Mesarič, osebni arhiv)

Skupinska mobilnost v Italijo

Naša šola je pridobila akreditacijo Erasmus+ v prvem krogu. Med glavnimi cilji, ki jih z udeležbo na mobilnostih želimo doseči, je tudi premagovanje nasilja. Učenci se velikokrat znajdejo v različnih konfliktih, tako doma kot v šoli. Z italijansko šolo smo se na srečanju pri njih ukvarjali z reševanjem konfliktov. Tega srečanja se je udeležilo 18 otrok iz naše šole. Pred samo mobilnostjo so učenci napisali motivacijsko pismo, na podlagi katerega je bil opravljen izbor učencev. Poudariti je potrebno, da na mobilnost ne peljemo najboljših učencev, ampak tudi socialno neprivilegirane otroke, saj akcija Erasmus stremi k vključenosti vseh. Z italijanskimi učenci so sodelovali v različnih delavnicah (kako rešuješ določeno situacijo, kaj so težave najstnikov). Najpomembnejši del pa je bil prikaz in demonstracija mediacije. V Italijo je šlo pet deklet, ki so aktivne pri šolski mediaciji. V angleščini so demonstrirale problem in reševanje le-tega preko mediacije. Tako so na tem srečanju učenci pridobili kar nekaj tehnik reševanja konfliktov, spoznali so italijanski šolski sistem, nove prijatelje, s katerimi so ostali v stiku na socialnih omrežjih, sodelovali v aktivnostih teambuildinga, saj so ves čas bili v narodnostno mešanih skupinah, tudi na delavnicah. Pri nekaterih nesamozavestnih, plašnih učencih smo po prihodu opazili dvig samozavesti, večjo željo po javnem nastopanju. Učenci so tudi pripravili digitalno predstavitev naše šole. Spoznali so nekatere kulturne znamenitosti.



Slika 4. Delavnice v Italiji, junij 2022 tema: Premagovanje konfliktov (Špela Mesarič, osebni arhiv)

Zaključek

Sodelovanje učencev v mednarodnih projektih pomeni razvijanje različnih kompetenc, ki so med seboj prepletene. S pestrostjo dejavnosti lahko prav vsak učenec razvija svoje potenciale in interese ter tako prispeva k doseganju ciljev projekta. Če učencem omogočimo izbiro dejavnosti, bodo bolj motivirani za delo in posledično tudi uspešni pri razvijanju kompetenc. Z dobrim mednarodnim sodelovanjem sledimo poglavitnim ciljem programa Erasmus+. Ti so sprejemanje drugačnosti, tolerantnosti, digitalna preobrazba, trajnostni razvoj in inkluzija. Tako so v projektu BTL pri izdelavi filmov z uporabo aplikacije slowmotion movie razvili kompetence teambuildinga in digitalne kompetence. Preko spletnih srečanj so skrbeli za dobre medosebne odnose na mednarodni in lokalni ravni. V projektu ROOTS so med drugim posneli veliko navodil za igre, kuhanje, ples, kar so s pridom prenesli tudi v vsakdanje življenje. V projektu Green Crossroads pa skrbijo za trajnostni razvoj, saj na mednarodnem nivoju nastaja priročnik primerov dobre prakse za različne starosti otrok, katerega cilj je skrb za okolje. Na skupinski mobilnosti v Italijo so razvijali teambuilding, inkluzijo in sprejemanje

drugačnosti. Ob vseh teh kompetencah pa vsak mednarodni projekt razvija tudi tujejezikovne kompetence.

Viri in literatura

Flander A. (ur.). (2018). *Internacionalizacija izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za mobilnosti in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.

Slapšak, U., Lenc, A. (2016) "Internacionalizacija v šoli." Vodenje v vzgoji in izobraževanju volume 14. issue 1 str. 19-26, 131. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-K75K23Y6> (1. 2. 2019).

Pajnič, N., Lenc A. in Šraj, U. (2018). Razvoj evropskih programov sodelovanja na področju izobraževanja in usposabljanja ter učinki teh dejavnosti. V: Flander A. (ur.), *Internacionalizacija izobraževanja* (str.18-35). Ljubljana: Center RS za mobilnosti in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.

Kontakt:

Špela Mesarič,

spela.mesaric@sola-miklavz.si, Osnovna šola Miklavž na Dravskem polju

Damjan Kobale: Potovanje med ozvezdji južnega neba

Povzetek

Z GoChile – pedagoško-razsikovnim projektom Fakultete za naravoslovje, Centra za astrofiziko in kozmologijo Univerze v Novi Gorici in astronomsko revijo Spika sem raziskoval in snemal objekte globokega neba na južni polobli Zemlje in posnel astrofotografije. Končne astrofotografije predstavljajo objekte globokega neba na južni polobli Zemlje, in sicer kroglaste kopice, razsute kopice, refleksijske in emisijske meglice, planetarne meglice ter galaksije. Projekt GoChile je edinstven prav v tem, da učencem v osnovni šoli omogoča opazovanje objektov globokega neba na daljavo ob podpori učitelja. V ta namen sem učencem pri izbirnem predmetu Zvezde in vesolje predstavil posamezne faze snemanja s teleskopom. Fotografije, ki jih učenec sam posname in naredi končno obdelavo, so zanj neprecenljive in to znanje bogati mlade raziskovalce nočnega neba. In takšne astrofotografije je ustvaril nadarjeni učenec 9. a Osnovne šole Hajdina.

Ključne besede: slovenski teleskop v Čilu, daljinsko upravljanje teleskopa in opreme, astronomska opazovanja, objekti globokega neba

Abstract

Through the GoChile pedagogical research project of the Faculty of Natural Sciences, Center for Astrophysics and Cosmology, University of Nova Gorica, and the astronomical magazine Spika, I have been researching and capturing deep sky objects in the southern hemisphere of the Earth and producing astrophotographs. The final astrophotographs depict deep sky objects in the southern hemisphere of the Earth, including globular clusters, open clusters, reflection and emission nebulae, planetary nebulae, and galaxies. The GoChile project is unique in that it allows primary school students to observe deep sky objects remotely with the support of a teacher. For this purpose, I introduced students in the elective subject Stars and Space to the various phases of telescope imaging. The photographs taken and processed by the students themselves are invaluable to them and enrich the knowledge of young researchers of the night sky. Such astrophotographs were created by the talented student of 9.a class at Hajdina Primary School.

Keywords: Slovenian telescope in Chile, astronomical observations, remotely controlling telescope and equipment, deep sky object

Uvod - Raziskovanje ozvezdij južnega neba

GoChile je izobraževalni, nekomercialni projekt, ki ga vodita Fakulteta za naravoslovje, Center za astofiziko in kozmologijo Univerze v Novi Gorici in astronomska revija Spika. Gre za prvi slovenski robotski teleskop, ki se nahaja v puščavi Atacama v Čilu. GoChile projekt predstavljata 400-milimetrski f/6.5 zrcalni teleskop GoT1 optičnega sistema tipa Ritchey-Chrétien in na njem pritrjeni 72 mm f/5.6 lečni teleskop GoT2, ki stojita na observatoriju El Sauce v puščavi Atacama v Čilu. Teleskop se krmili na daljavo in je namenjen astronomskemu raziskovanju in opazovanju južnega neba. Vsa opazovanja sem izvedel s teleskopom GoT1, ki je za raziskovalne namene primernejši.

Namen raziskovanja s projektom GoChile je razvoj digitalnih kompetenc pri učencih ter spoznavanje prvih korakov raziskovalnega procesa pri astronomskem opazovanju objektov globokega neba na južni polobli Zemlje.



Slika 1: Teleskop GoT1 v puščavi Atacama v Čilu

Teleskop GoT1 in vsa dodatna oprema, ki je nameščena v Čilu, je avtomatizirana; tako je omogočeno daljinsko upravljanje vseh operacij iz Slovenije in spremljanje opazovalnih razmer. Izjemna lokacija s temnim nebom, minimalno zračno vlago in prek 300 jasnih noči na leto.

Metoda raziskovalnega dela astrofotografije temelji na več stopnjah, in sicer:

- *načrtovanju opazovanja,*
- *pripravi teleskopa GoT1,*
- *snemanju s teleskopom GoT1,*
- *končni obdelavi fotografij.*

Načrtovanje opazovanja

Na opazovanje se je potrebno temeljito pripraviti. V ta namen sem uporabil program Stellarium, s katerim sem načrtoval, katere objekte bom opazoval. Predhodno je še potrebno preveriti trenutne vremenske razmere in napovedi v puščavi Atacama preko satelitskih radarskih slik, modela oblačnosti in vsenebne kamere na observatoriju .

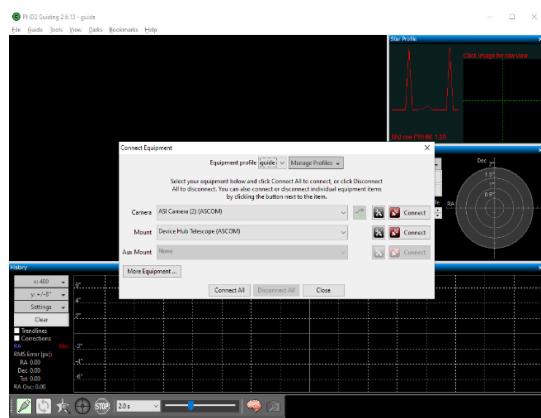
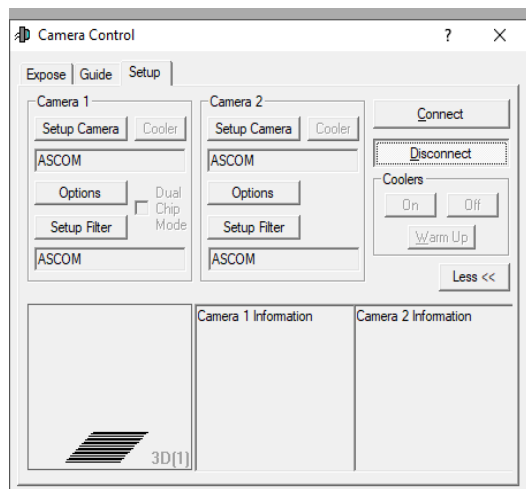
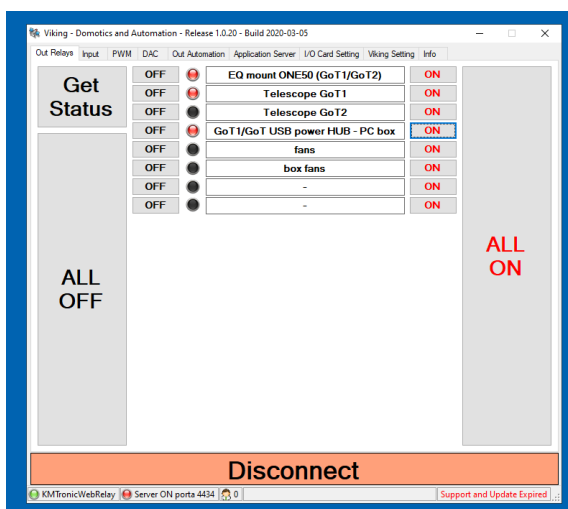


Slika 2: Teleskop GoT1 na observatoriju El Sauce v Atacami

Stopnje priprave teleskopa GoT1

Prijavimo se na nadzorni računalnik Vega v Atacami preko programa AnyDesk.

V programu Viking vklopimo teleskop GoT1. V programu MaximDL izberemo kamero ASI6200 in ustrezno filtrsko kolo (7 filtrov). V programu PHD nastavimo ustrezne parametre, izberemo kamero ASI174 in vnesemo 2600 mm goriščno razdaljo.

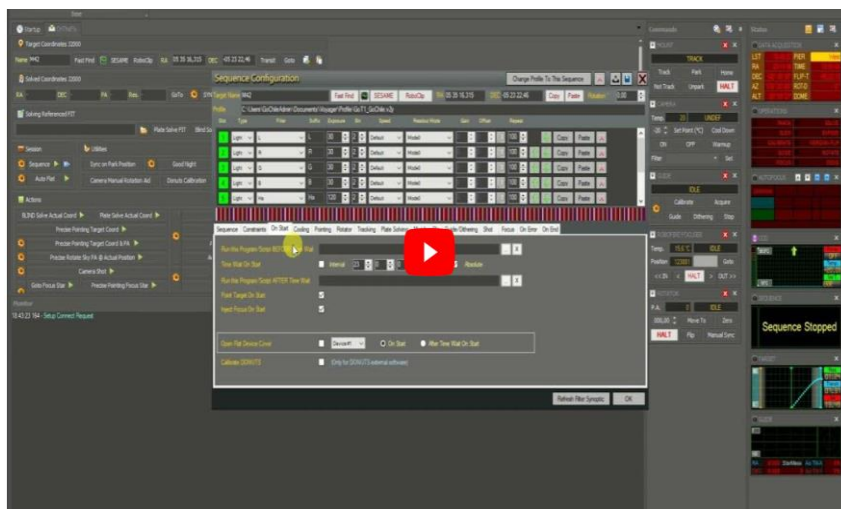


Snemanje s teleskopom GoT1

V programu Voyager opazujemo in snemamo posamezno sekvenco Messierjevega objekta; npr. M42, ki smo ga izbrali. Program poveže vse predhodne nastavitve teleskopa. Pri sekvenci izberemo:

- filtre: L (luminance), R (red), G (green), B (blue), H- α in O₃,
- čas osvetlitve posnetka,
- število posnetkov.

Ko poženemo sekvenco, se prične snemanje na monokromatsko hlajeno CMOS-kamero ASI6200MM Pro. Predhodno kamero ohladimo na -10 stopinj. Program samodejno krmili teleskop in vseskozi imamo celoten pregled nad snemanjem preko komandne in statusne vrstice.



Slika 3: Program Voyager za snemanje s teleskopom GoT1

Obdelava posnetkov

Obdelava posnetkov v programu Astro Pixel Processor poteka po posameznih fazah, in sicer:

1. LOAD: vstavimo vse posnetke, ki smo jih snemali po posameznih filtrih; L (luminance), R (red), G (green), B (blue), H-alfa in O₃.
2. CALIBRATE: vstavimo kalibracijske posnetke: DARK, FLAT in BIAS.
3. ANALYSE STAR: vsi posnetki se analizirajo iz baze podatkov po zvezdah.
4. REGISTER: posnetki se registrirajo, torej poravnajo eden na drugega.
5. NORMALIZE: posnetki se normalizirajo glede na svetlost.
6. INTEGRATE: postopek integrira vse posnetke v en sam posnetek po posameznih filtrih: L (luminance), R (red), G (green), B (blue), H-alfa in O₃.

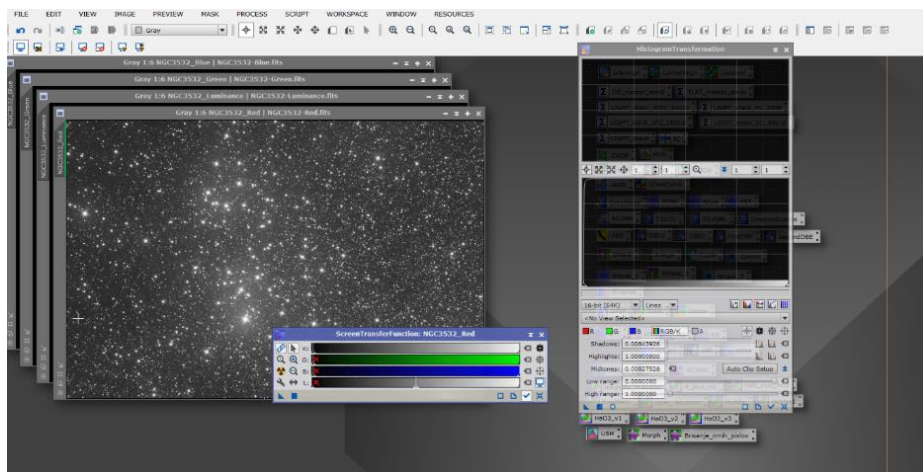


Slika 4: Program Astro Pixel Processor

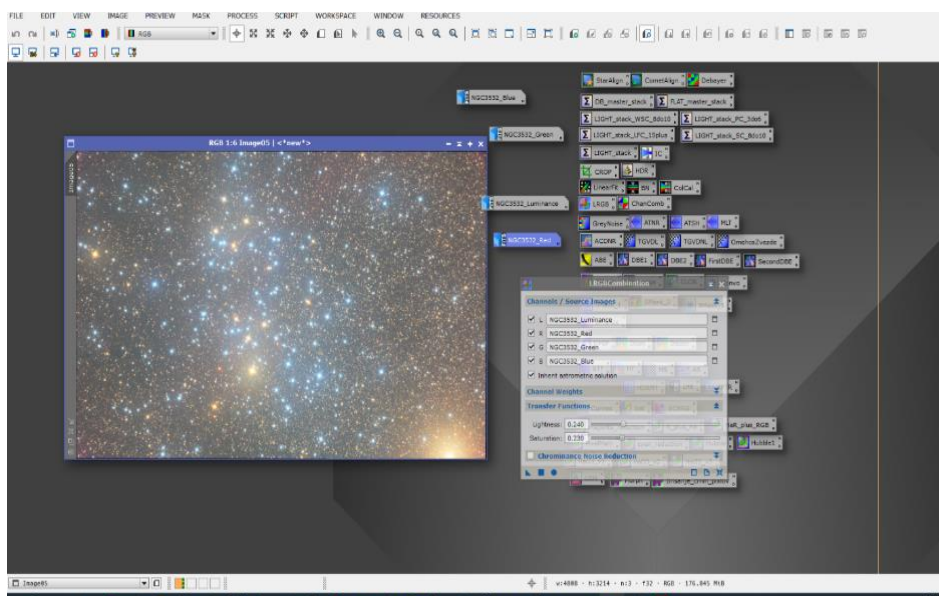
Končna obdelava posnetkov

PixInsight je programska platforma, ki so jo izdelali astrofotografi za astrofotografe. Je napredna programska platforma za obdelavo slik. Zasnovan je posebej za astrofotografijo in druga tehnična področja slikanja. PixInsight je modularen sistem z odprto arhitekturo, kjer so celotne zmogljivosti obdelave in obdelave datotek implementirane kot zunanji moduli, ki jih je mogoče namestiti. PixInsight je bil prenesen kot domača 64-bitna aplikacija v operacijske sisteme Linux, macOS in Windows. PixInsight je močno večnitno okolje, ki lahko izkorišča vse procesorje in procesorska jedra, ki so na voljo na sodobni strojni opremi. PixInsight je hkrati

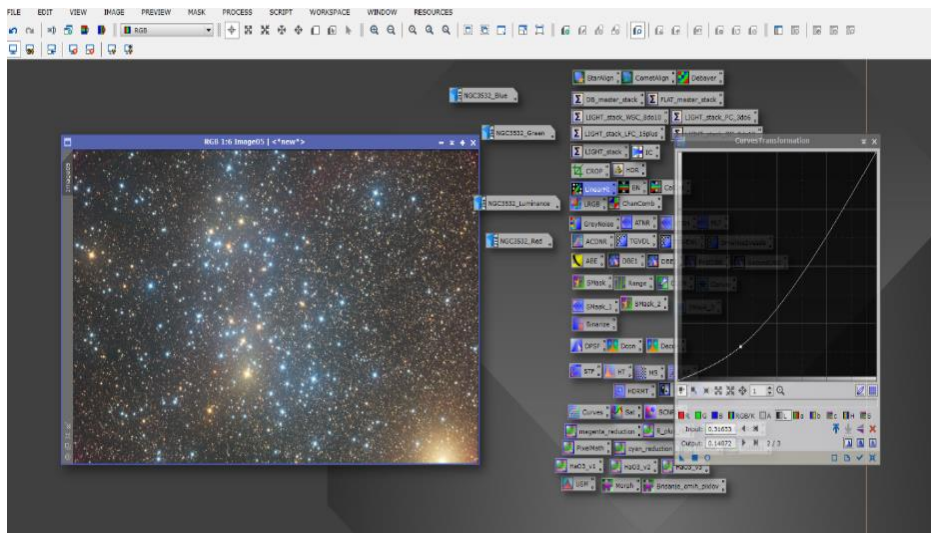
okolje za obdelavo slik in ogrodje za razvoj programske opreme. Jedro aplikacije PixInsight vključuje tri uporabniške vmesnike: grafični vmesnik, vmesnik ukazne vrstice in skriptni vmesnik, ki temelji na jeziku JavaScript. Kot razvojna platforma PixInsight ponuja PixInsight Class Library (PCL), ogrodje ISO C++ za razvoj modulov PixInsight in PixInsight JavaScript Runtime (PJSR), okolje, skladno z ECMA 262-5, ki je takoj na voljo v osnovni aplikaciji PixInsight.



Slika 5: Iz linerne v nelinaerno transformacijo posnetkov



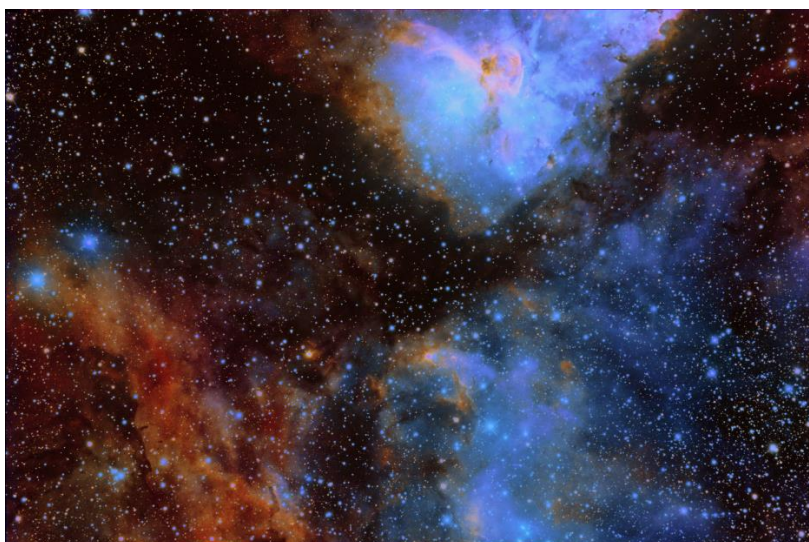
Slika 6: LRGB barvna kombinacija



Slika 7: CT transformacija (kontrast, barvna nasičenost)

OBJEKTI GLOBOKEGA NEBA

Učenec 9. a Osnovne šole Hajdina, Nik Vintar, je pri urah, ki so v razširjenem programu šole namenjene astronomiji, raziskoval objekte globokega neba, snemal s teleskopom GoT1 in ustvaril svoje astrofotografije.



NGC 3372 Carina

Avtor fotografije: Nik Vintar

NGC 3372 Carina Nebula

Meglica Gredelj je od nas oddaljena približno 8500 svetlobnih let. V meglici se nahaja več razsutih meglic z mladimi, vročimi zvezdami. Najslavnejša je nedvomno Eta

Gredlja – sistem vsaj dveh zvezd, od katerih bo ena verjetno kmalu eksplodirala kot supernova.

Posneto 30 sekund s kamero ASI6200MM Pro + filtri LRGBH α , 28. 1. 2023.



NGC3532 Kopica Vodnjak želja

Avtor fotografije: Nik Vintar

Svetla razsuta kopica, ki se nahaja približno 1321 svetlobnih let stran v južnem ozvezdju Gredelj. Kopica je sestavljena iz približno 400 zvezd, od katerih so mnoge dvojne zvezde. Najsvetlejše so zvezde sedme magnitude. Ocenjena starost je približno 300 milijonov let, zaradi česar je srednje stara v primerjavi z drugimi odprtimi zvezdnimi kopicami. Astronomi so v kopici zaznali sedem rdečih orjakinj in sedem belih pritlikavk.

Posneto 60 sekund s kamero ASI6200MM Pro + filtri LRGB, 19. 2. 2023.



NGC 4755 (Škatla draguljev/Jewel Box) Avtor fotografije: Damjan Kobale

Razsuta zvezdna kopica v ozvezdju Južnega križa. Škatla draguljev je ena najmlajših znanih razsutih zvezdnih kopic, njena starost je ocenjena na 14 milijonov let. Veliko je približno 20 svetlobnih let in vsebuje nekaj več kot 100 zvezd. Najsvetlejše zvezde so nadorjakinje. Ena od osrednjih zvezd kopice je rdeča nadorjakinja in stoji v nasprotju z bližnjimi svetlečimi masivnimi modrimi zvezdami. Te mlade, kratkotrajne zvezde bodo v naslednjih nekaj milijonih let verjetno ugasnile kot supernove.

Osvetlitev 60 sekund s kamero ASI6200MM Pro + filtri LRGB, 2. 12. 2021.



NGC 5128 Kentaver Avtor fotografije: Damjan Kobale

NGC5128 Kentaver A je eliptična galaksija, oddaljena 11 milijonov svetlobnih let. Je najbližja galaksija z aktivnim galaktičnim jedrom: črna luknja, v katero bi lahko pospravili milijardo Sonc, neprestano požira okoliško snov, pri tem pa v vesolje seva svetlobo v celotnem

elektromagnetnem spektru (od radijskih valov do sevanja gama). Galaksija je rezultat trka dveh galaksij.

Posneto 30 sekund s kamero ASI6200MM Pro + filtri LRGB, 26. 12. 2022.

Zaključek

Projekt GoChile ima zame velik pomen pri raziskovanju vesolja. V kontekstu izobraževanja je zame to znanje velikega pomena, saj poučujem izbirni predmet astronomija v vseh treh sklopih. Mladi si danes pri izbirnem predmetu astronomije želijo predvsem izvedbo astronomskih večerov in opazovanja s teleskopom. Projekt GoChile je edinstven prav v tem, da učencem že v osnovni šoli omogoča opazovanje na daljavo ob podpori učitelja, ob tem pa učenci pridobijo veliko izkušenj. Fotografije, ki jih učenec posname sam, so zanj neprecenljive in to znanje bogati mlade raziskovalce nočnega neba. Veliko prednosti pri delu s teleskop vidim v tem, da je možno opazovati praktično vsak dan – nebo v puščavi Atakama, kjer stoji teleskop GoT1 ima 300 jasnih noči na leto in ugoden časovni termin.

Projekt GoChile priporočam vsem učiteljem, ki poučujejo astronomijo v osnovnih šolah.

Viri in literatura:

Keller, Warren, A. (2018). *Inside PixInsight*. Cham: Springer Nature Switzerland AG.

Mihelčič, M. (2020). Projekt GoChile. *Spika*, XXVII (7-8), 306-309

Mihelič, M. (2020). Slikovni sistem projekta GoChile. *Spika*, XXVIII (11), 488-491.

GoChile, slovenski teleskop v Čilu (18. 2. 2024). Atacama: Univerza v Novi Gorici in astronomska revija Spika. Pridobljeno 26. 2. 2024 s <https://gochile.si/>.

PixInsight (26. 2. 2024). Puebla de Vallbona: Pleiades Astrophoto, SL. Pridobljeno 18. 2. 2024, s <https://pixinsight.com/faq/index.html>.

Irena Stegnar: Raziskovalna naloga kot priložnost, da se izrazi nadarjenost

Povzetek

Raziskovalna naloga kot priložnost, da se izrazi nadarjenost je naslov prispevka, ki zaobjema večletno mentorstvo (nadarjenim) učencem,* ki so si za izziv izbrali raziskovalno delo, s poudarkom na naravoslovnih vsebinah. Predstavila bom, da raziskovalna dejavnost zajema veliko področij nadarjenosti in omogoča, da se potenciali izrazijo. Na naši šoli vzpodbujamo učence, da izdelajo v času šolanja vsaj eno raziskovalno nalogo, kar zahteva od vseh sodelujočih ogromno truda, predanosti, časa, vztrajnosti, sodelovanja z zunanjimi inštitucijami, timskega dela, sklepanja kompromisov ... saj raziskovalna naloga poleg povzetka, teoretičnega dela, empiričnega dela, ugotovitev, zaključka in urejanja besedila zajema tudi predstavitev in zagovor tez pred komisijo. Posamezne etape, ki se zvrstijo na poti do končnega cilja raziskovalne naloge, bom podrobneje opisala v članku. Spontano se zgodi, da nato učenec izkušnje, spretnosti in veščine uporabi v nadaljnjem šolanju oziroma pri samem pouku. Tako bodo z nami delili izkušnje mladi raziskovalci, ki so se vsaj enkrat podali na pot raziskovanja in uspešno prehodili vse etape, ne brez truda in padcev, ampak so z vztrajnostjo in z zaupanjem v lastne potenciale dosegli cilj.

Ključne besede: raziskovalna naloga, nadarjenost, izkušnje

*V tem sestavku uporabljeni izrazi, ki se nanašajo na osebe in so zapisani v moški slovnični obliki, so uporabljeni kot nevtralni za ženski in moški spol.

Abstract

A research project as an opportunity to display talent is the title of this article summing up numerous years of mentoring of (gifted) pupils* who have chosen to take on research work as a challenge, with special consideration of natural science contents. It shall be presented as how a research activity involves many aspects of talent and makes possible for one's potentials to be expressed. At our school the pupils are encouraged to complete at least one research task during their education. This requires from all involved a lot of effort, dedication, time, perseverance, cooperation with external institutions, team work, making compromises etc. as a research task besides the synopsis, theoretical and practical work, findings, conclusion and text arrangement also involves a presentation and defence of thesis before the Committee. This article will demonstrate in detail the individual stages of a research task from their beginning all the way to the final goal. It then happens spontaneously for the pupil to incorporate the experiences, skills and abilities in further education or even in the classroom. In this way our young researchers who have at least once embarked on a research journey and have successfully completed all the stages, not without effort and failure, but with persistence and confidence in their own potential, share their experiences with us.

Keywords: research task, talent, experience

*The expressions that are written in the (Slovenian) grammatical masculine form and relate to persons shall be used as neutral, referring equally to either female or male gender in this article.

Uvod

Prilika o talentih (Sveto pismo, Lk 19, 11-27) pripoveduje o bogatem gospodarju, ki je imel tri služabnike, katerim je izročil premoženje v obliki talentov⁴. Prvi je prejel pet talentov, drugi dva in tretji enega. Gospodar je nato odpotoval. Med njegovo odsotnostjo sta prva dva služabnika talente pomnožila, tretji pa je svoj talent zakopal.

Podobno sama doživljam talentiratnost oziroma nadarjenost naših učencev, ki se izraža na različnih področjih. Vendar ni dovolj zgolj biti nadarjen, nadarjenost je potrebno negovati. »Da bi dosegli uspeh in srečo, potrebujete določene priložnosti – zajetno, primerno učno gradivo, dober način poučevanja z nenehnim zastavljanjem izzivov, zgled, ki vas vlečejo, motivacijo za dolge ure vežbanja in osebni pogum, da izkoristite priložnost.« (Freeman., J., 2010).

Za učence naše šole menim, da je raziskovalna dejavnost dobra priložnost, da se izrazi njihova nadarjenost.

V prispevku bom skušala povezati elemente raziskovalne naloge s posameznimi področji in vedenji nadarjenosti, ki so v besedilu zapisana v poševnem tisku. Do spoznanj sem prišla kot mentorica pri izdelavi raziskovalnih nalog s področja naravoslovja. Kako so doživljali raziskovalno dejavnost učenci naše šole in kako so jim izkušnje pomagale v življenju po osnovni šoli, je predstavljeno v zadnjem delu prispevka.

Jedro

Zgradba zapisane raziskovalne naloge

Povzetek in predgovor

Učenec je vedoželjen in išče odgovore na svoja vprašanja (Učno področje, ZRSS, 2011). Tako se začne pot raziskovanja. Začetki so zelo različni. Nekateri pristopijo k učitelju / mentorju in izrazijo željo po raziskovanju, nekateri so naleteli na problem, vprašanje in ga želijo raziskati, nekateri želijo raziskovati na strokovnem področju svojih staršev, nekaterim se je ob zaključku raziskovalne naloge pojavil nov problem in potem vztrajajo pri razreševanju tega, ali pa

⁴Talent je tu omenjen kot utežna in denarna enota.

zunanja ustanova, npr. inštitut, prosi za na primer testiranje novega senzorja in ob tem nastane raziskovalna naloga itd.

Z naslovom pritegnemo zanimanje bralca in nakažemo problem raziskovanja, kar ponazarjajo sledeči primeri naslovov raziskovalnih nalog: BPA, Prosojnost snovi, Svet barvil, Vpliv različnih pogojev na koncentracijo CO₂ v prostoru, Vpliv barve listov javorja na njegovo rast, Štetje strel – gorski svet Slovenije, Vpliv strelovoda na posledice udara strelovoda, Uporaba termografije pri ugotavljanju požarov, Uporaba termografije pri ugotavljanju požarov in varnosti v prometu itn.

Izbor področij raziskovanja je pester, možnosti so številne: biologija, ekologija z varstvom okolja, etnologija, fizika in astronomija, geografija, gospodinjstvo, kemija, matematika, promet, psihologija, računalništvo in informatika, slovenščina, sociologija, šport, tehnika, tuji jezik, turizem, zgodovina.

Učenci, ki so izdelali več raziskovalnih nalog, v večini nadaljujejo raziskovanje na istem področju, nekateri pa načrtno zamenjajo družboslovje z naravoslovjem ali obratno. Z napredovanjem v višji razred šolanja raste tudi zahtevnost raziskovanja. Na naši šoli je največ raziskovalnih nalog narejenih na razredni stopnji. Priznanje vsem učiteljem, ki so odprti za vsa področja raziskovanja, kajti pomembno je, da ne utišamo raziskovalnega duha niti pri najmlajših raziskovalcih.

Kazalo (vsebina, slike, tabele, grafi)

V osnovni šoli ni obveznega predmeta oziroma učnega cilja, ki bi učil in uril učence v urejanju besedil v računalniškem jeziku. Zato pisanje raziskovalne naloge na računalnik vzame veliko časa, kajti besedilo je potrebno zapisati po mednarodnemu standardu ISO 7144. Najpogosteje se zatakne pri številčenju slik, grafov, preglednic, kar za seboj potegne tudi kazalo. Pisanje v Wordu si malo olajšamo po predlogu mentorice, ki ima za seboj kilometrino raziskovalnih nalog, tako, da si pripravimo »prazno« nalogo z nanizanimi elementi naloge in nato vpisujemo vanjo besedilo. Pri pisanju raziskovalne naloge mora učenec skrbeti tudi za slovenski jezik in pravopis.

Teoretični del (pregled literature)

Ko se učenec loti pregleda literature, je že seznanjen s ključnimi pojmi, ki jih je poglobljal ne samo z obveznim učnim gradivom, temveč tudi s pomočjo lastne vedoželjnosti ob prebiranju dodatne literature. *Učenec z zanimanjem uporablja enciklopedije, leksikone, atlase, slovarje in druge učne vire in pripomočke* (Učno področje, ZRSS, 2011). Ob branju se učencu lahko utrne vprašanje, za katerega želi poiskati odgovor, in se tako odloči za raziskovanje.

Iz izkušnje je del, ko učenec pregleduje literaturo, najtežji. Odpre se morje besedil, ki so neznana, zahtevna. *Pogloblja se v zahtevnejše vsebine (s področja naravoslovja, družboslovja, literature ...), namenjene starejšim učencem* (Učno področje, ZRSS, 2011).

Vire je potrebno prebrati, pregledati, preveriti, vrednotiti. *Učenec med sošolci izstopa po razlikovanju bistvenega od nebistvenega* (Učno področje, ZRSS, 2011). Sledi izbor ustreznih razlag, ki jih mora raziskovalec razumeti in po svojih besedah predati naprej, *pri učenju je samoiniciativen* (Učno področje, ZRSS, 2011).

Empirični del (namen, hipoteza, metoda)

Eksperimentalno-raziskovalni pristop je osrednji del raziskovalne naloge. Tu se spominjam konstruktivne pripombe enega izmed članov komisije, namreč da v raziskovalni nalogi »pogrešam pravo raziskovalno delo«. To skušam uvesti, če se seveda da, kajti v šoli lahko izvedemo le preproste eksperimente. Tudi raziskovalna vprašanja so lahko (pre)zahtevna za mentorja. Zato je zelo dragocena izkušnja, če se mladi raziskovalci seznanijo z eksperimentalnim pristopom zunanjih institucij. Našim raziskovalcem so to omogočili Elektro Inštitut Milan Vidmar, Inštitut Jožef Stefan, Kemijski inštitut in Dat-Con d.o.o. Poleg priložnosti izvajanja zahtevnejšega eksperimenta, vključujoč rokovanje z napravami itd., imajo učenci tudi priložnost, da se srečajo s strokovnjaki z določenega področja, da se seznanijo s področji, vsebinami dela strokovnjakov in da so za kratek čas del tima, kar odpira prostor za različna mnenja, sprejemanje mnenja drugega in sklepanje kompromisov.

Kot lahko razberemo iz naslovov raziskovalnih nalog, raziskovalec *brez posebnih navodil in učenja zna uporabljati orodja in pripomočke* (Tehnično področje, ZRSS, 2011) pri delu z napravami, stroji, sestavljanju kemijskih modelov velikih molekul.

Izdelava lastnega izdelka, npr. makete, ki je proces risanja načrta do končne oblike, omogoči učencu, da se izrazi njegov tehnični potencial: *rad načrtuje, skicira in riše načrte; učenec je spreten pri izdelovanju modelov, popravljanju ipd.* in tudi likovni potencial: *ima razvit estetski čut; sposoben je samostojnega oblikovanja likovnega izdelka* (ZRSS, 2011).

Ugotovitve, rezultati, zaključek

Ena izmed kriterijev ocenjevanja, od 1 do 10, raziskovalne naloge je postavka »obseg in kvaliteta povzetka, sklepne ugotovitve« (Ocenjevalni list). Ob tem *učenec med sošolci izstopa po razlikovanju bistvenega od nebistvenega* (Učno področje, ZRSS, 2011).

Za osnovnošolce je izdelava raziskovalne naloge zelo zahtevna, saj je pri tej potrebno zadostiti dosti strožjim kriterijem, podobnim na primer kriterijem za nivo diplomske naloge. Lahko nam postane glavni cilj biti najboljši v vseh etapah. Ob tem nas vodi ter usmerja tekmovalnost, kar pa je nasprotje sodelovanju ter strpnemu medosebnemu odnosu (Ferbežer, I., 2002, str. 287-299).

Z učenci imamo dogovor, da najprej predstavijo raziskovalno nalogo sošolcem, ki nato povedo svoje mnenje, ki ni vedno pohvalno, je pa dobronamerno. Učenci se ob tem urijo v strpnosti in sprejemanju mnenja drugih. Najbolje pa je, če so ugotovitve raziskovalne naloge uporabne v vsakdanjem življenju.

Zgradba ustne predstavitve raziskovalne naloge

Predstavitev naloge

Predstavitev naloge poteka pred tričlansko komisijo. Raziskovalci predstavijo pisni del naloge s pomočjo e-prosojnic. Tudi pri tem se urijo v ločevanju bistvenega od nebistvenega. Izdelava e-prosojnic je za učence lažja kot pisanje v Wordu, zato ker imajo za seboj več takšnih izkušenj, na primer s predstavitvami, pri pouku slovenščine, zgodovine, angleščine.

Nastop

Čeprav ima večina raziskovalcev pri nastopu tremo, je to lahko priložnost, da se na voditeljskem, dramskem in literarnem področju izrazijo naslednja vedenja: *je odločen, samozavesten in ima pozitivno samopodobo; sproščeno nastopa; učinkovito uporablja kretnje in obrazno mimiko; učenec dobro pripoveduje* (ZRSS, 2011).

Nastopajoči morajo zadostiti kriterijem ocenjevanja glede nastopanja. Obvladali naj bi »zvočne in vidne prvine govora, retorika, knjižni jezik« (Ocenjevalni list). Vsi učenci tekom šolanja razvijajo zmožnosti govornega nastopanja.

Običajno se učenci odločijo za delo v paru, kjer se naloge in odgovornosti delijo, kjer poteka dialog, kjer si pomagajo in se vzpodbujajo, kjer se učijo strpnosti, sprejemanja drugačnosti. V paru se lahko učenci tudi zelo dobro dopolnjujejo, kar se je izkazalo v eni izmed raziskovalnih nalog, ko je namreč učenka bila odlična v pisnem delu raziskovalne naloge, učenec pa je blestel na govornem področju.

Zagovor

Predstavitev raziskovalne naloge poteka na regijskem in državnem nivoju. Stopnji primerno, sledijo tudi vprašanja pri zagovoru naloge. Tako so tudi osnovnošolski učenci postavljeni pred izziv, da se izkažejo kot strokovnjaki na svojem področju raziskovanja. *Dijak kaže visoko raven znanja z naravoslovnega področja. (To pomeni, da zmore zahtevnejše analize, sinteze, zmore uporabiti nova spoznanja v novem ali neobičajnem kontekstu ...)* (Naravoslovje, ZRSS, 2010).

Izkušnje mladih raziskovalcev

Lara Kodermac:

»V osnovni šoli sem izdelala 4 raziskovalne naloge, dve na področju biologije - Od cveta do meda v četrtem razredu in Vpliv barve listov javorja na njihovo rast v sedmem razredu. Poleg tega sem izdelala raziskovalno nalogo tudi na področju fizike oz. astronomije z naslovom Vesolje v tretjem razredu in raziskovalno nalogo na področju zgodovine v petem razredu z

naslovom Zgodovina naše šole. Pri vseh raziskovalnih nalogah me je motivirala radovednost in želja po podrobnejšem znanju o raziskovani temi. Največkrat je bil razlog za mojo raziskovalno nalogo najti odgovor na vprašanje, ki se mi je porodilo med urami pouka. Takrat sem pristopila do ene izmed mentoric raziskovalnih nalog na naši šoli, ji predstavila idejo in se lotila raziskovanja.

Sam proces raziskovanja in iskanja informacij je močno pripomogel pri mojem nadaljnjem izobraževanju, predvsem v gimnaziji in pa pri pripravi na različna tekmovanja iz znanja. Samostojno delo in iskanje pomembnih informacij iz množice podatkov ter oblikovanje zaključnega izdelka kot celote so bili zame na začetku izziv, a sem jih z leti raziskovanja ponotranjila in se jih priučila. To znanje mi še vedno najbolj pomaga v gimnaziji, predvsem pri družboslovnih predmetih.

Za raziskovalno nalogo sem vedno poskušala najti partnerja oz. partnerko, saj je sam proces izdelave raziskovalne naloge zelo obširen. Seveda je bila pri nastajanju raziskovalne naloge ključna mentorica, ki me je usmerjala in dajala napotke in komentarje, da je bila na koncu naloga res popolna. V veliko pomoč mi je bilo tudi sodelovanje z zunanjimi strokovnjaki, kot je Kemijski inštitut, ki mi je omogočil raziskovanje z bolj praktičnega vidika. Rada bi poudarila zelo prijetne izkušnje na Kemijskem inštitutu, s katerim sva s sošolko sodelovali pri raziskovalni nalogi z naslovom Vpliv barve listov javorja na njihovo rast. Bili so zelo prijazni in nama omogočili izvesti laboratorijski del raziskovalne naloge. Seznanili so naju z vsemi pravili laboratorijskega dela in spoznali sva različni kemijski pribor in kemijske metode dela. Z gotovostjo lahko trdim, da je bila to zelo prijetna izkušnja, iz katere sem ogromno naučila.

Izdelava različnih raziskovalnih nalog mi je omogočila vpogled v kompleksnost in zahtevnost raziskovalnega dela. Verjetno je tudi to eden izmed razlogov, zakaj se še nobene nisem lotila v gimnaziji. Vendar upam, da morda naslednje leto začnem raziskovati, saj imam sedaj v primerjavi z osnovno šolo veliko več znanja in se lahko podrobneje poglabim v kakšno temo.«

Matic Filip Napast:

»V času šolanja na osnovni šoli sem (smo) izdelali štiri raziskovalne naloge, vse s področja strele in zadnje tri v sodelovanju z Elektroinštitutom Milan Vidmar, kar ni presenečenje - sedaj študiram na sosednji Fakulteti za elektrotehniko.

Prve raziskovalne naloge z naslovom Strela in njene posledice smo se lotili že v četrtem razredu osnovne šole. V prvem delu naloge smo spoznali, da je strela nevaren in predvsem izredno zanimiv naravni pojav, ki pa lahko ogroža ljudi, živali, hiše, drevesa ... V praktičnem delu smo v okviru dveh anket preverili seznanjenost učencev z nevarnostjo strele in s pravili obnašanja v primeru nevihte. Zanimalo nas je, ali so hiše v okolici šole opremljene s strelovodi in kakšna je odvisnost škode v primeru udara strele od opremljenosti hiš s strelovodi. Kot 10-letnemu otroku se mi je v spomin vtisnila predvsem izdelava in delitev anket, zdaj, 10 let kasneje pa se mi zdi to zelo pomembno, saj sem se prvič srečal z raziskovalnimi metodami, javno predstavitev naloge in ostalimi veščinami, ki so mi v nadaljevanju šolanja koristile.

Ker se prvo leto strele nisem naveličal, sem nadaljeval in izdelal naslednjo nalogo z naslovom Udari strele na območju Ljubljane. Slednja je bila na nek način prelomna, saj sem prvič sodeloval z Elektroinštitutom Milan Vidmar in spoznal delovanje sistema SCALAR (Slovenski center za avtomatsko lokalizacijo atmosferskih razelektritev). Izredno zanimiv je bil tudi obisk Agencije Republike Slovenije za okolje ARSO, kjer sem spoznal znane obraze s področja meteorologije.

Naslednje leto je nastala naloga Udari strele na območju Slovenije - vrednotenje na osnovi sistema SCALAR. Zopet sem sodeloval z EIMV-jem in odkrival, kako velika in zanimiva je povezanost pogostosti udarov strele od vremenskih razmer in posameznih območij.

Vsako leto je bila naloga nekoliko kompleksnejša. Odkrival sem, kako široko znanje je potrebno na razmeroma ozkem področju, delčku fizike. Najpomembnejše pa se mi zdi, da so se mi porodile nove ideje in vprašanja - raziskovalna žilica z željo po še. To sem zapisal tudi v enem izmed zaključkov naloge.

Po letu premora od raziskovalnih nalog sem v 8. razredu osnovne šole izdelal še zadnjo raziskovalno nalogo: Vpliv strelovoda na posledice udara strele. Ta je bila nekaj posebnega in se mi je najbolj vtisnila v spomin.

Izredno zabavna, nekoliko nenavadna in polna anekdot je bila izdelava štirih maket šole. Ker je bilo sprva načrtovano delo z električno žago preveč zamudno, sva večino delov izrezala lasersko, kar je zahtevalo digitalno risanje načrtov. S sošolcem sva vsa vesela mislila, da je zamudni del za nama, a težave so se šele začele. Ker nisva upoštevala debeline materiala, šole

ni in ni bilo mogoče sestaviti. Na tem mestu bi se bilo vredno zahvaliti neustrašnemu mizarju Janezu, ki nama je priskočil na pomoč. Sledila je izdelava strelovoda s pomočjo podjetja Hermi in makete so bile končno pripravljene za laboratorij za visoke napetosti EIMV. Obisk le-tega in opazovanje strokovnjakov na inštitutu je bil privilegij, vrhunec raziskovalne poti in posledično motivacija za prej omenjeno raziskovalno žilico, ki me žene naprej še danes. Maketa s strelovodom je skladno s pričakovanji udar strele preživela brez posledic. Maketa brez strelovoda in acetonom v ravnateljjevi pisarni je imela manj sreče.

Izdelava raziskovalnih nalog v osnovni šoli me je seznanila z raziskovalnim delom. Pridobil sem ogromno znanja, ki mi je koristilo predvsem pri nadaljnjem šolanju v gimnaziji pri raznih projektnih nalogah in govornih vajah. Naučil sem se, kako se je treba lotiti problema, naloge, poizkusa ... Zelo koristne so bile tudi predstavitve nalog, ki so pomenile male vaje v javnem nastopanju.«

David Zupan:

»V osnovni šoli sem izdelal tri raziskovalne naloge, in sicer v 4. in 5. razredu, nazadnje pa še v 9. razredu osnovne šole (naslov: *Uporaba termografije za ugotavljanje požarov in varnosti v prometu*). Prvih dveh raziskovalnih nalog se bolj slabo spomnim, zato se bom v prispevku bolj navezoval na zadnjo raziskovalno nalogo. Za raziskovanje sem se odločil, saj sem želel poleg rednih šolskih vsebin poglobiti znanje še iz drugih temah, ki niso bile v sklopu obveznih učnih vsebin.

Proces pisanja raziskovalne naloge mi je pomagal, da sem osvojil nekatere tehnike pisanja, ki so mi močno pomagale v srednji šoli in sedaj tudi na fakulteti. Predvsem pa so me raziskovalne naloge naučile suverenega zagovora svojega dela ter spoznanja, kako kratko in jedrnato zajeti vsebino, ki jo želim predstaviti.

Eden od bolj nepozabnih spominov je gotovo izdelovanje makete, ki sem jo uporabljal za raziskovanje zadnje naloge. Z maketo sem namreč simuliral tunel ter ugotavljal, kako bi uporabljali termografske naprave za varnost v prometu. Prav tako sem vselej užival pri zagovoru nalog, pri čemer sem veliko odnesel tudi od komentarjev komisije. Še posebno, ko človek premaga tremo zaradi nastopanja pred komisijo, je izkušnja nepozabna in zelo prijetna.

Edina morda nerodna oz. neprijetna izkušnja, ki pa ni prisotna le pri raziskovalnih nalogah, so oddajni roki. V času tik pred oddajo nalog je vse skupaj malo neprijetno, saj si rahlo nervozen, ker ne veš, ali je naloga takšna kot mora biti, ali bo dobro ocenjena, itd.

Morda najtežje pri raziskovalnih nalogah je osvojiti formo pisanja, ki je pravzaprav prej nikoli ne spoznaš, saj ni posebno predstavljena v osnovni šoli. Zato je potrebno nekaj časa in pomoči, da se navadiš na uporabo Worda in na stil pisanja. Ko se enkrat na to navadiš, je vse skupaj mnogo lažje in močno pomaga v prihodnosti (srednja šola, fakulteta, itd.). Prav tako je po mojem mnenju zahtevno postaviti temelje raziskovalne naloge, na katerih potem gradiš celotno raziskovalno pot. Predvsem gre pri tem za pravo izbiro naslova, predmeta raziskovanja, raziskovalne metode, ipd.

Pri raziskovanju sem dobil veliko pomoči mentorice (učiteljice), ki je ogromno pripomogla pri reševanju ravno prejšnjih težav s stilom pisanja in postavitvijo temeljev raziskovalne naloge. Pri raziskovanju pa mi je zelo pomagala tudi mama, saj mi je priskrbelo potrebno orodje za izvajanje meritev ter me seznanila z nekaterimi idejami, ki so olajšali raziskovalno pot.

Eksperimentiranje in raziskovanje je zelo prijetna in zanimiva izkušnja, zato sem se zanjo odločil tudi v srednji šoli in bi jo zato predlagal tudi ostalim. To bo ostalo v nepozabnem spominu, pridobljenega znanja pa bo veliko. Tudi v srednji šoli je bila izkušnja zelo zanimiva, temelje pa sem dobil v osnovni šoli, zato je bilo pisanje in predstavljanje veliko lažje kot prvič.«

Zaključek

Na naši šoli si želimo, da učenec ne »zakoplje svojega talenta«, zato imajo vsi učenci možnost, da izberejo raziskovalno dejavnost. Ni potrebno, da učenec opravi vse stopnje raziskovalnega dela, pomembno je, da ima pogum za to in da si da možnost. Pri tem delu so poleg učencev in mentorja na šoli vključeni tudi starši, zunanji mentorji in učitelj, ki nalogo lektorira. Potrebno je veliko vztrajnosti, truda, časa in samostojnosti ter samoiniciativnosti raziskovalcev. Kriteriji ocenjevanja raziskovalne naloge so zelo strogi. Pomembno je, da glavni cilj ni doseči zlato priznanje, temveč nahraniti raziskovalnega duha, ki bo strmel za boljši jutri, tudi za sočloveka.

Viri in literatura

Ferbežer, I. (2002). Celovitost nadarjenosti. Nova Gorica: Educa.

Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, Talent, Expertise, and Creative Achievement. V Sternberg, R. J. in Davidson, E. J. (ur.), Conceptions of giftedness (str. 64-80). New York: Cambridge University Press.

Freeman, J. (2010). Gifted Lives: what happens when gifted children grow up?. New York: Routledge.

Freeman, J. (2005). Giftedness, Talent, Expertise, and Creative Achievement. V Sternberg, R. J. in Davidson, E. J. (ur.), Conceptions of giftedness (str. 80-98). New York: Cambridge University Press.

Nadarjeni otroci, učenci in dijaki - Zavod RS za šolstvo, pridobljeno

<https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/01/olnad07-os.pdf> (13. 2. 2024) in

<https://www.zrss.si/strokovne-resitve/nadarjeni-otroci-ucenci-in-dijaki/>

Lestvice OLNADŠ010 Naravoslovje (13. 2. 2024).

<https://www.ljubljana.si/assets/Uploads/OCENJEVALNI-LIST.doc> (22. 2. 2024).

Kontakt:

Irena Stegnar

irena.stegnar@guest.arnes.si, OŠ Spodnja Šiška

Martina Kokelj: Nadarjeni učenci radi raziskujejo

Povzetek

Na Osnovni šoli Antona Martina Slomška Vrhnika imamo tim učiteljev z različnih predmetnih področij, ki skrbijo za delo z nadarjenimi učenci. Ker imamo pred sabo talentirane učence, jih želimo navajati na samostojnost, zato jim prepustimo načrtovanje dejavnosti glede na njihove želje. Učitelji smo samo koordinatorji in učence usmerjamo. To pomeni, da se letni delovni načrt vsako leto spreminja.

V prispevku bomo predstavili nekaj dejavnosti, ki so jih učenci naše šole predlagali, mentorji pa smo poskrbeli za uresničitev njihovih idej.

Ključne besede: nadarjeni učenci, raziskovanje, načrtovanje

Abstract

At Anton Martin Slomšek Primary School in Vrhnika, we have a team of teachers from various subject areas dedicated to working with gifted students. We aim to encourage their independence by allowing them to plan activities based on their interests. We, as teachers, act only as coordinators and guide the students. This means that the annual work plan changes each year.

In this article, we will present some activities proposed by the students of our school, which we, as mentors, facilitated to bring their ideas to fruition.

Keywords: gifted students, research, planning

Uvod

Sprašujemo se, kdo so nadarjeni učenci. Včasih so bili nadarjeni tisti učenci, ki so se uvrstili v zgornjih pet odstotkov populacije pri splošnih intelektualnih testih, danes pa so talentirani tisti otroci, ki imajo izredne sposobnosti in potenciale na različnih področjih v primerjavi s svojimi vrstniki (Ferbežer, Težak in Korez, 2008).

Ferbežer, Težak in Korez (2008) trdijo, da na nadarjenost ne vpliva samo dedna osnova, ampak vpliva tudi spodbudno okolje, da lahko otrok svoj potencial razvije do vrhunca.

Ferbežer, Težak in Korez (2008) pravijo, da definicijsko nadarjenost, na kateri temelji celotna skrb za nadarjene in talentirane, vsebuje kognitivno in konativno stran osebnosti, visoke učne dosežke, potenciale na ustvarjalnem, učnem, vodstvenem in umetniškem, psihomotoričnem področju, posebej pa skozi aktivnost izraženo motivacijo in interese.

Nadarjene učence prepoznajo učitelji in razredniki, ki te učence predlagajo, nato sledi identifikacija nadarjenih.

Delo z nadarjenimi na OŠ Antona Martina Slomška Vrhnika

Na osnovni šoli Antona Martina Slomška Vrhnika je za delo z nadarjenimi učenci zadolžen tim šestih učiteljev z različnih predmetnih področij. Učitelji pri učencih spodbujamo samostojnost in ustvarjalnost, zato jih vključimo v načrtovanje letnega delovnega načrta in upoštevamo njihove želje in interese, pri čemer se letni delovni načrt vsako leto spreminja.

V nadaljevanju predstavljamo dogodke, ki so se jih lahko v šolskem letu 2022/23 udeležili nadarjeni učenci.

Dobrodelni bazar in pomladni sejem

Na naši šoli vsako šolsko leto organiziramo dobrodelni bazar, na katerem sodeluje cela šola. Vsako leto se izmenjujeta božični dobrodelni bazar in pomladni sejem. Izkupiček obeh dejavnosti gre v šolski sklad.

Pri vseh učencih se trudimo razvijati empatijo in sočutje, zato vsako leto tudi nadarjeni učenci sodelujejo na omenjenih dejavnostih. Učenci izdelujejo različne izdelke iz lesa, papirja, pečejo piškote, pomagajo pri strežbi v šolski kavarni ... Vse izdelke izdelajo samostojno po pouku. Na dan dogodka imajo nadarjeni učenci svojo stojnico in izdelke prodajajo.



Slika 1. Izdelki učencev (vir: osams.si)

Na vsaki prireditvi imamo tudi bogat kulturni program, na katerem sodelujejo tudi učenci, ki so voditeljsko in umetniško nadarjeni. Sodelujejo z vodenjem kulturnega programa, likovnim ali gledališkim ustvarjanjem.



Slika 2. Umetniški nastop učencev (vir avtorice)

Potujemo in raziskujemo Slovenijo

Nadarjeni učenci radi raziskujejo Slovenijo in odkrivajo njene lepote. V šolskem letu 2022/23 smo organizirali dva izleta.

V popoldanskih urah smo se odpeljali na raziskovanje Babine poti v Mitskem parku Rodik. Učence zanima mitski svet, ki ga obravnavamo v sedmem razredu pri slovenščini in zgodovini. S tem spoznavajo, kdo smo in od kje prihajamo. Sprehodili smo se po Lintverjevi poti, kjer smo si ogledali Lintverjevo domovanje in domovanje velikih Ajdov, Ajdovščino. Z naglavnimi lučkami smo se podali na pot in spoznavali našo mitologijo ter uživali ob vodičkinem pripovedovanju zgodb, ki so bile včasih tudi strašljive, predvsem zaradi večernega časa, ko smo se sprehajali v temi.

Na drugem izletu smo spoznavali naše knežje mesto Celje. Najprej smo si ogledali Tehnološki par Celje, kjer smo si ogledali tehnološke novosti in se preizkusili v kemijskih poskusih. Popoldne smo si ogledali Pokrajinski muzej Celje, v katerem so izvedeli veliko o Rimljanih. V sklopu muzeja smo si ogledali tudi razstavo o svetovni popotnici Almi Karlin.



Slika 3, 4. Raziskovanje Celja (vir: osams.si)

Potujemo in raziskujemo izven naših meja

Na naši šoli učencem omogočimo tudi raziskovanje drugih držav. V šolskem letu 2022/23 so učenci odpotovali v Nemčijo, v glavno mesto München. Tam so se sprehodili in raziskovali staro mestno jedro, si ogledali Tehniški muzej in muzej BMW.

Da napolnimo mesta v avtobusu se nadarjenim priključijo tudi učenci različnih izbirnih predmetov, kot so nemščina, poskusi v kemiji ...



Slika 5. BMW (vir: osams.si)

Druženje z vrstniki iz drugih šol

Vemo, da je človek družabno bitje, zato za preživetje potrebuje družbo, pogovor in druženje z vrstniki. Zavedamo se, da tega primanjkuje današnjim mladostnikom, ki se znajo večji del dneva skrivati za ekrani različnih elektronskih naprav.

Učenci so predlagali, da bi se radi družili s svojimi vrstniki. Navezali smo stike z učenci iz Osnovne šole Idrija. Vrhnika in Idrija po kilometrih nista oddaljeni, učenci z Vrhnik se tudi vozijo tja v gimnazijo. Idrijske nadarjene učence smo povabili na Vrhniko. Pripeljali so se z avtobusom. Najprej smo jim razkazali Vrhniko. Sprehodili smo se po klancu do Cankarjeve rojstne hiše in naprej do Svete Trojice nad Vrhniko, kjer smo v lepem in toplem sončnem vremenu uživali v naravi in se družili. Sledil je spust do naše osnovne šole, ki smo si jo ogledali, nato pa smo skupaj pekli palačinke in vafle. Stkali smo prijateljske vezi in se dogovorili, da tudi mi vrnemo obisk.



Slika 5, 6. Druženje z vrstniki iz Idrije (vir avtorice)

Zaključek

Danes lahko na vsakem koraku poslušamo in beremo o zasvojenosti otrok s sodobnimi tehnologijami ter kako se ne znajo družiti in pogovarjati med seboj. Zato na naši šoli stremimo k temu, da se nadarjeni učenci med seboj družijo, pogovarjajo in izmenjujejo ideje.

Učitelji se zavedamo, da vzgajamo bodoče intelektualce, ki jih moramo navajati na samostojnost, razvijati njihove delovne navade in jih spodbujati, da izrazijo svoje želje in mnenje. Pri tem učence spodbujamo, vodimo in pomagamo izpeljati njihove zamisli.

Po vsaki zaključeni dejavnosti skupaj z učenci opravimo evalvacijo dogodka. To lahko storimo ustno, s pogovorom, ali pisno. Učenci iščejo predloge za izboljšanje dejavnosti oz. pohvalijo, kar je bilo dobro. Vsaka dejavnost se zaključi z nasmejanimi obrazi, ki se polni novih vtisov vračajo domov.

Viri in literatura

Druženje z vrstniki iz Idrije. (2023). Pridobljeno 20. 2. 2024, s <https://www.osams.si/2023/06/20/druzenje-z-vrstniki-iz-idrije/>.

Ferbežer, I., Korez, I. in Težak, S. (2008). Nadarjeni otroci. Radovljica: Didakta.

München, wir kommen!. (2023). Pridobljeno 20. 2. 2024, s <https://www.osams.si/2023/04/20/munchen-wir-kommen/>.

Nadarjeni in vedoželjni smo spoznavali Celje. (2023). Pridobljeno 20. 2. 2024, s
<https://www.osams.si/2023/03/30/nadarjeni-in-vedozeljni-smo-spoznawali-celje/>.

Kontakt:

Martina Kokelj,

martina.kokelj@osams.si, Osnovna šola Antona Martina Slomška Vrhnika

Albina Fifer: Projektni pristop kot strategija spodbujanja nadarjenosti pri oblikovalno-ustvarjalnem krožku

Povzetek

Uspešno učenje izhaja iz potreb učencev in je povezano z njihovimi izkušnjami. Našo spodbudo in pomoč pri uresničevanju svojih interesov, potreb in želja v veliki meri potrebujejo še posebej tisti učenci, pri katerih se kaže nadarjenost v različnih oblikah in obsegih v tem hitro razvijajočem se svetu.

V strokovnem prispevku predstavljam projektno učno delo po modelu »od ideje do izdelka« kot eno izmed strategij za spodbujanje nadarjenosti pri oblikovalno-ustvarjalnem krožku na razredni stopnji. S projektnim učnim pristopom, ki ponuja veliko možnosti razvijanja ustvarjalnosti, samostojnosti, zadovoljevanje interesnih področij, samopotrjevanja in pozitivne samopodobe, želim pri učencih vzpodbuditi in hkrati doseči, da združijo znanje in sposobnosti v celovit pristop. Učenci se pri tem učijo z lastno aktivnostjo, poudarek je na izkustvenem učenju, spoznavanje postopkov izdelave izdelka pa v njih vzpodbuja tudi tehniško ustvarjalnost, vztrajnost, občutek lastne zmožnosti, zadovoljstva in vrednosti.

S projektnim delom po modelu »od ideje do izdelka« pripomoremo k ustvarjanju spodbudnega učnega okolja, ki učencem omogoča kakovostno in samostojno učenje ter krepitev različnih veščin, potrebnih za uspešno delovanje v določenih okoljih in situacijah.

Ključne besede: projektno učno delo, nadarjenost, spodbudno učno okolje, oblikovalno-ustvarjalni krožek, razredna stopnja

Summary

Successful learning stems from student's needs and correlates with their experiences. Our encouragement and help with realisation of their interests, needs and wants is especially required by students that show different forms of talent in this rapidly developing world.

This technical article presents project based learning by the model "from idea to product" as one of the strategies for promoting talent in the design-creative class on the elementary level. With a project based learning approach, which offers many options for the development of creativity, independence, fulfilment of various points of interests, self-affirmation and positive self-image, I wish to invoke and achieve a merge of knowledge and abilities in a comprehensive approach of learning. This results in students learning with their own activities, with an emphasis on experiential learning, while the whole introduction to the work procedure encourages technical creativity, persistence and an awareness of their own abilities, satisfaction and worth.

The project based work by the model "from idea to product" we are contributing to a creation of a supportive learning environment that allows the students to learn qualitatively and independently, while straightening their various skills, needed for a successful interaction in specific situations and scenarios.

Key words: project based work, talent, encouraging learning environment, the design-creative class, elementary level

Uvod

Za uspešno delovanje v vedno bolj hitro razvijajočem in spremenljivem svetu so vse bolj potrebne nove veščine, znanja in spretnosti. Zato je nujno, da se naučimo kompetenc, ki nam bodo omogočile, da uspešno delujemo v času 21. stoletja.

Še posebno pozornost moramo nameniti kritičnemu mišljenju in reševanju problemov, komunikacijskim veščinam, sposobnosti učenja za učenje, digitalnim veščinam, sposobnosti dela v timu, kreativnosti in inovativnosti, sposobnosti upravljanja z lastnimi čustvi in odnosov z drugimi ter sposobnosti upravljanja s časom in organizacijo (Veščine in kompetence v 21. stoletju, 2023).

V spodbudnem učnem okolju, prevladuje pozitivna klima, več timskega dela, učenci sodelujejo in se aktivneje vključujejo v pouk, pozitivni odnosi med vrstniki pa vplivajo na dobro počutje, višjo samopodobo in boljše učne dosežke (»Varno in spodbudno učno okolje«, 2019). Takšno okolje je torej ključnega pomena za razvijanje veščin in kompetenc, ki jih učenci pridobijo preko učenja in so nujno potrebne za reševanje določenih problemskih situacij, prilagajanje spremembam in uspešno delovanje.

Učitelji smo odgovorni, da v razredu vzdržujemo pozitivno socialno vzdušje, da spodbujamo spoštovanje drugačnega mnenja, medosebno reševanje konfliktov na miren način ter da zagotavljamo varno fizično in socialno okolje (»Dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje«, 2019).

Posebno pozornost v našem šolskem okolju pa je potrebno posvetiti nadarjenim učencem in tistim, ki kažejo znake nadarjenosti in nimajo učnega uspeha, prihajajo iz socialno depriviranega ali drugačnega okolja in imajo specifične učne ali vedenjske težave. Zato jih je potrebno na šoli vključevati v takšne oblike dela, ki bodo čim bolj spodbujale in razvijale njihov potencial.

»Nadarjeni učenci imajo enake socialne in čustvene potrebe kot njihovi vrstniki, vendar se spoprijemajo tudi z nekaterimi edinstvenimi psihološkimi težavami.« (»Dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje«, 2019, str. 45)

Velikokrat potrebujejo podporo pri vzpostavljanju medvrstniških odnosov, pri izzivih, ki so povezani z njihovo samopodobo ter na socialno-čustvenem področju. Ker pa raziskave kažejo, da je mogoče vztrajnost, trud in samozavest razvijati, je potrebno dati temu še toliko večji poudarek (»Dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje«, 2019). Ferbežer in Kukanja (2008) ugotavljata, da doživljajo nekateri nadarjeni otroci tudi močne občutke manjvrednosti, ki so lahko povezani s telesnimi spretnostmi, pri njih pa je mogoče zaznati tudi konformno in deviantno vedenje. Zato jim je potrebno pomagati, da bodo razumeli, zakaj so drugačni od drugih. Prav tako, jim je potrebno pomagati, da bodo lahko oblikovali ustrezne socialne odnose, za kar so še posebej dobrodošle interesne dejavnosti, kjer lahko izoblikujejo ozračje prijateljske naklonjenosti in sprejetosti, da se ne bi razvijali kot nesocialni, plahi in brezbrizni do družbe.

Ferbežer idr. (2008) menijo, da je pomembno, da učence spodbujamo, da poročajo o svojem delu, zapisujejo svoje ideje ter da jim omogočimo veliko domišljijskih dejavnosti na različnih področjih, kjer naj ustvarjajo.

Opredelitev nadarjenosti

Koncept za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli navaja, da v strokovni literaturi ni enotne definicije nadarjenosti, pri čemer je razlog v tem, da nadarjeni niso neka homogena skupina, ampak se nadarjenost kaže v različnih obsegih in oblikah. Vendar pa raziskave kažejo, da imajo nadarjeni učenci nekatere osebnostne lastnosti, ki jih pri drugih učencih ne najdemo ali pa so pri nadarjenih bolj izrazite in sicer na: miselno-spoznavnem, učno-storilnostnem, motivacijskem in socialno-čustvenem področju (Koncept odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, 1999).

Zakon o osnovni šoli (ZOs) v 11. členu opredeljuje, da so nadarjeni učenci tisti učenci, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu.

T. Bezić idr. (1998) navajajo, da se z večino nadarjenostmi interakcijsko in neposredno povezujejo še ustvarjalnost, inteligentnost in specifične osebnostne kvalitete. Nadarjeni učenci imajo pogosto željo, da se učijo vsebine, povezane s svojimi lastnimi interesi. Zato mora učitelj pri učnih vsebinah in procesu učenja upoštevati različne načine oz. strategije diferenciacije, da bi zadovoljil njihovim potrebam.

Delo z nadarjenimi učenci izhaja iz naslednjih temeljnih načel: širitev in poglobljanje temeljnega znanja, razvijanje ustvarjalnosti in višjih oblik učenja, hitrejše napredovanje v procesu učenja, uporaba sodelovalnih oblik učenja, upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov, upoštevanje individualnosti, spodbujanje samostojnosti in odgovornosti, skrb za celostni osebni razvoj, raznovrstnost ponudbe ter omogočanje svobodne izbire učencem, uveljavljanje mentorskih odnosov med učenci in učitelji, skrb za ustrezno sprejetost v razrednem in šolskem okolju, ustvarjanje možnosti za občasno druženje glede na njihove posebne potrebe in interese. (Koncept odkrivanja in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, 1999).

V nadaljevanju prispevka bom predstavila projektno učno delo »od ideje do izdelka« kot eno izmed strategij za spodbujanje nadarjenosti učencev v okviru interesne dejavnosti, ki jo izvajam za učence razredne stopnje in kjer si prizadevam, da pri delu z nadarjenimi izhajam iz zgoraj navedenih temeljnih načel.

Projektno učno delo po modelu »od ideje do izdelka« pri oblikovalno-ustvarjalnem krožku

»Projektno delo najbolje enopomensko označimo kot strategijo (zvrst) vzgojno-izobraževalnega dela. V to strategijo so zajete metode, oblike, postopki in dejavnosti. Zato označevanje z metodo ni pravilno in zadostno. Poudarjeno je lahko pridobivanje osnovnih znanj, izkušenj, spretnosti in delovnih navad« (Papotnik, 1998, str. 43). Projektno učno delo omogoča preseganje okvirov pouka, saj se ne omejuje vsebinsko, niti organizacijsko in časovno ter prostorsko glede na pogoje v katerih je organiziran šolski pouk (Novak, 1990).

Projektno učno delo kot način dela nudi otrokom veliko izkustvenega učenja, pri čemer otrok preko izdelkov osvoji določeno znanje (o materialih, obdelavi, uporabi). Učenci se učijo z lastno

aktivnostjo, pridobivajo socialne izkušnje, ki so osnova za višje oblike učenja ter razvijajo mišljenje, pomnjenje, logično sklepanje, finomotoriko (Papotnik, 1992).

Funkcija projektnega učnega dela je torej spodbujati k čim bolj aktivnemu in kreativnemu sodelovanju od postavitve cilja do njegove uresničitve, pri čemer so učenci pri izvajanju različnih aktivnostih čim bolj samostojni, ustvarjalni in tudi osebno odgovorni. Izhaja predvsem iz vsakodnevnega življenja, udeležence postavlja v aktiven položaj med izpolnjevanjem konkretnih nalog ter jih usmerja k načrtnemu reševanju problemskih situacij. Zato ga je lažje izvajati v okviru interesnih dejavnosti in drugih svobodnejših oblikah dela, ki pri učencih spodbujajo tudi njihovo učno motivacijo (Novak idr., 2009).

Na šoli izvajam **oblikovalno-ustvarjalni krožek**, kjer je poudarek na spodbujanju tehnične ustvarjalnosti za nadarjene učence razredne stopnje in učence, ki imajo veliko zanimanje in interes za ustvarjanje ter tovrstno delo, saj je pomembno (Papotnik, 1998), da učenci že v zgodnjem obdobju razvijajo svoje tehnične in ustvarjalne zmožnosti ter sposobnosti.

Srečujemo se enkrat tedensko. Pri urah izdelujemo različne izdelke iz raznovrstnih materialov (naravnega, umetnega, odpadnega). Izdelki so prilagojeni sposobnostim učencev. Delo poteka v heterogenih učnih skupinah v obliki notranje diferenciacije in individualizacije. Vsebine niso omejene le na eno področje, temveč vključujejo tudi naravoslovno - tehnične in družboslovne teme.

Pri oblikovalno-ustvarjalnem krožku kot strategija učenja prevladuje projektno učno delo po modelu »od ideje do izdelka«, kjer je zajeto delo od vsebinskega do operativnega načrtovanja do izvedbe in predstavitve projekta. Učenci se seznani s tehniko in tehnologijo v vsakdanjem življenju, z uporabo orodja, z materiali in drugimi pripomočki ter spoznajo tehnologijo izdelave.

Cilji projektnega učnega dela »od ideje do izdelka«:

- spoznavanje drugačnega načina dela (projektno učno delo),
- razvijanje domišljije in spodbujanje tehniške ustvarjalnosti (obdelava gradiv, uporaba tehničnih sredstev-obdelovalna orodja, organizacija in vrednotenje dela), samostojnosti in notranje motivacije,

- sodelovanje v vseh delovnih fazah projekta (od načrtovanja, konstruiranja, sporazumevanja, uresničevanja do vrednotenja izdelkov),
- spoznati, kako lahko iz razpoložljivih materialov nastanejo izdelki z uporabno vrednostjo,
- navajanje na pravilno uporabo materiala, orodij in pripomočkov,
- urjenje v različnih tehnoloških opravilih,
- zadovoljevanje osnovnih in specifičnih potreb udeležencev,
- razvijanje samokritičnosti in pozitivne samopodobe,
- razvijanje predstavljalivosti, opazovanja, kritičnega mišljenja in motorične spretnosti,
- navajanje na gospodarno izrabo časa, energije in materiala,
- navajanje na samostojno in na organizirano timsko delo,
- razvijanje delovnih navad in čuta za estetiko,
- razvijanje natančnosti in vztrajnosti pri delu.

Dosedanjo tehnično ustvarjalnost smo razvijali v okviru projektnih tem, ki smo jih izbrali skupaj z učenci:

- Promet (Vozila iz odpadne embalaže)
- Živali iz naravnih in drugih materialov in
- Punčka iz cunj.

Zgradba in potek projektnega učnega dela »od ideje do izdelka«:

Projektno delo po modelu »od ideje do izdelka« (Bezjak, 2003) za zgoraj navedene teme, je potekalo v naslednjih petih stopnjah:

1. Idejna zasnova projekta

Pri prvi stopnji gre za skupno oblikovanje idej in opredelitev problema. Dana naj bo možnost za čim bolj odprto pobudo, ki jo lahko predlagajo učenci, učitelj ali tudi zunanja oseba. Učenci na tej stopnji razmišljajo o tem, ali bodo pobudo, ki je bila predlagana sprejeli in kako naj bi se je lotili. Gre za iskanje širših pojmov, učitelj lahko daje učencem dodatna vprašanja na ponujeno temo, učenci se lahko razdelijo v več manjših skupin in vsaka skupina oblikuje svoje predloge na predlagano temo. Uporabimo lahko tudi brainstorming, kjer učitelj zbere od

učencev čim več hitro izgovorjenih asociacij na predlagano pobudo in jih sproti zapisuje na večji plakat ali na tablo. Kasneje vsi skupaj pregledajo zbrane asociacije in izberejo najpomembnejše med njimi. V poštev pride tudi zbiranje knjig, slik, izrekov, ipd. Lahko pa učitelj učence tudi spodbudi, da ponudijo čimboljši predlog na zastavljeno temo.

Primer 1: Naši učenci so izbrali projektne teme: Vozila iz odpadne embalaže, Živali iz naravnih in drugih materialov in Punčka iz cunj.

2. Makro priprava projekta (skiciranje-izdelava osnutka)

Ko je idejna zasnova usvojena, učenci skupaj z učiteljem pripravijo skico projektnega učnega dela, ki je nekakšen osnutek projekta, vendar še ne predstavlja podrobne izdelave načrta. Narejen osnutek člani skupine zapišejo, kamor vključijo bistvene podatke. Te podatke lahko zapišejo na plakat ali velik list papirja, ki visi na vidnem mestu. V skici je praviloma nakazan cilj, ki ga želi skupina doseči z določeno akcijo ali dejavnostjo. S tem osnutkom si potem učenci pomagajo pri nadaljnjem izvajanju projekta. Tukaj učenci izmenjajo ideje, zamisli in pokažejo, kaj bodo delali.

Primer 2: Osnutek projekta - Vozila iz odpadne embalaže

Kaj že vemo?	Kaj želimo izvesti?	Kaj bomo naredili?
➤ izdelek je unikaten ➤ za izdelavo predmetov uporabimo odpadne in druge materiale	➤ tehnologijo izdelave izdelkov ➤ katera so najpogostejša prometna sredstva v našem okolju ➤ katere pripomočke in orodja potrebujemo	➤ izdelali izdelke (raznovrstna vozila) po stopnjah za izdelavo ➤ pripravili razstavo, razstavili izdelke

3. Mikro priprava projekta (načrtovanje izvedbe)

Idejna zasnova dobi svojo podobo šele v širši etapi načrtovanja. Iz idejne zasnove oblikujejo učitelj in učenci svoj načrt dela. Med seboj si razdelijo naloge. Pri tem ima vsak možnost povedati, kaj želi delati in pri čem želi sodelovati. Želje uskladijo z medsebojnim dogovorom. V mikro načrtu natančno predvidimo potek dela in nalog, ki jih bomo opravili med projektom.

Primer 3: Mikro načrt - Vozila iz odpadne embalaže

	1. delna naloga	2. delna naloga
	Izdelava izdelkov iz odpadnih materialov	Razstava izdelkov
KAJ?	➤ načrtovanje tehnologije izdelave ➤ izbira materiala in orodja ➤ izdelovanje izdelka	➤ ureditev prostora za razstavo ➤ postavitve izdelkov ➤ razstava izdelkov ➤ ovrednotenje izdelkov ➤ povabilo na ogled razstave
KAKO?	➤ z lastnim delom ➤ s pomočjo učitelja, sošolcev ➤ z upoštevanjem varnosti pri delu	➤ z lastnim delom ➤ s kreativnostjo ➤ s predstavitvijo
KJE?	➤ v učilnici za oblikovalno-ustvarjalni krožek	➤ v učilnici ➤ v šolski avli ➤ na hodniku
KDAJ?	➤ pri urah interesne dejavnosti	➤ na kulturni prireditvi
KDO?	➤ učenci ➤ razredna učiteljica	➤ učenci ➤ razredna učiteljica ➤ zaposleni na šoli ➤ starši in drugi obiskovalci
S ČIM?	➤ z odpadnimi materiali	➤ z izdelki

	➤ z različnimi orodji in pripomočki	
ZAKAJ?	➤ razvijati spretnosti in sposobnosti ➤ spoznati različne tehnologije izdelave ➤ seznaniti se z različnimi orodji in materiali ➤ narediti izdelek uporabne vrednosti	➤ predstavitev javnosti, kaj smo delali in kaj smo se naučili skozi celoten projekt

4. Izvedba projekta

V tej fazi učenci in učitelj izvajajo svoj načrt, ki so ga pripravili v prejšnjih fazah. Vsakdo opravlja svojo nalogo, uresničuje svoje zamisli in skrbi, da svoje delo opravi čim bolje in odgovorno. Učenci uresničujejo zamisli in izvajajo načrtovane naloge v različnih organizacijskih oblikah - individualno, v parih ali v manjših skupinah. Sledijo tehnologiji izdelave izdelka po stopnjah. Oblike dela se lahko zaradi narave posameznih nalog in dejavnosti med seboj tudi prepletajo in menjavajo. Časovno predstavlja ta etapa glavnino celotnega dela pri projektu.

Ta etapa je lahko po potrebi prekinjena z eno ali več vmesnimi etapami, to je z usklajevalno in usmerjevalno medetapo, katere namen je reševanje nastalih problemov, ki so nastali med projektom in razčiščevanju konfliktov. Ima tudi vzgojni pomen. Do nje prihaja po potrebi, zato število teh medetap ni vnaprej določeno.

Primer 4: Tehnologija izdelave izdelka po stopnjah - Vozila iz odpadne embalaže

Stopnja izdelave	Skica
1. Načrtovanje, razvoj, konstruiranje izdelka	
2. Izbira materiala, izdelava in lepljenje	
3. Luknjanje podvozja	
4. Montaža koles	
5. Poslikava, končna izvedba	

6. Končni izdelek

Primer 5: Končni izdelek



Slika 1: Vozila iz odpadne embalaže (Vir: Avtor)

5. Sklepna faza z evalvacijo

Projekt se zaključi z vidnim izdelkom. V naših primerih so si učenci že v osnovi določili konkretno izvedbo neke zamisli, ki je bila že v samem začetku zamišljena v obliki končnega izdelka. Lahko pa se pri sklepnem delu vrnemo k začetni etapi in idejni zasnovi, kjer se primerjajo dosežki iz zadnje etape z začetno pobudo (odvisno od izbrane teme). Pri tem z učenci analiziramo izvedbo posameznih etap, njihov potek, vtise, izkušnje, težave, ki so nastale med delom ipd. Projektna naloga oz. delo pa se lahko nadaljuje tudi pri drugih oblikah aktivnosti znotraj ali zunaj šolskega prostora.

V naši skupini smo se odločili za predstavitev končnih izdelkov, zato se teh dveh možnosti nismo posluževali.

Učenci so ovrednotili in analizirali svoje celotno delo in končni izdelek na osnovi predhodno izdelane ocenjevalne lestvice: uspešno-dobro, zelo uspešno-zelo dobro, inovativno-izvirno). Učenci so opisovali, kako so izdelovali in kaj bi lahko naredili drugače, povratne informacije o vtisih in doživetjih pa so razkrivale njihovo počutje med izvajanjem dejavnosti, odnos do

vsebine in pridobljene izkušnje ter spoznanja, do katerih so prišli. Pri delu se je pokazala njihova zavzetost, iznajdljivost, medsebojna pomoč in sodelovanje.

Vsi izvedeni projekti so se uspešno zaključili s prikazom dosežkov, z razstavo v avli šole, ki so si jo ogledali učenci drugih oddelkov, starši in zaposleni na šoli.

Zaključek

Večina učencev zelo rada tehnično ustvarja, zato je pomembno, da jim omogočimo veliko tovrstnih učnih situacij, ki bodo spodbujale njihov celostni razvoj in da jih že od vsega začetka navajamo na vrednotenje in analiziranje uspešnosti lastnega dela. Pomembno je tudi, da je delo naravnano tako, da razvija čim več njihovih sposobnosti ter da ustvarjamo takšne učne situacije, ki jim pomenijo učni izziv, obenem pa vzpodbujajo notranjo motivacijo in samostojnost.

Projektno delo po modelu »od ideje do izdelka« z izvedenimi projektnimi temami, je učencem v celoti predstavilo postopek izdelave, hkrati pa jim omogočilo razvijanje lastne ustvarjalnosti, samopotrjevanja, domišljije, kreativnosti in jim dalo občutek zadovoljstva ob uspešni izdelavi izdelka. Učenci so ob ciljno usmerjenem učnem postopku postajali bolj pogumni in kreativni, preizkusili so se tudi v zahtevnejših postopkih in delih, razvijali so ustvarjalno mišljenje in samokritičnost pri delu. Ob izdelavi so pridobili nova znanja, spoznavali orodja, materiale, njihove značilnosti in uporabo ter krepili vztrajnost in natančnost. Na končne izdelke so bili zelo ponosni. Zastavljeni cilji so bili realizirani. Njihov napredek sem ocenila tako, da sem jih vključila v proces kakovosti lastnega učenja in doseganja postavljenih ciljev, pri čemer sem upoštevala sposobnosti, dosežke, interese in potrebe vsakega posameznika. Hkrati pa je tovrstno delo omogočalo tudi krepitev veščin kritičnega mišljenja.

Menim, da s projektnim delom po modelu »od ideje do izdelka« tako v veliki meri vplivamo na spodbujanje nadarjenosti, saj s tovrstnim pristopom ustvarjamo spodbudno učno okolje, ki učencem omogoča kakovostno in samostojno učenje.

Viri in literatura:

Bezić, T., Strmčnik, F., Ferbežer, I., Jaušovec, N., Dobnik, B., Artač, J. idr. (1998). *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Bezjak, J. (2003). *Idejni projekti ob tehniških dnevih*. Ljubljana: Somaru.

Ferbežer, I. in Kukanja, M. (2008). *Svetovanje nadarjenim učencem*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ferbežer, I., Težak, S. in Korez, I. (2008). *Nadarjeni otroci*. Radovljica: Didakta.

Juriševič, M. (ur.). (2019). *Dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje ustvarjalnih, talentiranih in nadarjenih učencev od vrtca do srednje šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

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

Državna založba Slovenije.

Novak, H., Žužej, V. in Zmaga Glogovec, V. (2009). *Projektno delo kot učni model v vrtcih in osnovnih šolah*. Radovljica: Didakta.

Papotnik, A. (1992). *Prvi koraki v projektno nalogo: projektni način dela pri tehniki na razredni stopnji*. Radovljica: Didakta.

Papotnik, A. (1998). *S projektno nalogo do boljšega znanja*. Trzin: Izolit.

Koncept odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. (11. 2.1999). Ljubljana: Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje. Pridobljeno s 5. 2. 2024, s <https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/01/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf>

School 21: Veščine in kompetence v 21. stoletju. (2023). Ministrstvo za kohezijo in regionalni razvoj. Pridobljeno 12. 2. 2024, s <https://school21.si/2023/11/27/vescine-in-kompetence-v-21-stoletju/>

Brejc, M. in Širok, K. (ur.). (2019). *Varno in spodbudno učno okolje*, Zbirka Kakovost v vrtcih in šolah 4. Ljubljana: Šola za ravnatelje. <http://solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6989-31-2.pdf>

Zakon o osnovni šoli (ZOsn-UPB3). (2023). *Uradni list RS*, št. 81/06
102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13, 46/16 – ZOFVI-K in 76/23.

<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>

Kontakt:

Albina Fifer

albinafifer156@gmail.com, OŠ Pohorskega bataljona Oplotnica, Pohorskega bataljona 19,
2317 Oplotnica

Manca Martinčič: Projektno učno delo za nadarjene učence pri naravoslovju in biologiji

Povzetek

S projektnim delom z nadarjenimi učenci pri naravoslovju in biologiji lahko učenci pridobijo višjo raven kvalitetnega, trajnega in uporabnega znanja. Tako pridobljeno znanje pa je povezano z drugimi vsebinami, uporabno in dolgotrajno.

Projektno delo pri naravoslovju in biologiji z nadarjenimi učenci lahko povežemo tudi z različnimi natečaji in tekmovanji.

Z nadarjenimi učenci lahko v okviru obravnavane učne snovi pri rednem pouku izdelamo makete, modele organov, organskih sistemov, celic, molekul,... Nadarjene učence lahko vključimo v sam pouk z dodatno razlago obravnavane učne teme s pomočjo njihovega modela.

Z raziskavo sem želela ugotoviti ali si učenci, ki so že bili v stiku s projektnim delom želijo, da bi bilo takega načina izobraževanja pri pouku več. Zanimalo me je tudi, če učenci menijo, da so se preko projektnega dela veliko naučili in kaj jim je bilo pri tovrstnem učenju najbolj všeč.

Namen raziskave je ugotoviti ali je smiselno da bi bilo projektno delo bolj pogosto vključeno v izobraževalni sistem, predvsem za nadarjene učence. Najbolj me je pri tovrstni raziskavi zanimal odnos učencev do projektnega dela.

Glede na rezultate ankete menim, da bi bilo vključitev projektnega dela za razvoj potencialov nadarjenih učencev zelo dobro. S tovrstnim delom bi pri učencih povečali notranjo motivacijo, zainteresiranost za izobraževanje in razvijanje skritih in mogoče še nerazvitih potencialov. Menim, da je v šolah tovrstnega izobraževanja premalo, učenci pa si po rezultatih ankete želijo, da bi bil mogoče način izobraževanja drugačen. Projektno delo pa jim je zelo všeč.

Ključne besede: Projektno učno delo, izdelava modela, uporabno znanje, ustvarjalnost, nadarjeni učenci

Abstract

Through project work with gifted students in the natural sciences and biology, students can acquire a higher level of quality, lasting, and applicable knowledge. This knowledge is interconnected with other content, making it both useful and enduring. Project work in the natural sciences and biology with gifted students can also be linked to various competitions and contests.

With gifted students, we can create models, organ replicas, organ systems, cells, and molecules within the scope of the regular curriculum. Gifted students can be actively involved in the lesson by providing additional explanations of the topics covered, utilizing their models.

In my research, I aimed to determine whether students who had previously engaged in project work would like to see more of this educational approach in their classes. I was also interested in whether students felt they had learned significantly through project work and what aspects of this type of learning they enjoyed the most.

The purpose of the research is to ascertain whether it is sensible to incorporate project work more frequently into the educational system, particularly for gifted students. I was particularly interested in the students' attitudes toward project work.

Based on the survey results, I believe that integrating project work would greatly benefit the development of gifted students' potential. Such activities would enhance students' intrinsic motivation, interest in education, and the development of hidden and possibly underdeveloped potentials. I feel that there is currently insufficient project-based education in schools, while the survey results indicate that students desire a different approach to learning. They expressed a strong appreciation for project work.

Keywords: Project-based learning, model creation, applied knowledge, creativity, gifted students

Uvod

Nadarjeni učenci so predvsem tisti učenci, ki v sebi nosijo velik potencial, v svojem bistvu so izjemni, radovedni, sposobni na enem ali na več področjih. Vendar ni nujno, da so vse njihove sposobnosti tudi optimalno uresničene oziroma izkoriščene.

Za uresničitev učenčevih zmožnosti je potrebna njegova samodejavnost, motivacija za delo, pridobivanje znanja, pa tudi spodbude iz okolja. Najpomembnejša je učenčeva razvita notranja motivacija, pri kateri gre za notranjo željo, pripravljenost, samoiniciativnost za delo oziroma učenje. Pri vsem tem pa potrebuje spodbudno okolje, ki ugodno vpliva na optimalen razvoj njegovih zmožnosti, sposobnosti ter mu je naklonjeno.

Spremembe v družbi neposredno posegajo v življenje in delo šole ter vplivajo na njeno organiziranost in odnose. Zato mora biti sodobna osnovna šola pripravljena prevzeti nekatere vzgojno-izobraževalne naloge:

- vsakemu učencu mora zagotoviti optimalne pogoje za pridobivanje temeljnih znanj ter za celovit in optimalni osebni razvoj,
- usposobiti mora vse učence za aktivno pridobivanje znanj in za razvijanje različnih sposobnosti s samostojnim delom, kar je tudi osnova za usposabljanje in pripravo na permanentno izobraževanje in samoizobraževanje,
- usposobiti mora učence za ustvarjalno in odgovorno uporabljanje pridobljenih znanj,
- učence mora uvajati v socialne oblike učenja in dela z metodami, pri katerih prevladujeta kooperativno delo in učenje.

Vendar pa teh nalog šola ne more zadovoljivo uresničevati, če se ne spremenijo odnosi med šolo in njenim okoljem in če se ne spremeni učiteljeva vloga ter učenčev položaj. Izkoreniniti je potrebno tradicionalni, pretežno avtoritativni odnos med učiteljem in učencem.

Gre torej za bistvene spremembe v življenju in delu šole. Odnos učencev do učnih vsebin in oblik dela mora biti aktivnejši. Aktivnejši odnos učencev pa je možen le v primeru, če pri pouku

ne prevladuje frontalna učna oblika in če komunikacija med učiteljem in učencem ni enosmerna. Eden od načinov za posodabljanje vzgojno-izobraževalnega procesa je projektno učno delo.

Za projektno učno delo je značilno, da presega okvire pouka, saj se niti vsebinsko niti

organizacijsko pa tudi časovno in prostorsko ne omejuje na pogoje, v katerih je organiziran šolski pouk. Projektnega učnega dela tudi ni mogoče uvrstiti med učne metode. Zaradi značilnosti, ki jih vsebuje projektno učno delo, ga lahko uvrstimo med didaktične sisteme. Projektno učno delo namreč združuje elemente direktnega učiteljevega vodenja učnega procesa in elemente samostojnega dela učencev.

Pri projektnem delu vodi učitelj učence postopno skozi učni proces v smeri uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev in nalog, ki jih je postavil v sodelovanju z učenci na začetku izvajanja projekta.

Z raziskavo sem želela ugotoviti ali si učenci, ki so že bili v stiku s projektnim delom želijo, da bi bilo takega načina izobraževanja pri pouku več. Zanimalo me je tudi, če učenci menijo, da so se preko projektnega dela veliko naučili in kaj jim je bilo pri tovrstnem učenju najbolj všeč.

Namen raziskave je ugotoviti ali je smiselno da bi bilo projektno delo bolj pogosto vključeno v izobraževalni sistem, predvsem za nadarjene učence. Najbolj me je pri tovrstni raziskavi zanimal odnos učencev do projektnega dela.

Metode dela

Hipoteza

Glede na dolgoletne izkušnje izvajanja projektnega dela na naši šoli, menim, da je tovrstno izobraževanje za učence zanimivo, znanje pridobljeno na ta način pa dolgotrajno in bolj poglobljeno. Vendar je način izvajanja projektnega dela lahko težaven. V primeru, da učenci ne dobijo dovolj kvalitetnih informacij, navodil in pomoči pa je rezultat lahko ravno nasproten.

Načrtovanje izvedbe raziskave in pridobivanje podatkov

V raziskavo sem vključila učence naše šole, ki so že bili vključeni v projektno učno delo pri naravoslovju in biologiji.

Raziskovalne metode

Podatke sem pridobila s pomočjo anonimne ankete, katero smo z učenci reševali v šoli.

Raziskovalne vzorec raziskovalne naloge predstavlja 69 učencev.

Rezultati in interpretacija

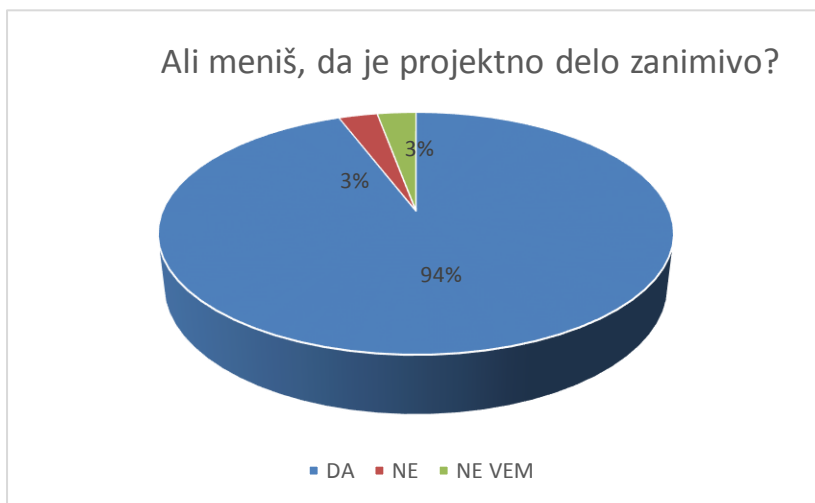
Rezultati ankete so pri posameznih vprašanjih pokazali naslednje:

Graf 1. Ali si v šoli že delal projektno delo?



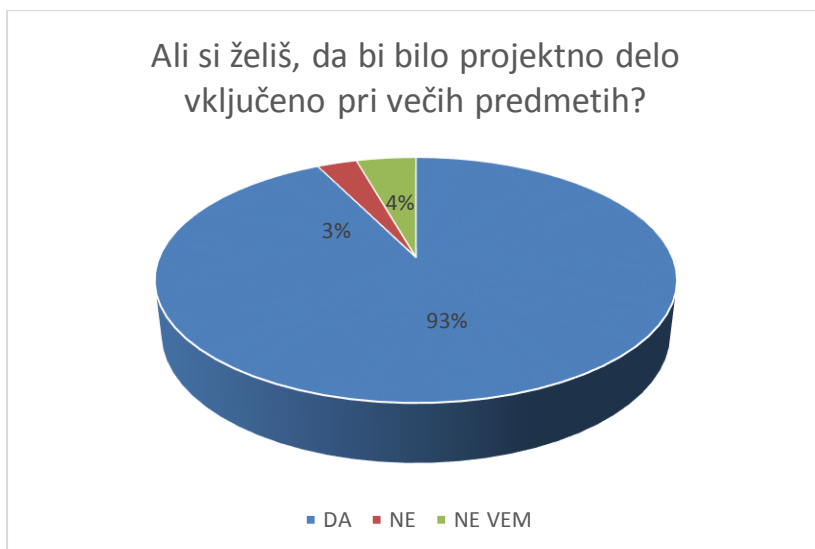
Večina otrok, ki so reševali anketo so se pri pouku že srečali s projektним delom.

Graf 2. Ali meniš, da je projektno delo zanimivo?



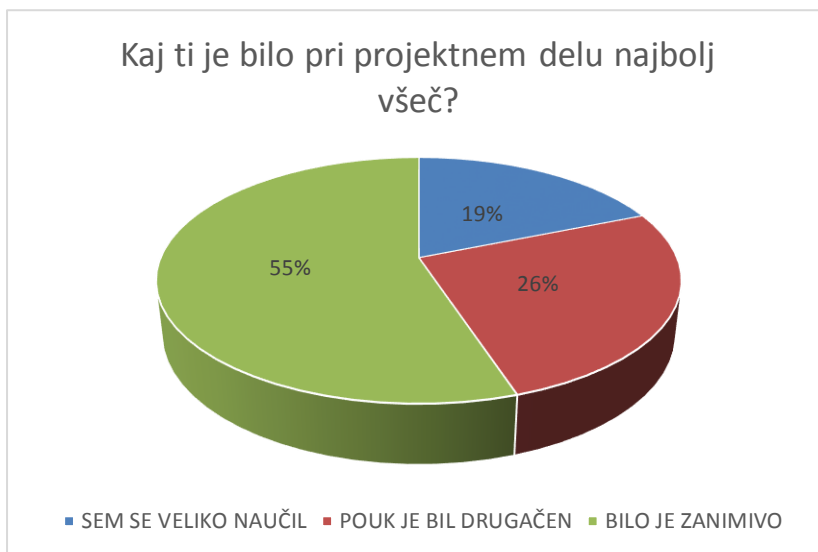
Večina vprašanih učencev je mišljenja, da je projektno delo zanimivo.

Graf 3. Ali si želiš, da bi bilo projektno delo vključeno pri večih predmetih v šoli?



Večina anketiranih učencev si želi, da bi bilo projektne dela več.

Graf 4. Kaj ti je bilo pri projektne delu najbolj všeč?



Večina učencev je menila, da je tovrstno poučevanje zanimivo.

Zaključek

Nadarjeni učenci so učenci, ki imajo v sebi potencial na določenem področju, vendar ni nujno, da so vse njihove sposobnosti tudi optimalno uresničene oziroma izkoriščene.

Za uresničitev učenčevih zmožnosti je potrebna njegova samo dejavnost, motivacija za delo, pridobivanje znanja, pa tudi spodbude iz okolja.

Glede na rezultate ankete menim, da bi bilo vključitev projektne dela za razvoj potencialov nadarjenih učencev zelo dobro. S tovrstnim delom bi pri učencih povečali notranjo motivacijo, zainteresiranost za izobraževanje in razvijanje skritih in mogoče še nerazvitih potencialov. Menim, da je v šolah tovrstnega izobraževanja premalo, učenci pa si po rezultatih ankete želijo, da bi bil mogoče način izobraževanja drugačen. Projektne delo pa jim je zelo všeč.

Na naši šoli so nadarjeni učenci vsako leto vključeni v projektne učno delo. Izdelke izdelanih modelov pa poskušamo vključiti tudi v različne natečaje.

Spodaj so predstavljene slike izdelkov naših učencev.



Slika 1. Model celice (avtorica Manca Martinčič)



Slika 2. Model cveta (avtorica Manca Martinčič)



Slika 3. Model organa (avtorica Manca Martinčič)



Slika 4. Model organa (avtorica Manca Martinčič)

Pri projektnem delu nadarjenih učencev je aktivnost učencev s poudarkom na učenčevi praktični aktivnosti, učenju, raziskovalni aktivnosti, učenju z odkrivanjem. Učenci s pomočjo

učitelja načrtujejo konkretne, njim ustrezne in zanimive cilje, ki jih dosegajo skupaj in jih skupaj z učiteljem vrednotijo. Menim, da bi bilo več projektnega dela v šolah za učence zelo koristno. Vključenost nadarjenih učencev v tovrstno obliko izobraževanja pa izredno koristna.

S tovrstnim delom razvijamo splošne in posebne sposobnosti, projekt pa mora biti proces, ki je v bistvu ustvarjalno dogajanje.

V tovrstno projektno delo lahko učitelj vključi tudi starše, tako, da sodelujejo z vidika virov informacij, po izteku projekta pa lahko skupaj z učiteljem ovrednotijo učenčevo delo.

Projektno učno delo se kvalitativno razlikuje od tradicionalnega pouka in krepko spreminja položaj ter interakcijo med učenci, učitelji in učno vsebino. Končni namen te dejavnosti pa je konkreten proizvod in osvojeno teoretično znanje, ki ju bo mogoče uporabiti v vsakdanjem življenju.

Viri in literatura:

Nagel, W. (1987). Odkrivanje in spodbujanje nadarjenih otrok. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Strmčnik, F. (1994). Skrb za razvoj nadarjenih učencev. V: M. Blažič (ur.). Nadarjenost, stanje, problematika, razvojne možnosti. Novo mesto: Pedagoška obzorja, 1994, str. 9–25.

Strmčnik, F. (1998). Pedagoški vidiki spodbujanja nadarjenih učencev. V: T. Bežić (ur.). Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str.11–30.

Operacionalizacija Koncepta odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli v Sloveniji. (2008). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kontakt:

Manca Martinčič, prof. biologije in gospodinjstva

martincicmanca@gmail.com, Osnovna šola Koroška Bela Jesenice

Renata Kranjc Vöröš: Dvojno izjemni učenci

Povzetek

Dvojna izjemnost pri učencih se pojavlja pri posameznikih z izrazito visoko intelektualno sposobnostjo, ki hkrati izstopajo na drugih področjih, kot so umetnost, šport, jezik ali drugi talenti. Ta kombinacija nadarjenosti predstavlja poseben izziv za izobraževalni sistem. Pomembno je, da se dvojno izjemni učenci prepoznajo zgodaj, saj to omogoča prilagajanje izobraževalnih pristopov in podpore, ki zadovoljujejo njihove specifične potrebe. Predstavila bom primer dobre prakse dvojno izjemne učenke. Učenka je svojo izjemnost izkazovala z visoko inteligentnostjo, ustvarjalnostjo in globokim dožemanjem umetnosti. Poleg tega pa ima izjemne plesne sposobnosti, izrazno gibanje in tehnične spretnosti. Predstavila bom učenkino delovanje, delovanje strokovnega tima ter sodelovanje s starši. Dvojno izjemni učenci, če so prepoznani in ustrezno podprti, lahko postanejo vir inovacij in obogatijo širšo skupnost s svojimi edinstvenimi prispevki na več področjih. Zato je nujno ustvariti inkluzivno okolje, ki spoštuje in razvija celoten potencial dvojno izjemnih učencev.

Ključne besede: dvojno izjemni učenci, primer dvojno izjemne učenke, strokovni tim, sodelovanje s starši, vloga učiteljev

SUMMARY

Double exceptionalism in students occurs in individuals with a markedly high intellectual ability who at the same time excel in other areas such as art, sport, language or other talents. This combination of talents poses a particular challenge for the education system. It is important that twice-exceptional students are identified early, as this allows educational approaches and support to be tailored to meet their specific needs. I will present a good practice example of a twice-exceptional pupil. The pupil demonstrated her exceptionalism through high intelligence, creativity and a deep appreciation of the arts. In addition, she has exceptional dance skills, expressive movement and technical skills. I will present the pupil's performance, the work of the professional team and the collaboration with parents. If recognised and properly supported, twice-exceptional students can become a source of innovation and enrich the wider community with their unique contributions in multiple fields. It is therefore essential to create an inclusive environment that respects and develops the full potential of twice-exceptional students.

Keywords: twice-exceptional pupils, the case of a twice-exceptional pupil, the professional team, cooperation with parents, the role of teachers

UVOD

Dvojno izjemni učenci so redki posamezniki, ki izstopajo zaradi svojih izjemnih sposobnosti na več področjih hkrati. Njihova intelektualna nadarjenost presega povprečje na več različnih področjih, kar jih uvršča v izjemno skupino med svojimi vrstniki. Ti posamezniki so lahko izjemno nadarjeni tako na akademskem področju, kot tudi na področju umetnosti, športa, jezikov, ali na področju družbenih veščin.

Zaradi svoje izjemne nadarjenosti in raznolikosti interesov, se dvojno izjemni učenci pogosto soočajo s specifičnimi izzivi v izobraževalnem sistemu. Tradicionalni pristopi k poučevanju ne ustrezajo njihovim potrebam in pogosto jim ne omogočajo razvijanja vseh njihovih izjemnih sposobnosti. Zato je ključnega pomena, da se razvijejo prilagojeni pristopi, ki bodo ustrezali njihovim posebnim potrebam in omogočali razvoj na vseh področjih, kjer izkazujejo izjemne sposobnosti.

Pomembno je tudi poudariti, da lahko dvojno izjemni učenci doživljajo specifične izzive v socialnem in čustvenem razvoju. Njihova drugačnost in izjemne sposobnosti lahko povzročijo občutek ločenosti ali nerazumljenosti med vrstniki, kar lahko vpliva na njihovo samopodobo in samozavest. Zato je ključnega pomena, da se ustvari podpora in okolje, ki bo spodbujalo njihov celostni razvoj in omogočalo izražanje vseh njihovih potencialov.

Prav tako je pomembno, da se dvojno izjemnim učencem omogoči dostop do ustrezne podpore in virov, ki jim bodo pomagali pri razvoju in uresničevanju njihovih ciljev. To lahko vključuje prilagojene učne programe, dodatno mentorstvo, posebne študijske programe ali druge oblike individualizirane podpore.

V skupnosti in družbi je pomembno ozaveščanje o dvojno izjemnih učencih ter sprejemanje in spoštovanje njihove raznolikosti in posebnosti. Z ustvarjanjem inkluzivnega okolja, ki spodbuja razvoj vseh posameznikov, ne glede na njihove izjemne sposobnosti, lahko ustvarimo bolj enakopravno in podporno družbo za vse.

Predstavila bom primer dobre prakse dvojno izjemne učenke. Učenka je svojo izjemnost izkazovala z visoko inteligentnostjo, ustvarjalnostjo in globokim dojemanjem umetnosti. Poleg tega pa ima izjemne plesne sposobnosti, izrazno gibanje in tehnične spretnosti. Predstavila bom učenkino delovanje, delovanje strokovnega tima ter sodelovanje s starši.

OPREDELITEV DVOJNE IZJEMNOSTI UČENCEV

Dvojna izjemnost, kjer se nadarjenost in motnje soobstajajo, je kompleksen pojav, ki zahteva več pozornosti in razumevanja. Zaradi počasnega prepoznavanja ter majhnega števila takšnih otrok se empirični podatki kopičijo počasi, vendar pa je pomembno nadaljevati raziskave in priznavati njihov obstoj ter potrebe (Moon in Reis, 2004).

V izobraževalnem sistemu se pojavljajo težave pri identifikaciji dvojno izjemnih učencev, saj številni pedagogi še vedno ne priznavajo njihovega obstoja. Nadarjeni učenci pogosto niso prepoznani, ker se jih obravnava zgolj kot izjemno uspešne brez posebnosti ali motenj. V Nemčiji na primer nadarjene opredeljujejo kot učence z IQjem nad 130, ki dosegajo nadpovprečne rezultate in so ustvarjalni, pri čemer upoštevajo tudi socialne vidike ter izvajajo razgovore s starši in učitelji. Prve omembe dvojne izjemnosti segajo v opažanja motenj, kot so motnje branja, ADHD, motnje avtističnega spektra in druge posebnosti pri nadarjenih učencih. Dvojno izjemne učence opredeljujejo kot posameznike z visokim IQjem, potencialom za izjemne dosežke in ustvarjalnostjo na enem ali več področjih ter z eno ali več motnjami, ki jih določa zakonodaja (Klingner, 2022).

V Sloveniji te motnje opredeljuje Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami: »Otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja« (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011, čl. 2).

Razumevanje dvojno izjemnih učencev se lahko razlikuje med avtorji, vendar pa temeljno pomeni učence, ki so nadarjeni na določenem področju in hkrati kažejo posebne potrebe, kar zahteva prilagojeno izobraževanje in podporo. Poučevanje takšnih učencev prinaša številne izzive za učitelje in druge strokovne delavce, saj zahteva prilagoditve in ustvarjanje drugačnega učnega okolja, ki upošteva fizične, didaktične, kurikularne in socialne vidike (Košak Babudar in Kavkler, 2014).

V študiji, ki jo je izvedla raziskovalka Baum je zajemala 112 osnovnošolskih otrok od 4. do 6. razreda, je posebno pozornost namenila razlikam med nadarjenimi učenci ter tistimi s posebnimi potrebami, zlasti tistimi, ki so bili dvojno izjemni. Glavna ugotovitev je bila, da so dvojno izjemni učenci izkazali visoko stopnjo ustvarjalnosti, vendar so se soočali z nižjim šolskim uspehom in motečim vedenjem v razredu. Presenetljivo je bilo, da so se sami ocenili kot neuspešne, kljub boljšim rezultatom od svojih sošolcev. Raziskava je prav tako razkrila pomisleke staršev dvojno izjemnih otrok glede sodelovanja v študiji, kar je bilo povezano s preteklimi negativnimi izkušnjami in frustracijami, ki so jih doživljali njihovi otroci v šoli.

Ta študija, objavljena leta 1985, je postavila temelje za nadaljnje raziskave na tem področju, ki so potrdile podobne ugotovitve o frustracijah, občutkih manjvrednosti in neuspešnosti ter notranjih stiskah dvojno izjemnih učencev. Omenjene stiske lahko vodijo celo v depresijo in moteče vedenje, vključno z agresijo, kadar njihov trud ne prinese pričakovanih uspehov v šolskem okolju. Te ugotovitve so bile pomembne za razumevanje posebnih potreb dvojno izjemnih učencev ter za razvoj ustreznih pristopov in strategij v izobraževalnem procesu (Anderšek Lep, 2014).

Nadarjeni učenci so prisotni v vsaki populaciji otrok, vključno z otroki s posebnimi potrebami, razen tistimi z motnjo v duševnem razvoju. To pomeni, da lahko med učenci s posebnimi potrebami najdemo tudi nadarjene posameznike, ki izstopajo po svojih intelektualnih sposobnostih, čeprav imajo morebitne druge posebne potrebe ali izzive (Ančimer in Juriševič, 2018).

Po ocenah strokovnjakov, med 3 in 5% vseh učencev velja za dvojno izjemne. Za Slovenijo specifičnih podatkov ni, vendar se predvideva, da je približno 5% usmerjenih otrok dvojno izjemnih. Natančne ocene so težke zaradi učencev, ki kompenzirajo svoje primanjkljaje z nadarjenostjo ali visokim inteligenčnim potencialom, zaradi česar se lahko zdi, da so povprečni učenci. Dvojno izjemni učenci imajo izredno visoko sposobnost razvijanja kompenzacijskih strategij, s katerimi lahko prikrijejo svoje težave ali primanjkljaje (Anderšek Lep, 2015).

John B. Goodenough je zagotovo odličen primer dvojno izjemnega učenca. Kljub disleksiji je dosegel izjemne dosežke, vključno z Nobelovo nagrado za kemijo leta 2020. Njegova zgodba priča o tem, kako lahko nadarjenost in ustvarjalnost prevladajo nad učnimi težavami, če posameznik razvije učinkovite kompenzacijske strategije. Goodenough je pokazal izjemno vztrajnost in prilagodljivost, saj se je šolal v času, ko so bile učne težave še močno

stigmatizirane, in je razvil načine, kako se spopasti z izzivi, ki jih je prinesla njegova disleksija. S svojim zgledom je navdihnil mnoge in dokazal, da je mogoče doseči velike uspehe ne glede na ovire, s katerimi se soočamo (Anderšek Lep, 2020).

Omenjeni posamezniki, kot so Temple Grandin, Stephen Hawking, Evelyn Glennie, Albert Einstein, Salvador Dali in mnogi drugi, so odlični primeri dvojno izjemnih posameznikov, ki so kljub svojim posebnim potrebam ali oviram dosegli izjemne dosežke na različnih področjih. Njihove zgodbe so navdihujoče in kažejo, kako pomembno je prepoznavanje in osredotočanje na močna področja posameznikov, namesto na njihove omejitve. To nam jasno pokaže, da posebne potrebe ne definirajo človeka v celoti ter da lahko vsak posameznik, ne glede na svoje izzive, doseže izjemne stvari, če mu je omogočeno razvijanje in izražanje njegovih talentov in sposobnosti (Kiswarday, 2017).

Dvojno izjemni učenci predstavljajo izjemno heterogeno skupino, kar otežuje identifikacijo in ustrezno diagnostiko. Ključni izziv pri tem je pojav komorbidnosti, torej medsebojnega vpliva nadarjenosti in težav oz. posebnih potreb. Starši so pogosto prvi, ki opazijo otrokove stiske in frustracije na učnem področju, zato imajo pomembno vlogo pri identifikaciji in podpori dvojno izjemnih učencev. Prav tako pa bi morali učitelji biti pozorni na morebitna neskladja na učnem področju ter nuditi ustrezno podporo in prilagoditve v učnem procesu, da bi omogočili razvoj potenciala vsakega posameznika (Ančimer in Juriševič, 2018)

Pri prepoznavanju dvojno izjemnih učencev je ključno upoštevati njihov celoten socialni okvir. To vključuje njihove odnose s sošolci in vrstniki ter njihovo udejstvovanje na drugih področjih, ki niso povezana s šolo, kot so glasbena ali športna dejavnost. Dvojno izjemni učenci pogosto izkazujejo izjemne talente in dosežke na teh področjih, kar je lahko pomemben pokazatelj njihovega potenciala in posebnih potreb. Poleg tega je pomembno upoštevati njihovo celotno čustveno in psihološko dobrobit, saj lahko ti vidiki pomembno vplivajo na njihovo uspešnost in zadovoljstvo tako v šoli kot tudi v življenju na splošno (Ančimer in Juriševič, 2018)

Namen identifikacije dvojno izjemnih učencev je zagotoviti ustrezno podporo in prilagoditve v učnem okolju, ki bodo v skladu z njihovimi posebnostmi in nadarjenostjo. Pri tem so razvili različne metode za prepoznavanje nadarjenosti pri učencih, ki jih lahko razdelimo na izvedbene in neizvedbene metode.

1. Izvedbene metode: Te vključujejo uporabo standardiziranih instrumentov, kot so testi inteligentnosti ali IQ testi, ki omogočajo pridobitev kvantitativnih rezultatov.
2. Neizvedbene metode: Te pa vključujejo pridobivanje kvalitativnih ocen, ki jih sooblikujejo učitelji, starši, psihologi, svetovalci in drugi.

Celostna ocena je ključnega pomena za pravilno diagnosticiranje močnih področij, nadarjenosti ter morebitnih primanjkljajev pri učencu. S pravilno diagnozo posebnih potreb lahko identificiramo, na katera področja imajo te potrebe vpliv, in tako učencu zagotovimo ustrezne prilagoditve v učnem okolju. Hkrati pa je pomembno tudi prepoznati stopnjo njegove nadarjenosti in ustvarjalnosti, da lahko prilagodimo način poučevanja in mu nudimo ustrezne izzive ter podporo za razvoj njegovih talenotv. Celostna ocena nam torej omogoča boljše razumevanje posameznikovih potreb in možnosti ter nam pomaga oblikovati prilagojene učne strategije in programe, ki bodo podpirali in spodbujali njegov razvoj na vseh področjih (Gilman idr., 2013).

VLOGA UČITELJEV PRI PREPOZNAVANJU IN PODPORI DVOJNO IZJEMNIH UČENCEV

Učitelji pogosto opazijo dvojno izjemne učence kot bistroumne in prodorne posameznike, vendar hkrati tudi kot izjemno zahtevne učence. Ti učenci so pogosto direktni, iskreni in imajo visoka pričakovanja do sebe in drugih. Kljub njihovi ljubezni do učenja pa imajo lahko težave s tradicionalnim šolskim okoljem in metodami poučevanja, kar lahko privede do tega, da ne marajo šole. Pomembno je, da učitelji prepoznajo njihove posebne potrebe in se prilagodijo njihovim individualnim potrebam, da bi omogočili njihov optimalen razvoj in uspeh v šoli (Kirsway, 2017).

Vloga učiteljev pri prepoznavanju in podpori dvojno izjemnih učencev je izjemno pomembna in zahteva celosten pristop ter občutljivost za individualne potrebe vsakega posameznika. Učitelji so ključni steber, saj imajo neposreden stik z učenci v šolskem okolju. Njihova sposobnost opazovanja, analiziranja in razumevanja različnih učnih stilov ter posebnih potreb posameznega učenca je ključna pri prepoznavanju dvojno izjemnih učencev.

Prepoznavanje teh učencev zahteva pozornost na različnih področjih, vključno z intelektualnimi sposobnostmi, ustvarjalnostjo, socialnimi veščinami in čustvenim razvojem. Učitelji lahko opazijo znake dvojne izjemnosti v učencih skozi njihovo hitro učenje, nenavadno visok nivo kreativnosti ali izjemno strast do določenih področij.

Ko učitelji prepoznajo dvojno izjemne učence, je pomembno, da jim nudijo ustrezno podporo in spodbudo. To vključuje prilagajanje metod poučevanja ter nudenje dodatnih izzivov, ki ustrezajo njihovim sposobnostim. Hkrati je pomembno zagotoviti, da se ti učenci počutijo sprejete in razumljene v šolskem okolju, kar lahko prispeva k njihovem občutku pripadnosti in samozavesti. S svojim razumevanjem, empatijo in strokovnostjo lahko učitelji pomembno prispevajo k razvoju teh učencev in jim omogočijo, da dosežejo svoj polni potencial tako v šoli kot v življenju.

Avtorica raziskave, Klingnerjeva (2022), poudarja ključno vlogo učiteljev pri prepoznavanju in podpori dvojno izjemnim učencem. Poudarja, da je pomembno, da učitelji prepoznajo učenčeve prednosti ter mu omogočijo zahtevnejše vsebine na različne načine, kar spodbuja razvoj njihovih močnih področij. Poleg tega morajo učitelji upoštevati tudi posebne čustvene in socialne potrebe teh učencev ter poiskati strategije in načine dela, ki jim nudijo podporo. Najboljši pristop pri tem je sodelovalni, kjer so vključeni učitelj, specialni pedagog, podporni osebja za nadarjene učence in starši učenca. Le s sodelovalnim pristopom vseh članov lahko nudimo ustrezno podporo in obravnavo učenca z edinstvenimi potrebami in prednostmi. Avtorica se osredotoča tudi na terapijo z živalmi in njen pozitiven vpliv na dvojno izjemne otroke. Čeprav terapija z živalmi ni samostojna rešitev, v kombinaciji z drugimi terapijami in razvojem zastavljenih načrtov lahko pomembno prispeva k pozitivnemu počutju otrok. Pomembno je, da se pri dvojno izjemnih učencih osredotočamo na njihova močna področja, hkrati pa jim nudimo podporo pri obvladovanju njihovih posebnosti, da se lahko samostojno spoprijemajo s šolskimi izzivi. Ti učenci potrebujejo prilagojeno izobraževanje, ki upošteva njihove individualne potrebe, in naloga učiteljev ter strokovnega osebja je, da jim to zagotovijo v največji možni meri (Klingner, 2022).

SPODBUDNEJŠE UČNO OKOLJE DVOJNO IZJEMNIH OTROK

Vzpostavitev vzpodbudnega učnega okolja za dvojno izjemne otroke je ključnega pomena za njihov celostni razvoj in dobrobit. To okolje bi moralo biti polno spodbud, ki podpirajo njihove edinstvene talente in izzive. Pomembno je zagotoviti diferenciacijo, ki omogoča prilagoditev glede na individualne potrebe vsakega otroka, tako da imajo možnost raziskovanja svojih interesov in razvoja svojih sposobnosti v varnem in podpornem okolju.

Učitelji bi morali spodbujati odprtost, ustvarjalnost in samostojno razmišljanje ter zagotoviti, da se vsak otrok počuti sprejetega in cenjenega v razredu. Uporaba različnih učnih metod in pristopov k poučevanju ter omogočanje sodelovalnih dejavnosti lahko pripomore k raznolikemu in dinamičnemu učnemu okolju, ki spodbuja rast in razvoj vseh otrok, vključno z dvojno izjemnimi.

Ne smemo pa pozabiti na nudenje čustvene podpore in razumevanje ter spodbujanje pozitivnega samopodobe. Z ustvarjanjem varnega prostora, kjer se lahko otroci izražajo brez strahu pred obsodbo, se lahko razvijejo v samozavestne posameznike, pripravljene na sprejemanje izzivov in doseganje svojega polnega potenciala. Skratka, vzpodbudno učno okolje za dvojno izjemne otroke bi moralo temeljiti na spoštovanju, podpori in prilagajanju, ki omogoča njihovemu razvoju in uspehu na vseh področjih življenja.

Kirswaday (2017) v svojem članku predstavlja inkluzivni model strategij za vzpostavljanje spodbudnejšega učnega okolja, ki zajema naslednje ključne točke:

1. Spoštovanje in cenjenje raznolikosti: Učitelji naj s svojim delovanjem podpirajo in cenijo individualne posebnosti ter razlike med učenci v razredu.
2. Uporaba vizualnih prikazov in raznolikih učnih metod: Poudarek je na uporabi vizualnih prikazov pri poučevanju ter ustvarjanju raznolikega učnega okolja z različnimi aktivnostmi in metodami poučevanja.
3. Didaktično načelo od splošnosti k specifičnosti: Pomembno je, da učenci najprej razumejo širši kontekst učne teme, preden se osredotočijo na podrobnosti.
4. Postavljanje in doseganje učnih ciljev: Učenci se naučijo postavljati in dosegati kratkoročne učne cilje ter razdeliti pot do končnega cilja na manjše naloge.

5. Povezovanje že znanega z novim znanjem: Učenci se spodbuja k povezovanju že pridobljenega znanja z novimi informacijami, kar olajša razumevanje in pomnjenje snovi.
 6. Multisenzorno poučevanje in spodbujanje ustvarjalnosti: Pouk naj bo usmerjen na različne čute ter spodbuja ustvarjalnost in kreativnost pri učencih.
 7. Naučiti učence spretnosti načrtovanja in organizacije: Pomembno je, da se učenci naučijo načrtovati in organizirati svoje delo ter postanejo samostojni pri opravljanju nalog.
 8. Vključevanje sistemov za uravnavanje čustev in odzivov: Pouk naj vključuje strategije za uravnavanje čustev in podporo prilagajanju novim okoliščinam.
 9. Uporaba sodobne tehnologije: IKT naj se smiselno vključuje v pouk za povečanje učinkovitosti, raznovrstnosti in motivacije učencev.
 10. Možnost individualnega preverjanja in ocenjevanja znanja: Pomembno je, da učenci dobijo možnost individualnega preverjanja in ocenjevanja svojega znanja.
- Te strategije lahko pomagajo ustvariti inkluzivno učno okolje, ki ustreza potrebam in raznolikosti vseh učencev, vključno z dvojno izjemnimi učenci (Kirsaday, 2017).

POMEN SODELOVANJA S STARŠI PRI DVOJNO IZJEMNIH UČENCIH

Starši so pogosto prvi, ki opazijo otrokove stiske in frustracije na učnem področju, zato imajo pomembno vlogo pri identifikaciji in podpori dvojno izjemnih učencev. Prav tako pa bi morali učitelji biti pozorni na morebitna neskladja na učnem področju ter nuditi ustrezno podporo in prilagoditve v učnem procesu, da bi omogočili razvoj potenciala vsakega posameznika (Ančimer in Juriševič, 2018)

Sodelovanje s starši je izredno pomembno pri podpori dvojno izjemnih učencev, saj omogoča celovit pristop k njihovem izobraževanju in razvoju. Starši imajo edinstven vpogled v otrokove potrebe, interese in osebnost, kar lahko pomaga pri oblikovanju individualiziranega programa, ki je prilagojen posameznemu otroku. Sodelovanje med šolo in starši omogoča tudi izmenjavo informacij o otrokovem napredku, izzivih in dosežkih, kar omogoča boljše razumevanje in podporo otroku tako v šolskem kot domačem okolju.

Starši pa lahko veliko prispevajo k razvoju otrokovih talentov in interesov tako, da jim nudijo dodatno podporo izven šolskih okvirov. S svojim pozitivnim odnosom in podporo otroku pomagajo k razvoju njegove samozvesti in samopodobe, kar je ključno pri spodbujanju njegovega uspeha in dobrobiti.

Sodelovanje s starši prav tako omogoča identifikacijo morebitnih težav ali potreb po dodatni podpori ter skupnem iskanju rešitev in strategij za njihovo obravnavo. Z odprtim in spoštljivim dialogom med šolo in starši se lahko oblikujejo učinkovite strategije podpore in prilagoditve, ki omogočajo otroku, da doseže svoj polni potencial.

Pri zagotavljanju celovite podpore dvojno izjemnim učencev je torej skupno sodelovanje med šolo in starši izrednega pomena pri zagotavljanju celovite podpore učencem ter ustvarjanju učnega okolja, ki spodbuja njihov razvoj in uspeh.

PRIMER DOBRE PRAKSE DVOJNO IZJEMNE UČENKE

Učenka je bila spoštljiva, vljudna in prijazna deklica, ki je vedno z veseljem priskočila na pomoč. Njena nadarjenost je bila nadpovprečna in je bila tudi uradno identificirana kot nadarjena učenka, kar je potrjeno z rezultati testov intelektualnih sposobnosti, ustvarjalnega mišljenja in ocenjevalne lestvice, še posebej na področju umetnosti. Naravnost je sijala v umetniškem ustvarjanju, dramski igri, še izraziteje pa v plesu, ki je njeno zelo močno področje.

Kljub izjemnim splošnim sposobnostim pa je učenka naletela na težave pri osnovnih veščinah, kot so branje, pisanje in računanje. Sčasoma je uspešno obvladala te ovire in razvila strategije za premagovanje težav. Njeno pisanje se je izboljšalo in postalo čitljivo ter estetsko oblikovano, zvezki pa so postali lepo urejeni. Pri reševanju problemov se je osredotočala na postopen, linearen pristop in uporabljala logično sklepanje.

Pojavljale so se občasno še težave z zamenjavo črk v daljših in težjih besedah. Občasno pa se je soočala tudi s težavami pri razumevanju gostejšega in daljšega besedila. Zato je bilo za njo ključnega pomena, da si je vzela dovolj časa za prebiranje besedila in da je imela možnost povečanja besedila za lažje razumevanje.

Učenka je izkazovala izjemno delavnost in marljivost. Med poukom je bila vedno aktivna, dosledno sledila dogovorjenim postopkom in vestno opravljala domače naloge. Sčasoma je

postala zelo dobro seznanjena s svojimi težavami ter učinkovitimi strategijami za njihovo premagovanje. Samoiniciativno se je naučila organizacije ter označevanja pomembnih informacij, kar ji je pomagalo pri učinkovitem obvladovanju gradiva.

PRILAGODITVE UČNEGA PROCESA

Po strokovnem mnenju Zavoda RS za šolstvo je bila učenka diagnosticirana kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, hkrati pa so jo opredelili tudi kot dolgotrajno bolnega otroka. V mnenju so bile natančno opisane učenquine težave, šibka področja ter področja, na katerih je dosegala uspehe.

V skladu s temi ugotovitvami so bili predlagani različni pristopi za prilagoditev učnega procesa, ki bi olajšali učenki nadaljnje šolanje. Med predlaganimi prilagoditvami je bila pomembna časovna prilagoditev pri preverjanju in ocenjevanju znanja, ki je učenki omogočala podaljšan čas za izvedbo nalog. Prav tako so ji ponudili prilagojeno obliko gradiv za pisno preverjanje znanja, kar je vključevalo razdelitev pisnega preizkusa na dva dela, večji razmik med nalogami, barvno ali grafično poudarjanje pomembnih informacij, ter možnost obkroževanja, podčrtavanja in povezovanja. Te prilagoditve so bi le sicer ponujene a se žal niso izvajale pri vseh predmetih, kar bi sicer lahko pomagale učenki pri bolj uspešnem obvladovanju učnega gradiva ter izboljšanju njenih učnih rezultatov.

ŠOLSKI STROKOVNI TIM

Šolski strokovni tim je pri sestavljanju individualiziranega programa za dvojno izjemno učenko združil učitelje, ki so učenko poučevali in strokovnjake z različnih področij. Njihovo delo se je začelo z natančnim in celostnim ocenjevanjem učenke, ki je zajemalo njene intelektualne sposobnosti, socialne veščine, emocionalno stanje ter morebitne specifične učne izzive. Na podlagi teh ocen je strokovni tim skupaj s starši oblikoval individualizirane cilje in strategije, ki so učenki omogočile optimalen razvoj in napredek v šolskem okolju.

Šolski strokovni tim je redno spremljal in evalviral napredek učenke ter prilagajal učne strategije in pristope glede na njene potrebe in dosežke. Na začetku se je strokovni tim sestajal pogostejše v zaključnih razredih pa le ob ocenjevalnih obdobjih in v dogovoru s starši. Pomembno je bilo tudi to, da je tim vzpostavil trden in odprt odnos s starši, saj so le ti nudili

dragocene vpogleda v učenkinino osebnost in domače okolje, kar je pripomoglo k boljši individualni podpori učenki. Skupno sodelovanje med strokovnim timom, starši in drugimi člani šolske skupnosti je omogočalo ustvarjanje spodbudnega in vključujočega učnega okolja, ki je bilo na nek način prilagojeno potrebam dvojno izjemni učenki. Tako je tim zagotavljal celovito podporo in usmerjanje, ki je bilo potrebno za njen uspeh in dobrobit v šoli in v življenju.

INDIVIDUALIZIRANI PROGRAM –IP

Individualizirani načrt za učenko, ki je bila diagnosticirana kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, je strokovni tim oblikoval v skladu s strokovnim mnenjem.

Letni cilj individualiziranega načrta je bil zastavljen na več področjih s cilji in vsak od teh ciljev je bil zasnovan tako, da bi učenki pomagal pri premagovanju njenih težav in izboljšanju učnih dosežkov na področju branja razumevanja besedil.

Ključno osredotočenje je bilo na izboljšanje njenega pravopisnega znanja in pisnega izražanja. DSP ure so bile namenjene predvsem prepoznavanju ter analiziranju napak. Specialno pedagoška obravnava je bila usmerjena na slovenski jezik predvsem na branje in razumevanje besedil ter na razvijanje učinkovitih strategij učenja. Učenka je imela ure dodatne strokovne pomoči le eno leto s specialno pedagoginjo s katero sta razvijali učinkovite načine učenja. Po evalvaciji in na željo učenke in njenih staršev ter predvsem glede na učenkinine sposobnosti ur DSP ni več potrebovala in jih tudi ni več obiskovala, ohranile pa po se prilagoditve.

Pri slovenščini je učenka sčasoma razvila lastne strategije dela, s katerimi je zelo dobro kompenzirala svoje težave. Izredno dobro je razumela prebrano vsebino in s tem pokazala visoko stopnjo razumevanja. Zlasti je izstopala pri samostojnem označevanju besedil, kjer si je sama obkroževala, podčrtavala in si zapisovala lastne oznake. V ključnih razredih je dosegala najvišje standarde in normative ter v celoti izpolnjevala merila za najvišjo oceno. Posebej uspešna je bila na področju dramatizacije in nastopanja.

Učiteljica je znala prepoznati in spodbujati učenkinino močno področje ter ga učinkovito izkoriščati pri dramskih igrah, šolskih prireditvah in javnih nastopih, kjer je bila učenka izjemno uspešna. To je bilo ključnega pomena za njeno samozavest in razvoj, saj je tako lahko našla svoj prostor za izražanje in dosegala izjemne rezultate.

Izpostavila sem slovenščino saj je na tem področju učenka izjemno napredovala in izkazala velik napredek v usvojenih strategijah branja in razumevanje besedil.

Prav pri vseh predmetih so se upoštevale prilagoditve v procesu učenja in poučevanja ter pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Glede na učenkino sposobnost je svoj potencial in nadarjenost znala spremeniti sebi v prid in s tem svoj manko prekrila s sposobnostjo in nadarjenostjo.

SODELOVANJE S STARŠI

Starši učenke so se že na začetku zaznavanja njenih težav aktivno vključili v proces sodelovanja. S tem so vzpostavili dober sodelovalni odnos, ki je izrednega pomena za uspeh otroka v šolskem okolju. Starša sta se obrnila na učiteljico slovenščine, ki je poučevala učenko, ter na šolsko svetovalno službo, kar je omogočilo celostno obravnavo učenkinih potreb.

Pomembno je tudi, da so bili starši seznanjeni z različnimi stopnjami pomoči, ki so na voljo, kot so pomoč učitelja, šolske svetovalne službe, dodatna individualna in skupinska pomoč na šoli ter mnenje in pomoč zunanje strokovne ustanove. S tem so lahko skupaj z učitelji in strokovnjaki na šoli ter zunanjimi strokovnjaki oblikovali učinkovit načrt za podporo in pomoč učenki ter zagotovili, da je prejela ustrezno podporo za premagovanje svojih izzivov in doseganje svojih ciljev v šoli.

Izredno pozitivno je, da so starši bili sprotno informirani o napredku otroka in vzgojno-izobraževalnih potrebah, tako znotraj govorilnih ur, roditeljskih sestankov kot tudi sestankov strokovnega tima. To je omogočilo staršem, da so bili aktivno vključeni v proces spremljanja otrokovega razvoja in prilagajanja podpore glede na njegove potrebe.

Starši so se aktivno vključili pri pripravi, spremljanju in izvajanju individualiziranega načrta, za uspešno podporo otroku. Sprotno so komunicirali s učitelji o morebitnih težavah otroka in predvidenih izostankih, kar je omogočilo, da so bili učitelji seznanjeni s pomembnimi informacijami in lahko ustrezno prilagodili svoj pristop.

Poleg tega so starši spodbujali učenkino samostojnost in odgovornost ter ji nudili podporo pri opravljanju domačih nalog in učenju. To je omogočilo učenki, da se je počutila varno in sprejeto in je lahko razvijala svoje spretnosti, talent in pridobivala na samozavesti. Skozi čas se je tako razvilo dobro in uspešno sodelovanje med šolo – strokovnim timom in starši, ki je bilo v prid učenki ter ji omogočilo optimalen razvoj in učni uspeh.

Starša sta ji nudila vso podporo pri razvijanju njenega umetniškega talenta, strasti do plesa, jo vzpodbujala in usmerjala. Obiskovala je baletno in plesno šolo, se udeleževala tečajev in delavnic na državni in mednarodni ravni. V okviru plesne šole se je udeleževala državnih in mednarodnih tekmovanj, kjer je bila tako na individualnem kakor skupinskem področju uvrščena na visoka mesta, v skupinskem plesu pa so dosegli izjemno prvo mesto in postali svetovni prvaki. Veliko je nastopala na šolskih kakor tudi javnih prireditvah.

Šolanje je nadaljevala na Umetniški gimnaziji Ljubljana modul sodobni ples, po zelo uspešno končani srednji šoli pa je po opravljeni avdiciji nadaljevala pot do uresničitve svojih plesnih sanj na svetovno priznani šoli NEFCD Hernösand na Švedskem. Program se osredotoča na umetnost, ustvarjalnost, prefinjenost in zrelost ter pozitivno vpliva na plesalčevo samozavest in sposobnost. Navkljub velikim naporom in odrekanju živi svoje sanje in nadaljuje svojo plesno in ustvarjalno umetniško pot.

Naj za zaključek zapišem trditev, ki je bila vodilo pri delu z učenko:

Gavin Reid pravi: »Rezultati se bodo pokazali – morda bodo trajali dolgo in bodo prišli nepričakovano – toda pokazali se bodo, kajti uspeh je dosegljiv za vse otroke in odrasle z disleksijo!«

ZAKLJUČEK

Dvojno izjemni učenci predstavljajo posebno skupino posameznikov, ki izstopajo zaradi svoje izjemne kombinacije intelektualnih in ustvarjalnih sposobnosti. Srečujemo jih na hodnikih, v učilnicah, pa vendarle premalo govorimo in vemo o njih. Analiza literature in raziskav kaže, da so ti učenci lahko pogosto spregledani ali napačno razumljeni v tradicionalnem izobraževalnem sistemu. Kljub temu pa je pomembno prepoznati njihov potencial in prilagoditi poučevanje ter učenje, da bi lahko razvili njihove talente in omogočili njihov celostni razvoj.

Poudariti je treba, da dvojno izjemni učenci ne predstavljajo homogene skupine. Vsak posameznik ima svoje specifične potrebe in izzive, zato je ključnega pomena individualiziran pristop k njihovem izobraževanju. To vključuje ustvarjanje stimulatívne okolja, ki spodbuja njihovo kreativnost, radovednost in avtonomijo pri učenju. Prav tako je treba zagotoviti

podporo in mentorstvo s strani učiteljev in strokovnjakov, ki razumejo njihove posebne potrebe ter jim nudijo ustrezne izzive in možnosti za razvoj.

Pomembno je tudi osveščanje učiteljev, staršev in šolskih skupnosti o pomenu prepoznavanja in podpore dvojno izjemnim učencem. S tem se lahko odpravijo morebitni predsodki in stereotipi ter se ustvari okolje, ki spodbuja sprejemanje raznolikosti in enakopravno obravnavo vseh učencev.

Predstavila sem primer dvojno izjemne učenke, ki svoje otroške sanje živi in jih uresničuje navkljub težki začetni poti. Podpora šolskega strokovnega tima, učiteljev in aktivno sodelovanje staršev so obrodili sadove. Seveda pa je še zmeraj prostor za izboljšave in učenje. Razumevanje dvojno izjemnih učencev in njihovih potreb in strategij za učinkovito podporo je pomembno za razvoj bolj inkluzivnih in prilagojenih izobraževalnih praks. S tem bomo lahko zagotovili, da vsak učenec, ne glede na svoje posebnosti, dobi priložnost razviti svoj polni potencial in prispevati k družbi na najboljši možen način.

Viri in literatura

Ančimer Aljaž, K., Juriševič M. (2018). Problemi opredeljevanja in prepoznavanja dvojno izjemnih učencev. *Šolsko svetovalno delo*, 32 – 42. [URN:NBN:SI:doc-miabtobn](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:si:doc-miabtobn)

Anderšek Lep, B. (2014). Dvojno izjemni učenci. *Stroka*, 83 – 91. [NBN:SI:doc-9il7hi0x](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:si:doc-9il7hi0x)

Anderšek Lep, B. (2015). Nadarjeni v slovenskih šolah: Prepoznavanje dvojno izjemnih učencev na komisiji za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. *Šolsko svetovalno delo*, 24 – 32. [NBN:SI:doc-0uz31fps](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:si:doc-0uz31fps)

Anderšek Lep, B. (2020). Podpora dvojno izjemnim učencem v šoli. *Vzgoja in izobraževanje*, 22 – 27.

Gilman Jackson, B., idr. (2013). Critical Issues in Identification of Gifted Students with Co-Existing Dissabilities: The Twice-Exceptional. *Sage*, 1 – 16. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244013505855>

Jung Yup, J., Hay, P. (2018). Identification of gifted and twice-exceptional students. *Gifted and twice-exceptional students*, 13 – 30. https://www.researchgate.net/publication/345580761_Identification_of_gifted_and

[twice-exceptional students](#)Kirswaday, V. (2017). Dvojna izjemnost – ustvarjanje spodbudnega učnega okolja za učence, ki so dvojno izjemni. *Vzgoja*, 5 – 8. [URN:NBN:SI:DOC-7USTI221](#)

Klingner, R. (2022). Twice-Exceptional Children and Their Challenges in Dealing with Normallity. *Education sciences*, 1 – 11. <https://doi.org/10.3390/educsci12040268>

Košak Babudar, M., Kavkler, M. (2014). *Spodbudno učno okolje - ideje za delo z nadarjenimi v osnovni šoli*. M. Juriševič (ur.), Dvojna izjemnost učencev s specifičnimi učnimi težavami – izziv za šolske strokovne delavce (str. 251 – 266). Center za spodbujanje nadarjenosti.

Moon, S., Reis, S. (2004). *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students*. Acceleration and Twice-Exceptional Students. (str. 109 – 120). The Templeton National Report on Acceleration.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). *Uradni list RS*, št. 58/2011. <https://zakonodaja.com/zakon/zuopp-1/2-clen-opredelitev-otrok-s-posebnimi-potrebami>

Kontakt:

mag. Renata Kranjc Vöroš,

renata.k.voros@gmail.com, Osnovna šola I Murska Sobota

Suzana Vasić: Kaj naj z njim?

Povzetek

Smisel za humor, poseben šarm, empatičnost, čustvenost, srčnost, zmožnost odpuščanja, zmožnost popolne usmerjenosti, kreativno mišljenje in reševanje problemov, radovednost, ljubezen do narave, posebej do živali, bujna domišljija, energičnost, pustolovskost, spontanost, vizionar in sanjač, ki si upa tvegati ... vse to so oznake učenca (osebe) z ADHD. Zakaj je otrok s tako raznovrstnimi močnimi področji v našem šolskem sistemu neuspešen in označen kot impulziven, neučakan, nepremišljen, nagnjen k izbruhom, slab bralec, neuspešen pri učenju, tisti, ki vedno zamuja in ne dela domačih nalog? Šolski sistem lahko s svojo togo strukturo in neprimernimi odzivi zelo negativno vpliva na otrokovo doživljanje samega sebe in oblikovanje njegove osebnosti med šolanjem. Na osnovni šoli Centra za sluh in govor Maribor že 30. leto poučujem učence s posebnimi potrebami. V naše oddelke so vključeni gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, otroci z avtističnimi motnjami in otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Veliko naših učencev ima čustvene in vedenjske motnje, nekateri med njimi pa so tudi gibalno ovirani. Takšna otroška pestrost zahteva od učitelja veliko mero prilagodljivosti, inovativnosti in predvsem sposobnosti izstopanja iz okvirjev pedagoške teorije; učitelj mora, če ne že izumiti, vsaj prilagoditi vsak učni pristop tako, da učencem omogoči optimalno rast in napredek. V prispevku tudi s konkretnimi primeri predstavim, kako organizirati, prilagoditi pouk (v najširšem pomenu besede), ki vključuje vse otroke, njihove posebnosti, raznolikosti in čustvene potrebe ter jim omogoča optimalni razvoj.

Ključne besede: individualizirani program, poučevanje, prilagoditve, učenci s posebnimi potrebami, vključujoča šola

Abstract

Sense of humour, a special charm, empathy, sentimentality, heartiness, ability to forgive, ability of complete focus, creative thinking and solving problems, curiosity, love of nature, especially animals, vivid imagination, liveliness, adventurous spirit, spontaneity, a visionary and a dreamer who dares to take risks ... all these are characteristics of an ADHD student (person). Why are, in our school system, children with such diverse strengths often regarded as impulsive, impatient, reckless, prone to outbursts, weak readers, unsuccessful in learning, the ones who are always late and don't do homework?

With its rigid structure and inappropriate response, education system can influence a child's self-awareness and personality formation in a very negative way during schooling years.

For 30 years I have been teaching students with special needs in the elementary school of Centre for Hearing and Speech Maribor. Our adjusted education programme includes deaf children, children with hearing impairments, language and speech disorders, autism and specific learning disabilities. A lot of our students have emotional and behavioural disorders, some of them also orthopaedic impairments. From a teacher, such a variety of special needs demands a great deal of adjustments, innovation and most of all ability to step outside traditional teaching methods. A teacher must, if not invent, then at least adjust every approach in a way that enables students' optimal growth and development. This article includes practical examples of how to organise and adjust lessons in the broadest sense to include all children, their special needs, differences and emotional needs so we can enable them to develop in an optimal way.

Keywords: individualized education programme, teaching, adjustments, special needs students, inclusive school

Uvod

Na Centru za sluh in govor Maribor se v oddelke prilagojenega programa devetletne osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom vključujejo otroci z raznovrstnimi posebnimi potrebami in primanjkljaji. Vsi otroci so k nam usmerjeni, prostega vpisa ni.

Ob primarni motnji: izgubi sluha, govorno-jezikovni motnji ali avtizmu jih ima veliko še primanjkljaje na posameznih področjih učenja, so dolgotrajno bolni otroci, pojavljajo se čustvene in vedenjske motnje, ADHD, nekateri med njimi pa so tudi lažje gibalno ovirani otroci in slabovidni otroci. Intenziteta primanjkljajev se pri večini naših učencev giblje na lestvici od zmernih k težjim oblikam. Lažjih je zanemarljivo malo. Obenem pa je večina naših učencev opredeljenih z več primanjkljaji, ovirami oz. motnjami, tudi s šestimi oz. sedmimi.

Otroci, učenci s posebnimi potrebami so v vseh vrtcih, šolah, ne samo v prilagojenih programih VIZ. Pogosto jih poučujejo učitelji, ki so nanje nepripravljeni in strokovno premalo podkovani. Fakultetno izobraževanje učiteljev namreč ne daje (in ne more dati) vseh znanj in spretnosti, ki jih učitelji kasneje potrebujemo v šolski praksi. V stiski so tako pogosto oboji, učitelji in učenci. Vsi v učnem procesu pa izgubljajo edinstveno priložnost učenja empatije v vsakodnevnem sobivanju različnih potreb, nazorov, interesov, učnega stila, močnih in šibkih področij. Empatije se v šoli ne moremo naučiti v okviru enega predmeta. Empatija se uči in vadi v odnosih z drugimi. In kaj nudi boljšo priložnost za učenje empatije kot imeti sošolca, učenca s posebnimi potrebami.

Učimo se vsi od trenutka, ko smo se rodili. Učimo se vse življenje, na vseh področjih in na mnoge raznolike načine. Vse kar vemo, znamo, vse kar počnemo, vsega smo se naučili. Vsi smo se rodili vedoželjni in radovedni. Brez učenja nihče ne bi mogel preživeti. Zgodnje učenje poteka v celoti izkustveno, v ospredju so gibanje, čustvenost, celostno dojetje, multisenzornost, slikovitost, prostorske predstave, intuicija. Kasneje prihajajo v ospredje besedno in številsko izražanje, analitičnost, logičnost, uniformiranost, ki jih vzpodbuja predvsem šolski sistem (in tudi zahodna civilizacija).

Spoznavaj in sprejme me

Otroci s posebnimi potrebami so izjemno heterogena skupina, zato je razumljivo, da zanje ni mogoče oblikovati enotnega modela poučevanja. Učni proces in vsebine ter navsezadnje vrednotenje in ocenjevanje je treba prilagoditi vsakemu posameznemu otroku in njegovim

posebnim potrebam. Tako ni moj namen podati modela (recepta) poučevanja učencev s posebnimi potrebami, ampak deliti z vami izkušnje, predstaviti praktične ideje, ki so se v mojem dolgoletnem delu z otroki s posebnimi potrebami pokazale kot uspešne. Splošno priporočilo, ki velja za delo z otroki s posebnimi potrebami (in ne samo z njimi) pa je: bodimo pozitivni, potrpežljivi, dosledni, mirni in ustvarjalni.

Vsako poučevanje zahteva dobro pripravo. Enako pomembno kot kaj učiti, je vprašanje, kako učiti. Dobro poznavanje učenca s posebnimi potrebami, ki presega poznavanje vrstnika v večinskih šolah, je osnova vsakega načrtovanja in predpogoj za uspešno delo.

Otrokove »posebne potrebe« najbolje poznajo njegovi starši. Ti so tisti, ki živijo z njim vsak dan. Naša naloga je, da jih poslušamo in spodbudimo, da spregovorijo o potrebah svojega otroka, saj jih večina želi prekriti posebnosti otroka z željo, da ne bi bil socialno izključen in slabo sprejet z naše strani. Starši morajo vedeti, da je za njihovega otroka ključnega pomena, da učitelji poznamo celovitost njegovih posebnih potreb, saj mu le tako lahko omogočimo, da na svoj lasten, individualen, izviren, zanj smiseln način in v času, ki mu je optimalen, premaguje zahteve, ki mu jih postavlja izobraževalni sistem.

Vsak otrok s posebnimi potrebami ima zakonsko pravico do oblikovanja individualiziranega programa (Opara, 2015). Oblikovanju individualiziranega programa (IP) v naši ustanovi namenimo veliko pozornosti. V pripravo, ob strokovnih delavcih, vključimo tako starše kot učenca. Identifikacija posebnih potreb in močnih področij učenca brez njihovega sodelovanja ne bi bila mogoča. Uresničevanje ciljev pa je uspešnejše, če jih učenec prepozna kot svoje. Dobro pripravljen individualizirani program nam omogoča kontinuirano spremljanje otrokovega razvoja in prilagajanje vzgojno-izobraževalnega procesa ter drugih oblik pomoči in podpore otrokovim posebnim potrebam z namenom spodbujanja njegovega optimalnega razvoja. V veliko pomoč so nam Kazalniki uspešnosti, ki smo jih oblikovali strokovni delavci Centra. S Kazalniki uspešnosti na osnovi štiristopenjske lestvice zasledujemo področja: jezik (poslušanje, govor, branje in pisanje), matematična in finančna pismenost, splošna zrelost (motivacija, pozornost, koncentracija, orientacija, samostojnost, impulzivnost, čustvovanje, vedenje, odnos do vrstnikov in šolske veščine).

KAZALNIKI USPEŠNOSTI – JEZIK

Ime in priimek otroka: _____

Za ocenjevanje uporabite naslednjo lestvico:

- 1 – ŠE NE ZMORE/NIKOLI/NIČ
- 2 – REDKO/ZELO MALO/TU IN TAM
- 3 – POGOSTO/PRECEJ
- 4 – VEDNO/VELIKO

RAVEN	Vpišite datum in pri vsaki postavki ocenite učencevo uspešnost po lestvici od 1–4.	DATUM:	DATUM:	DATUM:	DATUM:	OPOMBE
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
PISANJE	- se primerno orientira na listu/v zvezku					
	- ustrezno drži pisalo					
	- obvlada veliko tiskano abecedo					
	- obvlada malo tiskano abecedo					
	- obvlada pisano abecedo					
	- pisanje je avtomatizirano					
	- piše po nareku (povezav)					
	- samostojno zapisuje povedi					
	- ne izpušča črk in besed					
	- uporablja veliko začetni povelj					
BRANJE	- upošteva veliko začetni povelj					
	- upošteva končna ločila					
	- upošteva vejice pri navedbah					
	- tiho bere različna besedila					

KAZALNIKI USPEŠNOSTI – SPLOŠNO

Ime in priimek otroka: _____

Za ocenjevanje uporabite naslednjo lestvico:

- 1 – NIKOLI
- 2 – REDKO
- 3 – POGOSTO
- 4 – VEDNO

PODROČJE	Vpišite datum in pri vsaki postavki ocenite učencevo uspešnost po lestvici od 1–4.	DATUM:	DATUM:	DATUM:	DATUM:	OPOMBE
		1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
MOTIVACIJA	- V šolo rado prihaja					
	- Je motiviran za šolsko delo					
	- Rad popravi za različna dela					
	- Pri urah aktivno sodeluje, sporoča svoje mnenje v zvezi s tem					
POZORNOST	- V domačem okolju spretno opazuje stvari, povezane z učenjem					
	- Zaprime si in izvede enkrat podano bralopisno navodilo					
	- Pozornost je usmerjena v učno delo					
	- Pri glasnem branju sledi branju vrstnikom in vo, kje nas nadaljuje, ko je prebran					

Slika 1. Kazalniki uspešnosti. (S. Vasić)

Načrtovanje dela naj temelji na edinstveni kombinaciji močnih področji učenca in njegovih posebnih potreb (tudi na nivoju akademskih dosežkov) (Holcar Brunauer, 2016; Grah, 2017). Stremeti moramo k učinkovitemu učenju, ki zahteva postopnost in čas ter je povezano z interesi, čustvi in sodelovanjem. Bistveno je sprejemanje otroka, odprta in spoštljiva komunikacija, brezpogojna podpora, ko jo potrebuje, ter predvsem videnje otroka izven primanjkljajev, ki jih ima.

Skupne težave in prilagoditve

Najpogostejše težave, skupne večini učencev s posebnimi potrebami, so: slabo branje in pisanje - učenci zaostajajo v spretnosti dekodiranja, razvoju besednjaka, razvoju strategij za bralno razumevanje in posledično pisanju, ki ga pogosto ovira še motorična nespretnost ter slaba orientacija - slaba splošna poučenost, težave s spominom ter težave z logičnim mišljenjem, neenakomeren in zelo raznolik kognitivni razvoj, anksioznost in čustvena nestabilnost. V našem šolskem sistemu je težko pridobivati znanje brez branja in pisanja, zato je ta primanjkljaj vsekakor treba upoštevati pri načrtovanju pouka in prilagoditi tudi orodja formativnega spremljanja z namenom priučiti funkcionalno pismenost oz. jo zaobiti, ne da bi učenec ob tem dobil občutek neuspešnosti oz. bi ga primanjkljaj oviral pri pridobivanju znanj.

Učencem sama oblikujem učne vire (interni delovni učbenik). V njih uporabim besedišče, ki ga razumejo, preproste enostavne ali nezapletene povedi, primerno velikost in obliko pisave; veliko smiselno razporejenega slikovnega gradiva (saj besed in pojmov, ki jih ne morejo vizualizirati, običajno ne razumejo); izogibam se prenesenim pomenom in dvosmiselnim izjavam. Pripravim tudi ogrodja tabel, diagramov, miselnih vzorcev in tako učencem olajšam strukturirano zbiranje podatkov in spremljanje eksperimentov. Gradivo vsebuje tudi rešene primere in postopkovnike, ki vodijo k cilju in pomagajo, ko jim ponagaja spomin.

Rada bi izpostavila pomen prepoznavanja učenčevega besedišča in spodbujanja k širjenju le-tega. Kot sem zapisala, so učenci na tem področju zelo šibki, česar se zavedajo in želijo primanjkljaj na vse načine prikriti, saj so bili v širšem okolju velikokrat zasmehovani. Lažje se jim je - za potrebe pridobivanja ocene - neznano besedo naučiti na pamet, brez razumevanja njenega pomena. Takšno znanje je ne samo kratkoročno, ampak predvsem nekvalitetno, pravzaprav je neznanje. Zato vztrajno usmerjam učence k besedam, k igranju z njimi, iskanju sopomenk, asociacij in k spoznanju, da je vrednota tista beseda, katere pomen poznaš. Sestavni del ugotavljanja predznanja učencev je tako predvsem preverjanje širine besedišča teme, o kateri govorimo. Učence spodbujam, da razdelijo ključne besede obravnavane teme na tiste, katerih pomen poznajo, tiste, ki so jih že slišali, a ne vedo, kaj pomenijo, in take, ki jih še niso slišali. Pomembno je, da dobijo veliko čustvene podpore in spodbud v smislu, nič ni narobe, če besede ne poznaš, prav je, da to poveš. Vsak od nas se je pomena besed moral naučiti.



Slika 2. Primer rešene naloge Besede. (S. Vasić)

To šibko področje večine otrok s posebnimi potrebami je treba upoštevati tudi pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Toga šolska zakonodaja sicer zelo natančno regulira, koliko je lahko pisnih ocen in koliko mora biti ustnih ocen, vendar lahko učencu s posebnimi potrebami obliko ocenjevanja prilagodimo tako, da lahko izkaže največ znanja in to zapišemo v IP.

Veliko učencev s posebnimi potrebami, predvsem tistih, ki obiskujejo večinske šole, ima za seboj vrsto negativnih izkušenj, ki potrjujejo njihovo neuspešnost in nemoč. Zato težko prevzemajo odgovornost za svoje učenje, saj so prepričani o neuspehu. Pogosto so anksiozni ali nagnjeni k čustvenim izbruhom. Morebitno neprivilegirano domače okolje pa močno vpliva na njihovo samopodobo. Občutek lastne vrednosti je ključni dejavnik učenja, na katerega neuspešnost deluje negativno, to pa nato vpliva na motivacijo in uspeh v nadaljnjem učenju. Zato morajo učenci s posebnimi potrebami, še bolj kot ostali učenci, dobivati v učnih situacijah čim več pozitivnih spodbud in povratnih informacij (Holcar Brunauer, 2016; Novak, 2018). Pomembno je, da učenci z lastno dejavnostjo - kljub slabi splošni poučenosti - prepoznajo temo, o kateri bo govora med učno uro, da z dobro pripravljenimi nalogami vzbudimo njihovo naravno vedoželjnost in jih usmerjamo k vprašanju, ki so pomembna za doseganje ciljev. Tako bi se bilo treba vsakega vsebinskega sklopa najprej lotiti s preprosto nalogo in pogovorom, ki vključuje njihove izkušnje, skrbi, dogodke ...

Samostojnega učenja novih vsebin, tudi s prilagojenim gradivom, ti učenci v glavnem ne zmorejo. Potrebujejo učitelja, ki vsebine poenostavi, razloži (verbalno) - z besediščem, ki ga razumejo; poveže vsebine in pokaže, kako se jih dotikajo v njihovem vsakdanjem življenju; tako hkrati preverja razumevanje novih vsebin. Seveda pa učenci niso in ne smejo biti pasivni udeleženci učnega procesa. Ves čas jih je treba spodbujati, da komentirajo, sprašujejo, zahtevajo dodatna pojasnila, tako med učiteljevo razlago kot pri ogledu filmov, posnetkov. Pri tem potrebujejo veliko pozitivnih spodbud, da se znebijo strahu in sramu, ki izvirata iz šibke samopodobe ter težav v govoru, ki jih imajo. Velikokrat (v eni uri) je treba ponoviti, da ni neumnih vprašanj, da ni človeka, ki bi znal vse, da se vsi učimo. Nekateri učenci potrebujejo veliko časa, da v mislih izoblikujejo vprašanje in ga nato verbalno posredujejo. Ta čas jim je treba zagotoviti, brez našega nestrpnega ugibanja, kaj želijo vprašati in brez nestrpnosti ter posmehovanja sošolcev, ki jih s tem učimo strpne komunikacije. Pustiti jim je treba, da delijo svoje izkušnje z nami, čeprav morebiti zgrešijo bistvo teme, o kateri govorimo. Asociacija, ki jih je spomnila na izkušnje, nam je lahko pomemben vir informacij o tem, kako poteka njihov

miselni tok. Rešene naloge, poročila, komentarji, risbe, izdelani modeli naj bodo dokazi učenja, ki jih opremljajmo s pozitivnimi komentarji, ki spodbujajo samostojnost in željo po širjenju znanj (Holcar Brunauer, 2016).

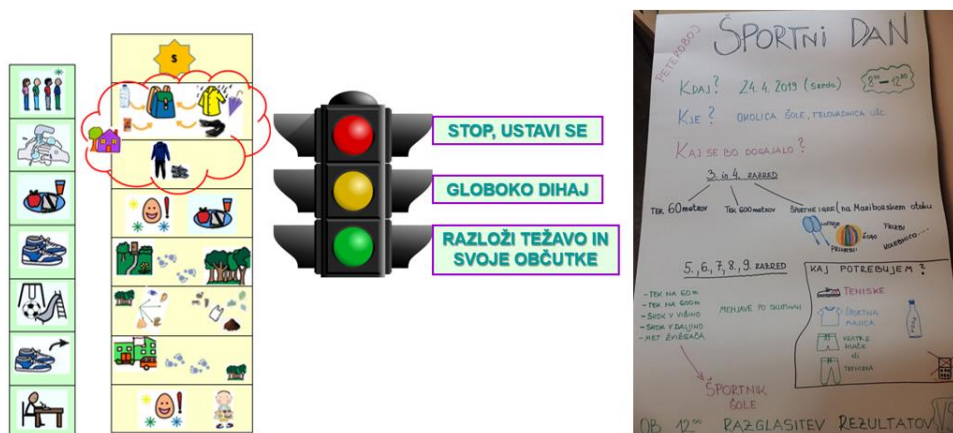
Učenci v okviru vrstniškega vrednotenja pogosto dosegajo le stopnjo ugotavljanja, ali je sošolec nalogo opravil ali ne, ali je pravilno rešil nalogo (ob podanih rešitvah), in opozarjanja na nepopolne odgovore - v času ustnega preverjanja znanja. Učenci težko berejo rokopise in težko prepoznajo ter vrednotijo inovativnost. Ko učenec odgovori na vprašanje »s svojimi besedami«, sošolci zaradi jezikovne šibkosti težko ocenijo, ali je odgovor pravilen ali ne. Usmerjati jih je treba, da povedo, kako jim je sošolec pomagal, da opazijo sošolcev napredek in ga pohvalijo, da prijazno svetujejo, kaj bi sošolec lahko izboljšal, opravil drugače. Sama učencev ne spodbujam k tekmovalnosti in pehanju za biti prvi in edini, ampak k sodelovanju, kako cilj doseči skupaj; v ospredje postavljamo empatijo. Z izpostavljanjem pozitivnih dosežkov izboljšujem razredno klimo. Psihološko varno in čustveno sproščeno vzdušje v razredu je ključ do ustvarjanja spodbudnega učnega okolja in doseganja učne uspešnosti (Grah, 2017).

Veliko učencev s posebnimi potrebami je senzorno preobčutljivih (otroci z avtizmom), imajo potrebo po stalnosti, strukturiranosti in potrebo po možnosti umika (otroci z avtizmom in otroci z ADHD). Optimalno (v okviru zmožnosti) je treba urediti učilnico (če ne že celo šolo), saj je neprilagojen prostor lahko sprožilec mnogih težav. Pomisliti je treba na moteč zvok, svetlobo, vonj, dotik. Veliko otrok, četudi niso gibalno ovirani, ne more hoditi po stopnicah ali klančinah in se slabo orientira. Nekateri pretirano reagirajo na aktivnosti gibanja ali se ga celo bojijo.

Stalnost in strukturiranost daje učencem občutek varnosti in domačnosti. Zato učencu zagotovimo stalen prostor sedenja v vseh prostorih, v katerih se bo nahajal; isti šolski predmet naj bo vedno v istem razredu, razporeditev pohištva naj bo stalna, dekoracija v učilnicah naj bo skromna, saj moti učenčevo pozornost (še posebej, če se velikokrat spremeni); če se učenec seli iz prostora v prostor, poskrbimo, da se ne izgublja (pomagajo barvno označena vrata in skladen urnik). Učence navajamo na spremembe, ki so stalen spremljevalec vsakodnevnega življenja v družbi, a ne vsak dan in za vsako ceno. Spremembe naj ne bodo presenečenje.

Učilnice lahko opremimo z vizualno-organizacijskimi pomagali – postopkovniki (urniki), ki učencu pomagajo pri opravljanju vsakodnevnih nalog, s tem večamo stopnjo samostojnosti,

saj ne potrebujejo odrasle osebe, ki bi jih vodila skozi opravila. V izdelavo postopkovnika lahko vključimo tudi učenca, kar še okrepi pozitivno samopodobo (Jurišić 2016, 69–70).



Slika 3. Primeri postopkovnikov. (S. Vasić, B. Medved)

Takšen postopkovnik, »semafor«, je zelo dobrodošel tudi pri reševanju vedenjskih težav (avtoagresivnost, napadi besa), kjer je osnovno vodilo pozitiven pristop, in kadar je le mogoče, preprečimo moteče vedenje tako, da poučujemo spretnosti komunikacije, ki otrokom omogočajo socialni nadzor s socialno sprejetimi oblikami vedenja (npr. naučimo jih, kako naj izrazijo nasprotovanje, zahtevo po odmoru in podobno). Prometna signalizacija je enoznačna in zato preprosta za razumevanje. Učenec razume, da je rdeča luč prepoved, stop. Rumena luč zagotovi čas za razmislek tako, da ob zeleni luči lahko ubesedi težavo (Whitaker 2011, 33; Hannah 2018, 56).

Pri učencih, ki dosegajo znanja na robu predpisanih minimalnih standardov znanj, pogosto v času usvajanja snovi opazimo velik napredek v samem procesu učenja, v usvajanju procesnih znanj, velik miselni preskok in čustveno boljši odnos do učenja, a tega togi standardi akademskih znanj ustrezno ne ovrednotijo. Čeprav je napredek tega otroka lahko veliko večji, kot tistega, ki z lahkoto izpove akademska znanja, tog sistem ocenjevanja tega ne odraža, če učitelj ni dovolj senzibilen in fleksibilen ter ne poskrbi, da je napredek tega otroka viden tudi v redovalnici.

V celotnem procesu usvajanja znanj uspešnosti učencev sama ne vrednotim s številčno oceno, še več, tudi preverjanja pred ocenjevanjem številčno ne ocenim. Naloge točkujem in med popravljanjem pripišem, kaj mora učenec izboljšati, da bi dosegel vse točke. Namesto ocene zapišem, kje mora učenec izboljšati svoje znanje in kako to stori. Učenci pogosto vprašajo, koliko bi to bilo, če bi ocenjevala. Številčna ocena jim je še vedno bolj relevantno merilo. V

razgovoru povedo, da starši to bolje razumejo. Menim, da bi morali spremeniti in nadgraditi tudi sistem ocenjevanja.

Zaključek

Najpomembnejše učenje se dogaja v resničnem življenju ob resničnih problemih, saj se je najtežje naučiti tistega, kar bi bilo dobro vedeti. Naloga staršev, in nas pedagogov, pripraviti otroka za radostno in polno življenje, je velika odgovornost, ki nikakor ni preprosta. Učiti in vzgajati ne pomeni zgolj razvijati razum, marveč oblikovati celotnega človeka, njegov značaj in srce, kar daje življenju smisel in vsebino. Življenje pred nas vsakodnevno postavlja vznemirljive izzive, ki jih otroci težko razumejo, odrasli pa večinoma težko razložimo. Kljub težavam se tudi učenci s posebnimi potrebami učijo, da bi vedeli, da bi znali znanje uporabiti za celovito osebno rast in uspešno socialno integracijo. Ovire, ki jih je življenje postavilo pred otroke s posebnimi potrebami, so včasih tako velike, da jih večinske šole, ki se trudijo v smeri vključujoče šole, izključijo. Čeprav je usmeritev v CSGM v njihovo dobro, lahko otroka zaznamuje za vse življenje. Zato se pri nas še posebej trudimo, da se učenci počutijo v prvi vrsti sprejete v vsej svoji individualnosti. Čustvene težave tako počasi izzvenijo, med vrstniki najdejo prijatelje, odgovarjajo na vprašanje, če tudi niso prepričani v pravilnost odgovora, počasi gradijo svojo edinstveno osebnost in nam nekje ob koncu šolanja zaupajo, da so mislili, da niso zmožni učenja, ker niso dovolj pametni.

Kot pedagogi smo dolžni - ob podpori staršev - razviti otrokove potenciale in mu tako omogočiti čim bolj uspešno vključitev v družbo, ki ima žal vedno manj posluha za drugačnost. Mogoče bomo z drugačnimi učnimi pristopi, ko v ospredje spet stopajo empatija, sodelovanje, med vrstniška pomoč, posluh za druge in izginjata tekmovalnost in pehanje za biti prvi in edini, spremenili tudi miselnost, da za drugačnost ni prostora med nami.

Viri in literatura

Opara, B. (2015). Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve. Centerkontura, d.o.o

Holcar Brunauer, A. et al. (2016). Formativno spremljanje v podporo učenju: Priročnik za učitelje in strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Grah, J. et al. (2017). Vključujoča šola: Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Jurišić, B. D. (2016). Otroci z avtizmom: priročnik za učitelje in starše. Ljubljana: Izobraževalni center PIKA, Center Janeza Levca.

Whitaker, P. (2011). Težavno vedenje in avtizem: razumevanje je edina pot do napredka. Ljubljana: Center za avtizem.

Hannah, L. (2018). Učenje mlajših otrok z motnjami avtističnega spektra: priročnik za starše in strokovnjake v rednih šolah in vrtcih. Mengeš: Svetovalnica za avtizem.

Novak, L. et al. (2018). Formativno spremljanje na razredni stopnji: Priročnik za učitelje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kontakt:

Suzana Vasić, prof. bio-kem

suzana.vasic@guest.arnes.si, Center za sluh in govor Maribor, OE OŠ in vrtec

Aleksandra Jagarinec: Kratki gibalni odmori za otroke z motnjo avtističnega spektra

Povzetek

Naši možgani imajo neverjetne, skoraj neomejene zmogljivosti. Pri gibanju se jim povečajo prekrvavitve, učinkovitost in sposobnosti. Gibanje vpliva na učne sposobnosti in učni uspeh. Mlajši otroci potrebujejo gibanje vsakih dvajset minut. Gibalni odmori so nujni in pomembni za vse otroke, še posebej pa so koristni za otroke z motnjo avtističnega spektra. Pomagajo jim pri izboljšanju pozornosti in koncentracije, zmanjšujejo njihov stres in anksioznost, pomagajo jim pri izboljšanju socialnih veščin in izboljšujejo splošno telesno pripravljenost. Namen prispevka je predstaviti pomen kratkih gibalnih odmorov pri pouku otrok z motnjo avtističnega spektra in opisati nekaj načinov izvedbe in vključevanja gibalnih odmorov v pouk. V uvodnem delu predstavimo teoretične osnove in razloge za vnašanje gibalnih odmorov v pouk v enakovrednem izobrazbenem standardu za otroke z MAS, v nadaljevanju pa predstavimo nekaj praktičnih primerov vnašanja gibalnih odmorov v pouk.

Ključne besede: možgani, gibanje, otroci z MAS, gibalni odmori za otroke z MAS, primeri gibalnih odmorov za otroke z MAS

Abstract

The human brain has amazing, almost unbelievable capabilities. During physical exercise, the blood flow, efficiency and capabilities of the brain increase. Physical exercise affects learning abilities and performance. Young children need exercise every twenty minutes. Physical exercise breaks are essential and important for all children and are particularly beneficial to children with the autistic spectrum disorder. The breaks help them improve their attention and concentration, reduce their stress and anxiety, and enhance their social skills and general physical fitness. The purpose of this paper is to present the importance of short physical exercise breaks during lessons for children with the autistic spectrum disorder, and to describe some of the methods to carry out and integrate physical exercise breaks in lessons. The introduction presents theoretical bases and reasons for including physical exercise breaks in lessons in an equivalent educational standard for children with the autistic spectrum disorder, while the continuation presents a few practical examples for introducing physical exercise breaks in lessons.

Key words: brain, physical exercise, children with the autistic spectrum disorder, physical exercise breaks for children with the autistic spectrum disorder, examples of physical exercise breaks for children with the autistic spectrum disorder

Uvod

Telesna dejavnost igra pomembno vlogo pri vseh ljudeh, ta vpliv pa je še posebej opazen in pomemben pri otrocih s posebnimi potrebami. V pričajučem prispevku smo se osredotočili na koristi telesne aktivnosti pri otrocih z motnjo avtističnega spektra na osnovni šoli z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z avtističnimi motnjami (AM).

Kaj so avtistične motnje (AM)?

Avtistične motnje (AM) se uvrščajo med razvojno-nevrološke motnje. Gre za skupino motenj, za katere sta značilna primanjkljaj na področju socialnih interakcij in komunikacije ter prisotnost omejenih in ponavljajočih se stereotipnih vzorcev vedenja in interesov. Vse to se odraža pri vsakodnevnem funkcioniranju oseb z AM (Brecelj et al., 2020).

Vpliv gibanja na optimalno delovanje možganov

O neverjetnih možnostih možganov vemo že veliko, vendar se moramo bolj posvetiti temu, kako te možnosti kar najbolje izkoristiti. Možgani potrebujejo veliko kisika za svoje optimalno delovanje. Zato je treba redno zračiti učilnice in prostore, kjer se učimo. Tudi kratka telovadba ali sprehod poskrbi, da dobijo možgani veliko kisika. Poleg tega potrebujejo počitek – ne samo ponoči, temveč tudi podnevi – in redne odmore med branjem in učenjem. Ti kratki odmori izboljšajo dožemanje in spomin. (Russell, 1987 str. 16–20)

Otroci v šoli ogromno sedijo. Telovadba izboljšuje dejavnost možganov. Dokazano je, da učenci, ki so telesno bolj pripravljeni, dosegajo v šoli boljši uspeh. Telovadba spodbuja tudi rast možganskih celic. Fizično aktivni posamezniki vseh starosti, ki so v dobri telesni kondiciji, imajo boljše umske sposobnosti. Slednje opazimo v vseh starostnih skupinah. Čas, ki je odvzet učenju in porabljen za gibanje, ni izgubljen ali zapravljen, temveč je večinoma povrnjen z boljšim učnim uspehom. (Uranjek, 1995)

V šolah je veliko nemirnih, nezbranih in razdražljivih otrok. Otroci težko vzdržijo pri miru dolgo časa in se težko osredotočijo na eno aktivnost. Način življenja je tak, da je vse manj možnosti, da bi otrok sledil svojemu naravnemu ritmu. V tem naravnem ritmu se menjavajo sprostitve, obremenitev in olajšanje. Na drugi strani pa imamo odrasli in otroci premalo znanja in zavedanja o tem, kako se kljub zunanjim okoliščinam, ki nas bremenijo, izognemo stresu, teh okoliščin ne znamo predelati in jih ne znamo obvladovati. Sodobni človek potrebuje ta znanja,

da bi v današnjem času normalno preživel. Omenjena znanja moramo začeti čim prej vključevati v vsak organiziran vzgojni proces, da jih učenci kar se da hitro pridobijo. Otroci se morajo namreč čim prej ozavestiti in usposobiti, da bodo znali sami najti svoj lastni ritem pri izmenjavi igre in dela, učenja in počitka, resnosti in zbranosti. Tudi učni proces naj bo organiziran tako, da se jim to omogoči, saj odmori med učnimi urami pri mlajših učencih običajno ne zadostujejo. (Uranjek, 1995)

Telesna aktivnost varuje zdravje možganov tudi pri starejših ljudeh. V mladih letih si s telesno aktivnostjo pridobimo t. i. kognitivno rezervo in smo pozneje v starejših letih manj občutljivi na poškodbe in bolezenske procese v možganih. Pri pregledu raziskav so znanstveniki ugotovili, da telovadba nima tako velikega vpliva na hitrost procesiranja, kakor ga ima na izvršilne funkcije, kot so načrtovanje, reševanje problemov, nadzor, pozornost ipd. (Sinapsa društvo za nevroznanost, Slovenski svet za možgane, 2023)

Nevroznanstveniki s slikanjem možganov raziskujejo, kakšen vpliv ima telesna aktivnost na možgane. Električno aktivnost možganov opazujejo z EEG. Ugotovili so, da imajo posamezniki, ki so telesno aktivnejši, več sive možganovine v čelnih in senčnih režnjih možganov. Ta predela možganov sta odgovorna za izvršilne procese in spomin. Tudi v predelu hipokampusa, še posebej pomembnem delu možganov, ki vpliva na spomin, se s telesno aktivnostjo poveča pretok krvi in s tem nastanek novih možganskih celic. Telesna aktivnost torej vpliva spodbuja nastajanje možganskih celic. (Sinapsa društvo za nevroznanost, Slovenski svet za možgane, 2023)

Mlajši otroci bi se morali gibati vsakih petnajst do dvajset minut, saj imajo le toliko koncentracije. Pri učencih s posebnimi potrebami je običajno ta koncentracija še krajša.

Približno 90 % kisika v možganih je izrabljenega, razen če vstanemo in naredimo nekaj korakov. Pomanjkanje kisika lahko privede do težav s koncentracijo in spominom ter do zmedenosti. (Prgić, 2020)

Razporeditev učenja

Ebbinghaus je odkril, da je bil pri učenju uspešnejši, če si je med učenjem tu in tam krajši čas odpočil. To ga je presenetilo, saj je verjel, da počivanje pospeši pozabljanje in s tem zmanjšuje učinkovitost učenja. Za to je, kot so pozneje odkrili, odgovoren učinek reminiscence. Takoj po

učenju se mu je spomin utrdil. Ko se je vrnil k učenju, je imel za podlago več snovi in ne manj. Ugotovitve dokazujejo, da več kot je kratkih odmorov, učinkovitejši je učinek reminiscence. (Russell, 1987)

Pri otrocih z avtističnimi motnjami je zelo smiselna razporeditev učenja na manjše korake, smotrni so tudi premori med koraki in premor ob spremembi aktivnosti. Otroci z avtizmom se lahko osredotočijo večinoma le na en vidik, zato je to za njih zelo ustrezna prilagoditev.

Zakaj bi morali učitelji posvetiti več časa gibanju med poukom?

Predvsem v nižjih razredih imajo otroci kratkotrajno koncentracijo. Z gibanjem si odpočijejo od učenja in preusmerijo pozornost.

Gibanje izboljšuje tudi možganske funkcije. Je osnovna človekova potreba in z njim med poukom zadovoljujemo to potrebo. Pouk z gibanjem prilagodimo učencem. Počutje pri učencih se z gibanjem izboljšuje; pri tem se zabavajo in smejejo. Gibanje zmanjšuje stres pri učencih in pospeši krvni obtok. Pri gibanju sodelujejo vsa čutila, sicer pa izboljšuje spomin in učenje. (Prgič, 2020)

Gibamo se lahko tudi med usvajanjem učne snovi. Učencem je tako učenje zabavno, pri pouku se razgibajo, bolj motivirani so za delo. Idealno je, da imajo učenci tudi sprostitevne odmore pred šolo, če seveda šolski prostor to dopušča. Med poukom učence opominjamo na pravilni položaj sedenja na stolu, med sedenjem položaj tudi spreminjajo. S seboj imajo stekleničke za pitje, saj je za možgane zelo pomembna tudi hidracija. (Konda, 2020)

Učno okolje, ki omogoča gibanje in možnost uporabe sedalnih blazin za gibanje in kinestetične mize, prav tako pripomore k boljši koncentraciji otrok pri pouku. Učenci se radi učijo tudi na prostem – izven razreda, saj se pri takem učenju razgibajo in nadihajo svežega zraka.

Zakaj so potrebni možganski odmori?

- Možgani si odpočijejo od učenja.
- Pridobi se čas za procesiranje informacij.
- Zmanjša se občutek preobremenjenosti z učno snovjo.

- Premor med staro in novo vsebino.
- Povrnitev energije možganom.
- Razvijanje družabnih veščin.
- Smeh in zabava. (Prgič, 2020)

Primeri kratih možganskih odmorov med poukom:

1. Prosta igra

Učenci se v igralnem kotičku učilnice igrajo po svojih željah. Lahko se igrajo tudi na prostem na igrišču ali pred šolo. Prosta igra je neusmerjena in z vidika učitelja nevodena aktivnost. Otroci namreč potrebujejo tudi nevodene, t. i. svobodne aktivnosti, pri katerih razvijajo svoje socialne spretnosti, domišljijo in vrednote. Učitelj učencem poda navodilo, da se lahko pet minut prosto igrajo v učilnici, nato nadaljujejo z delom. Posebej dragocena je igra na prostem, saj se učenci nadihajo svežega zraka. Učenci z avtističnimi motnjami pri prosti igri pridobivajo socialne spretnosti, saj se morajo sami organizirati in dogovarjati o igrah, ki se jih bodo igrali s sošolci.

2. Telovadni kartončki

Primeri

- Oponašaj gibanje ptice (zajčka, medveda, kače).
- Stoj na levi nogi in preštej do pet, petkrat poskoči, stoj na desni nogi in preštej do pet in petkrat poskoči.
- Zavrti se štirikrat v levo in štirikrat v desno smer.
- Desetkrat zakroži z rokami.
- Petkrat zakroži z desno nogo in petkrat z levo. (Peric, 2020)

3. Senzorični kotiček

Je miren kotiček, ločen od učilnice in opremljen s senzoričnimi aktivnostmi, kot so npr. predmeti z različnimi teksturami in barvami. Učenci se tam sprostijo in umirijo.

4. Sprostitutvene igre

Sprostitutvene igre so kratke vaje, ki jih uporabljamo za sprostitvev in notranjo umiritev pri otrocih različnih starosti. Pri otrocih v nižjih razredih se običajno uporabljajo igre, kjer otroci skozi igro vlog postanejo živali ali predmeti in igrajo njihove vloge. Otroci še ne razumejo dobro pomena sprostitutvenih vaj, zato potrebujejo kratko motivacijo. Primer: "Predstavljajte si, da ste majhen list, ki je padel z drevesa in ga veter s svojim pihanjem nosi po zraku." Nato sledi navodilo, da dvignejo roke in se iz zraka počasi spuščajo na tla. Na koncu listi pristanejo na tleh in zaspijo. Ko se jih učiteljica dotakne, se zbudijo in gredo na svoja mesta. (Uranjek, 1995)

5. Masaža

Z masažo se učenci naučijo sproščati in premagovati stres. Naučimo jih lahko preprostih masažnih tehnik za masažo hrbta. Tudi sami lahko dodajo nekaj masažnih tehnik. Te tehnike potem uporabljamo za kratke premore med poukom.

6. Hitre fit stimulacije

Trajajo eno do tri minute, med njimi učenci hitro spreminjajo gibanje, kar spodbudi mišično delovanje, poveča osredotočenost, ki zmanjša pojave negativnih čustvenih stanj. Pri hitrih fit stimulacijah se pospeši krvni obtok in sproščata se dopamin (hormon nagrade) ter serotonin (hormon sreče). (Konda, 2020)

Vsak posameznik z avtističnim motnjami je poseben, drugačen in edinstven. Vse strategije, ki delujejo za enega otroka, za drugega morda ne bodo delovale, zato je pomembno opazovati otroke in jim sproti prilagajati načine in strategije. Prav tako je smiselno vprašati starše in ves tim učiteljev in strokovnih delavcev, ki delajo s posameznim učencem.

Zaključek

Poznati in upoštevati delovanje možganov je nujno potrebno za uspešno delo pri pouku in učenje doma. S preprostimi tehnikami in igrami, ki jih otroci z AM obožujejo, lahko povečamo zmogljivosti in pomnjenje. Otroke moramo dobro opazovati in začutiti trenutek, ko jim koncentracija upade. Ta trenutek je treba izkoristiti za kratek možganski odmor. Ta čas ni izgubljen, saj so učenci po takšnem odmoru ponovno skoncentrirani in lahko učinkoviteje poslušajo in se učijo.

Viri in literatura:

- Brecelj, V., Demšar, A., Zovko Stele, M. & Bratuš Albreht, K. (2020). Smernice za zaposlovanje oseb z motnjami avtističnega spektra: priročnik. Univerzitetni rehabilitacijski inštitut Republike Slovenije – Soča, Razvojni center za zaposlitveno rehabilitacijo.
- Konda, B. (2020). Učenje na domu. Ljubljana. Pridobljeno s <http://www.oslag.si/files/2020/03/FIT4KID-Nasveti-za-u%C4%8Denje-na-domu.pdf>
- Konda, B. (2023). *Fit didaktične gibalne igre - zdravjevsoli.si*. Pridobljeno s (<https://dokumen.tips/documents/fit-didakticne-gibalne-igre-zdravjevsolisi.html?page=11>)
- Peric, A. (2020): Gibalna abeceda. Ljubljana: samozaložba.
- Prgič, J. (2020): Možganske igre za možganske pavze. Zabukovica: samozaložba.
- Russell, P. (1987): Knjiga o možganih. Ljubljana: DZS.
- Sinapsa društvo za nevroznanost, Slovenski svet za možgane (2023). Ljubljana. Pridobljeno s <http://www.za-mozgane.si/gibanje-za-mozgane>
- Uranjek, A. (1995). Sprostitutvene igre za vrtec in šolo. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Kontakt:

Aleksandra Jagarinec, mag. prof. razr. pouka

aleksandra.jagarinec@csgm.si, Center za sluh in govor Maribor.

Damijana Lebar: Čudež ali varovalni dejavniki pri učencu s hiperkinetično in čustveno vedenjsko motnjo v osnovni šoli

Povzetek

Živimo v času, ko je pozornost vseh nas na veliki preizkušnji. Pozornost je sposobnost osredotočenosti na dražljaj (Woolfolk, 2002), ki je pomembna za vse vidike življenja, še posebej v šolskem prostoru. Kadar se novodobni težavi z usmerjanjem pozornosti pridruži še nevrobiološko pogojena hiperkinetična motnja, za ustrezno funkcioniranje v šolskem in domačem okolju potrebujemo čudež. Hiperkinetična motnja je ena najpogostejših nevropsihiatričnih motenj v otroštvu in adolescenci izražena s tremi glavnimi simptomi: znižano pozornostjo, psihomotoričnim nemirom in impulzivnostjo (Potočnik Dajčman, 2015). Je duševna motnja, ki pomembno vpliva na učenčevo samopodobo. Kako bo potekal otrokov razvoj, je odvisno tudi od psihične odpornosti (rezilientnosti), ki jo premore posameznik.

V prispevku podrobneje predstavljamo primer učenca z diagnosticirano hiperkinetično motnjo in pridruženimi čustveno vedenjskimi motnjami, kjer se izboljšanje po nekajletnem vplivu varovalnih dejavnikov zdi kot čudež. S pomočjo primera s prakse želimo poudariti pomen varovalnih dejavnikov znotraj šolskega prostora (vrstniki, dodatna strokovna pomoč, učitelji, šolska klima). Cilj varovalnih dejavnikov je, da zmore učenec bolje obvladovati svoje impulze in da krepí ego ter s tem vpliva na samopodobo. Njihov vpliv je posreden. Pri predstavljenem učencu je v zadnjem letu opazen viden napredek v odzivanju znotraj socialnega prostora (šole) in v lastnem zadovoljstvu, saj se čuti bolj sprejetega med vrstniki in rad hodi v šolo.

Ključne besede: čustveno vedenjska motnja, hiperkinetična motnja, rezilientnost, varovalni dejavniki

Abstract

We live in a time when everyone's attention is put to the test. Attention is the ability to focus on a stimulus (Woolfolk, 2002), which is crucial for all aspects of life, especially in the educational environment. When modern issues of attention regulation are compounded by a neurobiologically conditioned hyperkinetic disorder, a miracle is needed for appropriate functioning in both school and home environments. Hyperkinetic disorder is one of the most common neuropsychiatric disorders in childhood and adolescence, characterized by three main symptoms: reduced attention, psychomotor restlessness, and impulsivity (Potočník Dajčman, 2015). It is a mental disorder that significantly impacts a student's self-esteem. A child's developmental trajectory also depends on the psychological resilience that the individual possesses.

This paper presents a detailed case of a student diagnosed with hyperkinetic disorder and associated emotional and behavioral disorders, where improvement after several years of protective factors appears almost miraculous. Through this practical case, we aim to emphasize the importance of protective factors within the school environment (peers, additional professional support, teachers, school climate). The goal of these protective factors is to help the student better manage their impulses, strengthen their ego, and thereby influence their self-esteem. Their impact is indirect. In the case presented, noticeable progress has been observed in the last year regarding social interactions within the school and in the student's own satisfaction, as they feel more accepted among peers and enjoy attending school.

Keywords: emotional and behavioral disorder, hyperkinetic disorder, resilience, protective factors

1. UVOD

Pozornost je pomembna za naše vsakdanje življenje, spada v panogo kognitivne psihologije, natančneje k zaznavanju. Preko čutil naše telo zaznava razne dražljaje iz okolja, bolj kot so ti dražljaji intenzivni, več naše pozornosti pritegnejo. Pozornost po Pečjaku (1977) spremlja značilno obnašanje, ki pripomore k boljšemu opazovanju. Kadar pride do čutne preobremenjenosti smo težko pozorni in osredotočeni.

»Pozornost je proces s katerim aktivno spremljamo omejeno količino vseh dražljajev in informacij, ki jih zaznamo s svojimi čutili, jih imamo shranjene v spominu ali jih pridobimo z ostalimi kognitivnimi procesi. Vključuje tako zavedne kot nezavedne procese.« (Sternberg, 2006)

Pozornost je predmetna usmerjenost naših psihičnih procesov. Pozorni smo lahko na informacije, ki jih naši možgani dobivajo preko čutil oz. na tisto, kar zaznavamo, ali pa na druge duševne procese (na svoje spomine, znanje, mišljenje, sodbe, misli). Človek ne more hkrati zaznavati vseh stvari, ki ga obdajajo, zato se omeji samo na nekatere. Te postanejo v zavesti jasnejše, medtem ko druge "potemniijo" (Pečjak, Musek, 1996). **Potrebe in motivi** usmerjajo pozornost. Ljudje smo bolj pozorni na stvari, ki jih potrebujemo ali si jih želimo (Pečjak, 1977).

Kako delujemo, ko je dražljajev preveč in hkrati motivacije premalo je zahtevno za vse nas, prav poseben izziv pa predstavlja otroku s hiperkinetično motnjo. V šolskem okolju je to izziv za vse udeležence. Odrešujoče je spoznanje, da smo lahko drug drugemu v pomoč tudi kot vzajemen varovalen dejavnik.

2. VAROVALNI DEJAVNIKI

O varovalnih dejavnikih govorimo takrat, ko nekateri pojavi ali dogajanja preprečujejo neugodne vplive (Mikuš Kos, 1991). »Varovalni dejavniki in procesi spreminjajo v ugodno smer ogrožajoče dejavnike in procese.« (Mikuš Kos, 1991). Avtorici (Mikuš Kos in Slodnjak, 2000) pravita, da delujejo kot protiutež neugodnim, stresnim in travmatskim dejavnikom, zmanjšujejo otrokovo prizadetost, spodbujajo pozitivne razvojne izide ali pa omogočajo otroku, da razvije zadovoljive strategije obvladovanja problemov. Njihov učinek je ponavadi posreden (Kobolt in Pelc Zupančič, 2010).

Vire varovalnih dejavnikov lahko razvrstimo na naslednja področja:

Otrok:

- Lastnosti otrokovega temperamenta oblikujejo učinke travmatskega dogodka na otroka. Otroci s težavnim temperamentom (vzkipljivost, impulzivnost, hitrost reakcij) so posebno ranljivi in so tako bolj izpostavljeni pojavu različnih vedenjskih težav (Kobolt in Pelc Zupančič, 2010).
- Tudi dobra kognitivna sposobnost otroka je varovalni dejavnik.

Družina:

- »V njej otrok dobi izkušnje medsebojne povezanosti, zaupanja in sprejemanja. Družina vpliva na oblikovanje otrokove zdrave samopodobe in samozaupanja, ki sta ključna elementa pri konstruktivnem poseganju v okolje.« (Kobolt in Pelc Zupančič, 2010). Otrok z izkušnjo ljubečega starša, skrbnika ali druge pomembne osebe ima večje možnosti za razvoj sposobnosti obvladovanja. Milivojević Krajncič in Pšunder (2008) sta z raziskavo dokazali, da bolj kot so mladostniki intimni z mamo in očetom, manj odstopajo v svojem vedenju.

Šola:

- Šola nudi otrokom možnosti in priložnosti za izražanje čustev in stisk ter za krepitev samopodobe, samozavesti in samoučinkovitosti . »Varovalno delujejo predvsem dobra psihosocialna klima šole, podpora in razumevanje pa tudi dosledno ravnanje učitelja, podpora šolske svetovalne službe in sošolci, ki otroka sprejmejo« (Kobolt in Pelc Zupančič, 2010).

Drugo okolje:

- Varovalni dejavnik predstavlja vključenost in pripadnost določeni družbeni skupini kar ponuja priložnost za razvoj sposobnosti spoprijemanja z življenjskimi stresi ter preizkušnjami. Prijateljstvo je lahko zaščitni dejavnik v času otrokove stiske. »Če je v družini prisotno nasilje, nerazumevanje med staršema, so lahko pozitivni odnosi z vrstniki otrokova edina kvalitetna izkušnja emocionalnega in socialnega razumevanja.« (Kobolt in Pelc Zupančič, 2010).

3. HIPERKINETIČNA MOTNJA

Hiperkinetična motnja (v nadaljevanju HM) je ena najpogostejših nevropsihiatričnih motenj v otroštvu in adolescenci (Potočnik Dajčman, 2015). V svetu se za skupino motenj s tega področja najpogosteje uporablja izraz motnja pozornosti in koncentracije s hiperaktivnostjo ali brez nje, z angleško kratico ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder), ki pa v našem prostoru ni uvedena kot diagnostična kategorija. HM je motnja, ki se izraža s tremi glavnimi simptomi - znižano pozornostjo, psihomotoričnim nemirom in impulzivnostjo.

Izraznost posameznega simptoma je od otroka do otroka različna. Simptomi vplivajo na otrokovo celostno funkcioniranje, tako na kognitivnem, akademskem, emocionalnem, socialnem in vedenjskem področju. Motnja je štirikrat pogostejša pri dečkih kot pri deklicah. Motnja z odraščanjem ne izzveni. Patogeneza HM ni v celoti razjasnjena. Najverjetneje pa gre za genetsko pogojeno motnjo metabolizma kateholaminov v možganski skorji.

Z vstopom v šolo in zahtevami, ki jih pred otroka postavi šolski red in zahteve, posamezni simptomi HM postanejo bolj moteči. Nemir in impulzivnost dosežeta vrh izraznosti v starosti od 7 do 8 let, pozornost pa je najšibkejša ravno v času osnovne šole, kar v veliki meri ovira splošno učno funkcioniranje. Izraznost posameznih simptomov HM se kaže na različnih področjih otrokovega funkcioniranja.

Potočnik Dajčman (2015) navaja težave, ki jih navajajo starši in učitelji:

-

ne more se zbrati, razen ko je res dobro motiviran (računalnik, TV),

- hitro ga zmoti vse, kar se dogaja okrog njega,
- med nalogami sproti pozabi, kaj se od njega pričakuje,
- naloge dobro začne, a slabo dokonča,
- dela napake iz površnosti,
- se dolgočasi,
- se hitro utruji,

- je pozabljiv, zamuja, odlaš,
- izgublja svoje stvari, težko počaka na vrsto.

Motorična aktivnost z odraščanjem osebe praviloma vse bolj prehaja pod kontrolo naše volje. Pri otrocih s HM ta proces zaostaja glede na kronološko starost otroka, prav tako se pojavlja nemir in pretirana motorična aktivnost, ki ni vezana na zunanje okoliščine. Če od otrok zahtevamo, da kontrolirajo svojo motorično aktivnost, so praviloma še slabše pozorni na druga dogajanja v okolici:

- težko sedi pri miru, preklada noge, tapka po mizi,
- žvižga ali spušča kakšne druge zvoke,
- je kot »motorček«,
- nenadoma vstane,
- brez razloga brska po torbi, peresnici,
- teče, namesto da bi hodil,
- ko je zelo utrujen, se ne more umiriti v spanje,
- veliko govori.

Motnje, ki so pogosto pridružene HM:

- pozicionalno-ključevalno vedenje (40 %),
- vedenjske motnje (7–14 %),
- razpoloženske motnje (10 %),
- anksiozne motnje (11–34 %),
- specifične učne težave,
- pervazivne razvojne motnje,
- tiki (10 %),

- specifična razvojna motnja motoričnih funkcij,
- bipolarna motnja,
- bolezni odvisnosti,
- enureza,
- Aspergerjev sindrom in druge oblike SAM,
- obsesivno-kompulzivna motnja.

Nezdravljena ali bolje rečeno neobravnavana HM v otroštvu predstavlja veliko tveganje za razvoj sekundarnih motenj, v prvi meri motnje vedenja, odvisnosti in slaba šolska zmogljivost in zaostanki pri šolskem delu, nizko samospoštovanje, slaba samopodoba, moteni odnosi med otroci in starši, najstniške nosečnosti in več prometnih nesreč. Dolgo je veljalo prepričanje, da je HM razvojna motnja in z odraščanjem izzveni. Danes vemo, da ni tako in da je HM vseživljenjski problem.

Gregorič Kumperščak (2015) poudarja, da danes tako klinične izkušnje kot vse študije kažejo, da se motnja pri večini nadaljuje v odraslo dobo, vendar z drugačno klinično sliko. V otroštvu vidimo najbolj prepoznavno skupino simptomov HK – hiperaktivnost.

4. PSIHIČNA ODPORNOST (REZILIENTNOST)

Na kakšen način se bo otrok oziroma mladostnik odzval na dejavnike tveganja, je odvisno od njega samega. Nekateri otroci oziroma mladostniki kot odgovor na ogrožajoče dejavnike razvijejo čustvene in vedenjske težave. Na srečo obstajajo tudi drugi, ki težav, kljub izpostavljenosti ogrožajočim dejavnikom, ne razvijejo. Kako bo potekal otrokov razvoj, je odvisno od stopnje odpornosti in sposobnosti obvladovanja, ki ju premore posameznik. Termin odpornost ali rezilientnost »pomeni prožnost ali elastičnost in se nanaša na zmožnost vračanja v ustrezno stanje ob delovanju neugodnih pritiskov in obremenitev« (Magajna, 2006).

Je lastnost, sposobnost ali kompetenca posameznika, ki mu omogoča uspešno funkcioniranje, kljub izpostavljenosti razvojnim ali življenjskim dejavnikom tveganja.

Značilnosti odpornih posameznikov lahko razvrstimo na tri področja (Kobolt Pelc Zupančič, 2010):

- posameznik: duhovnost (motivacija, smisel življenja, vztrajnost), kognitivne kompetence (akademske sposobnosti, sposobnost načrtovanja, reševanje težav), emocionalna stabilnost (sposobnost čustvovanja, empatija, humor) vedenjske/socialne kompetence (komunikacijske sposobnosti, življenjska znanja) in fizične ugodnosti (zdravje, fizična aktivnost),
- družinska situacija: tesen odnos s skrbnim staršem, primerno starševstvo (toplina, strukturiranost, primerno visoka pričakovanja), družbenoekonomske ugodnosti, povezanost z razširjeno družinsko mrežo, ki zagotavlja podporo,
- družbeno okolje: vezi s prosocialnimi odraslimi zunaj družine, povezanost s prosocialnimi organizacijami, obiskovanje učinkovitih šol.

Termin spoprijemanje pomeni prizadevati si, rešiti, odpraviti kaj težavnega, neprijetnega, spoprijeti se s problemom, težavami (SSKJ, 2010).

5. PREDSTAVITEV PRIMERA

Deklico D spremljamo od starosti 4,6 let. V predšolskem obdobju je bila povsem samosvoja, nemirna, tako v igralnici kot na igrišču, ko se je nekontrolirano oddaljevala od skupine. Ni dovolila držanja za roko, iskala in izdelovala si je skrite kotičke. Z vrstniki je sodelovala občasno, sledila je v glavnem lastnim potrebam. Verbalno in motorično je izkazovala veliko spretnosti. Vzgojiteljice so bile zelo zaskrbljene in so opravile pogovor s starši. Starša sta poročala, da je deklica živahna, a težav z deklico doma nimata. Povesta, da je včasih tekla proč od njiju in jo je bilo potrebno loviti, sedaj to počne občasno. Skupaj s šolsko psihologinjo izvajalko dodatne strokovne pomoči se dogovorijo, da bo prisotna na individualnih urah DSP, ki jih ima deček iz njene skupine. Ob individualnem delu oz. delu v paru je izkazovala dobre kognitivne sposobnosti (vaje spomina, domišljajska igra), a ni zmogla sodelovanja z vrstnikom. V kontaktu s psihologinjo je bila sodelovalna, zavzeta in zelo učinkovita. Izpostavljala je potrebo, da bi bili na uri sami in po uri se ni želela vrniti v svojo skupino, poročala je, da potrebuje svoj prostor.

Staršem smo v tem obdobju predlagali, da se vključijo v obravnavo pri otroškem pedopsihiatru in podajo zahtevek za dodatno strokovno pomoč, a predloga niso sprejeli.

V času prvega razreda je D težko sledila navodilom, izogibala se je vsem od drugih določenih in vodenih aktivnostih, bila je impulzivna, begala je iz razreda, ogrožala varnost sebe in drugih. Ob preverjanju razumevanja podanih navodil je bilo opazno, da jih teoretično zelo dobro pozna, a jih ne zmore in ne zna uporabiti v socialni situaciji. Ves čas je funkcionirala izključno po svoji lastni regulaciji tako potreb, kot pravil. Dnevno je plezala na različne višine v razredu in telovadnici. Kadar je bila zelo visoko (2 metra in več – ograje, omare, letvenike) je dovolila, da ji pomagamo, sicer ni želela nikogar v svoji bližini. V razredu je skakala iz mize na mizo, prevračala stole, plezala na kotičke v učilnici, skakala po njih, udarjala po risbica sošolcev. Dnevno je bežala iz razreda, na klice, različne spodbude in motivacijska prigovarjanja se ni odzivala. Potrebno jo je bilo ujeti in držati, saj se je trgala iz rok, zraven kričala, oponašala živalske glasove, brčala in kadar je imela v bližini kak predmet, ga je tudi vrgla povsem nekontrolirano v stvari ali ljudi. Skrivala se je v kotičke po šoli, zbežala tudi iz prostorov šole. Ob prigovarjanju in razgovoru, kaj jo je pripravilo do bežanja, je navajala »ni mi všeč moja risbica«, »nihče me ne poslušaj«, »ne vem«. Žal v takih situaciji ni pomagal noben pogovor, razgovor. Na šolskem igrišču je plezala na koš, plazila po fitnes napravah in ob koncu ure ni želela nazaj v razred, bežala je pred učiteljem. Če se ji je ta približal, je bežala še bolj.

Sedeti je želela sama, občasno ob točno določeni sošolki. Kadar se je pridružila sošolcem v krogu, ni zmogla počakati na vrsto in se je umikala pod mizo, pod omaro, kjer si je zgradila »bunker«. Pogosto je govorila, da so vsi nesramni, da noče čakati. Čakati ni zmogla v prav nobeni situaciji.

Če je kdo od sošolcev vzel igračo ali predmet, ki si ga je ona nagledala, je v jezi metala kocke v sošolce, knjige s polic, lutke... Zraven je kričala, spuščala nenavadne krike, tekala in bežala. Po epizodi hujšega vznemirjenja je potrebovala veliko časa (1 do 2 šolski uri), da se je umirila.

Ob tekanju je bila zelo nevarna sebi (zaletavala se je v stene, padala po stopnicah).

Mamo smo drugi teden v septembru napotili k splošnemu zdravniku, ki ji je izdal napotnico za obravnavo Službe za otroško in mladostniško psihiatrijo. Ker so se težave v šolskem prostoru nadaljevale smo mami predlagali ponovni obisk pri pediatru, ki jo z napotnico "nujno" napotil na Kliniko za pediatrijo UKC Maribor. Mama je povedala, da bo deklica prejela

medikamentozno terapijo in ima naročeno obravnavo čez 14 dni. Po prejemanju terapije se je stanje funkcioniranja v razredu nekoliko izboljšalo. V nekem trenutku sta se starša zaradi strahu pred stranskimi učinki medikamentozne terapije odločila, da s terapijo prenehata. Na učnem področju deklica ni imela težav, le grafomotorika je bila šibka. Učno delo je opravljala hitro, impulzivno. Izdelki so bili zato velikokrat nedokončani ali na hitro in površno narejeni. Med delom je deklica vstajala, se zatekala v igralni kotiček, pod mizo, pod omaro. Pogosto je čečkala po zvezkih in delovnih zvezkih. Pri športu ni upoštevala pravil igre, večino časa sploh ni sodelovala, tekala je po tribuni, se plazila za mrežo pri golih, plezala na letvenike.

Risbe in slike so bile zelo izvirne, a pogosto z njimi ni bila zadovoljna, zato je veliko radirala, poččkala, zmečkala ali raztrgala svoj izdelek. Ob izbruhu jeze in nezadovoljstva z lastnim izdelkom ali učno situacijo žal ni pomagala ne pohvala, ne graja, prav tako ni bila možna preusmeritev njene pozornosti na kako drugo aktivnost. V vseh situacijah je funkcionirala in reagirala povsem po lastnih vzgibih in se samoregulirala.

Po preteku polovice 1. razreda, so starši vložili Zahtevo za uvedbo postopka usmerjanja na Komisijo za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami pri Zavodu za šolstvo. V tistem obdobju so starši razmišljali tudi o možnosti šolanja na domu.

Opravljeni psihološki diagnostični pregledi pri starosti 6,8 let so pokazali, da deklica daje vtis odraslejšje deklice. V času pregleda se je veliko gibala, govorila in temu primerno zavzemala veliko prostora in pozornosti. Na omejevanje je reagirala odklonilno in se nagibala k umiku iz situacije. Besedno navodilo ni bilo dovolj, potrebovala je tudi fizično omejitev in usmeritev. Po opravljeni diagnostiki se zapiše: *intelektualni razvoj, kapacitete dojetja in logičnega mišljenja so na nivoju izredno visoke inteligentnosti. Na grafomotoričnih testih se ujame motorični nemir in cerebralna disfunkcija verjetno organske etiologije. Je dvojno izjemna deklica izjemno intelektualno nadarjena, a hendikepirana z motnjo pozornosti in aktivnosti. Dodatna komplikacija sta močna volja in opozicionalna nastrojenost.*

Učenka je bila po Pravilniku o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma moten opredeljena kot **dolgotrajno bolan otrok**. V odločbi se opredeli tudi število otrok v oddelku, zmanjšan normativ od predpisanega in začasen spremljevalec za izvajanje fizične pomoči.

V začetku 2. razreda začne s sodelovanjem z izvajalko dodatne strokovne pomoči – psihologom, 3 ure tedensko. Pripada ji tudi ura učne pomoči, ki jo izvaja učitelj (razrednik).

Ob koncu 2. razreda se zapiše, da je učenka D v razredu dobro sprejeta, kljub temu, da se njen delovni ritem ves čas pouka zelo razlikuje od njenih vrstnikov. Naloge, ki so podane v času pouka opravlja le, ko je v kontaktu oz. odnosu s samo eno osebo (npr. v njenem kotičku, v kabinetu izvajalke DSP). Velikokrat toži, da jo je strah ali kakor sama pove, bolj sram kot strah, drugih ljudi. Sama pove, da je pogumna, a je sram ali strah močnejši od poguma.

V času 3. razreda se je stanje na področju odkrenljivosti, sodelovanja in neupoštevanja navodil izboljšalo. Zmogla je sedeti na svojem mestu in miselno slediti pouku. Občasno ji ni uspelo narediti vseh zahtevanih nalog, takrat smo ji pomagali s prilagajanjem števila le-teh in opravljanju zahtev na individualnih urah. Največji napredek je bil viden na področju vzdrževanja pozornosti, saj je zmogla počakati in narediti aktivnosti, ki so pomembne za njen razvoj branja in pisanja, ki so ji v preteklosti zaradi težav z grafomotoriko in pozornostjo predstavljale veliko težavo. Zadolžitve, ki so ji bile dane s strani druge osebe (učitelja) je velikokrat opravila z zamikom, kar je glede na preteklo obdobje, ko ni zmogla sledila drugemu, bil velik uspeh. Ob tem je bolj kot klasično vzpodbudo potrebovala človeka, ki ji dosti pomeni, mu zaupa in jo dobro pozna. Pri telovadbi je še vedno težko sledila vodeni vadbi, a ni uhajala kot v preteklosti, potrebovala pa je prilagoditve dela in navodil ter občasne umike k izvajalki DSP.

V obdobju 3. razreda je bila pri individualnih urah s psihologom zelo sproščena in je imela velikokrat potrebo podeliti svoje najgloblje misli in želje. S psihologinjo sta sproti reševali njene dileme, vprašanja, strahove. S pomočjo igre vlog in sistematične desenzibilizacije se ji je pomagalo odpraviti občutke strahu, tesnobe. S svojimi strahovi se je soočala postopoma in v varnem okolju, hkrati pa se je naučila osnovnih tehnik sproščanja.

V letošnjem letu (šolsko leto 2023/24, 5. razred) zmore opraviti refleksijo svojega funkcioniranja in pogosto prihaja do uvida, kaj posamezniku pomenijo drugi ljudje in sodelovanje, tako z vrstniki kot z odraslimi. Zmore ozavestiti svoja močna in šibka področja, a potrebuje nenehno vzpodbudo, prostor in čas za občasne odmike, kar ji je zagotovljeno z dodatno strokovno pomočjo. Do vrednotenja znanja ima zaenkrat nevtralen odnos. Na individualnih urah je velik poudarek na razgovoru in ob tem ponotranjanju in prepoznavanju

strahov, ki so vezani na nastop pred razredom ali odzivanje in reagiranje v novih situacijah. Nove situacije so namreč tiste, ki ji velikokrat povzročajo težave v prilagajanju. Takrat potrebuje podporo njej pomembne osebe in veseli smo, da sta izvajalki dodatne strokovne pomoči (razredničarka in psihologinja) ta odnos vzpostavili. V letošnjem šolskem letu tudi izzveneva umikanje v svet lastne domišljije (risanje), ki je bilo v prejšnjih letih prisotno ves čas pouka. Zdaj riše, ko potrebuje sprostitev, premor. Pomemben napredek se kaže v njeni zmožnosti odložitve njej zanimivih, lastnih aktivnostih, da dokonča šolske obveznosti.

Zaradi težav s pozornostjo, šolske obveznosti še zmeraj opravlja impulzivno. Pozornost tudi vpliva na njeno ne povsem avtomatizirano poštevanko in branje.

Prilagoditev, ki se je izkazala za uspešno je možnost umika iz razreda, individualno delo in sprotno ozaveščanje in prepoznavanje praktičnosti ter uporabe šolskih veščin za njeno življenje. Prilagoditve, ki so ji prav tako v pomoč: načrtno več spodbude, sedi v prvi klopi ob mizi učitelja, zmanjšan obseg nalog istega tipa. Glavni cilj sodelovanje in sledenja navodilom v razredu je skoraj v celoti dosežen, s potrebnimi prilagoditvami. Medtem, ko je cilj izboljšanja pozornosti in koncentracije le delno dosežen saj se velikokrat veže na dekličine lastne interese, pri katerih je v ospredju njena močna volja in opozicionalno vedenje.

Danes, v 5. razredu, razredničarka zapiše: *Je umirjena, zelo samostojna deklica, ne izstopa rada, se nerada izpostavlja. Med sošolci je lepo sprejeta, še posebno se je navezala na eno sošolko, s katero zelo lepo sodelujeta. Pri pouku se zelo redko izpostavi in odgovarja na učiteljeva vprašanja. Med učiteljevo razlago snovi posluša in razume, pogosto vmes riše. Starša sodelujeta s šolo, redno prihajata na roditeljske sestanke. Z razredničarko poteka redna in korektna komunikacija, pogosto preko eAsistenta (opravičevanje, prevzem učnih listov). Nima rada športa, uživa pa pri likovni umetnosti, kjer se svojstveno izvirno izraža. Rada eksperimentira in poskuša kaj novega. Zelo uživa pri petju, odlično pozna govorno angleščino.*

Redno 3x tedensko obiskuje ure dodatne strokovne pomoči, kjer s psihologinjo rada govori o svojih doživljanjih, občutkih in predvsem idejah, ki se ji porajajo. Njen šolski uspeh je v povprečju prav dober, pri tujem jeziku angleščina in likovna umetnost je odličen. Je spoštljiva deklica. Med sošolci je lepo sprejeta, v skupine se aktivno vključuje in pomaga s svojimi zamislimi predvsem na področjih, ki so njena močna področja. Starši upoštevajo občasna navodila za dekličino učenje (npr. zapis domačega branja, ponavljanje učne snovi). Z veseljem

sporočamo, da se je stanje glede na začetek šolanja zelo izboljšalo, prav tako se je izboljšalo sodelovanje s starši. To »dobro« obdobje traja že tretje leto. Menimo, da je to odraz deključnega dozorevanja, kakor tudi dobrega dela vseh (staršev, šole), ki smo z deklico povezani.

Na urah dodatne strokovne pomoči s psihologinjo delata vaje za prepoznavanje čustev pri sebi in drugih in predvsem za verbalizacijo le teh, naučila se je osnovnih tehnik sproščanja in samopomoči. Preko igre vlog se uči na primeren način izraziti svoje mnenje.

Učenka se danes opiše:

- (cit.) »Včasih sem veliko tekala in kdaj koga tudi udarila. Igrala sem se sama, no včasih s sosedom. Vrtca se ne spomnim veliko. V 1. razredu sem imela bunker s tvojo ruto«
- (cit.) »Zdaj veliko rišem. Rada bi postala youtuberka. Zdaj imam veliko prijateljev«
- (cit.) »Rada sem v tvojem kabinetu na urah, ko sva sami. Lahko se pogovarjam različne stvari, tudi skrivnosti. Kakšno snov tudi boljše razumem, saj se razloži samo meni in večkrat, to rabim, saj veš, jaz vedno rišem, pa kaj ne slišim.«

6. ZAKLJUČEK

Šolski prostor kot celota mora delovati tako, da damo otrokom – učencem kolikor se le da celostno obravnavo na področju izobraževanja in predvsem na področju psihosocialnega razvoja. Kolikšen je vpliv varovalnih dejavnikov, kateri so, kakšna je njihova količina in intenziteta težko sodimo, še težje določamo. Z gotovostjo pa lahko potrdimo, da njihov različni izbor in vpliv močno zaznamuje vsakega od nas, še posebej otroka s čustvenimi in vedenjskimi posebnostmi. Sodobni pogledi odkrivajo pomembne zunaj družinske dejavnike, ki vplivajo na psihosocialni razvoj in čustveno dobrobit otroka. Vplivi okolja so lahko pozitivni in varovalni ali ogrožajoči in škodljivi. Nujno je zavedanje kako pomembno je okolje, vsi in vse v šolskem prostoru, od A do Ž, od ravnatelja do informatorja.

Viri in literatura

Gregorič Kumperščak (2015). Uvodnik. *Viceversa: glasilo združenja psihiatrov pri slovenskem zdravniškem društvu*, posebna izdaja (december 2015), 4-6.

Kobolt, A. (ur.). (2010). *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Magajna, L. (2006). *Varovalni dejavniki in razvijanje rezilientnosti pri otrocih in mladostnikih s specifičnimi učnimi težavami*. V M. Kavkler (ur.), *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč: zbornik prispevkov* (str. 86-95). Ljubljana: Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

Mikuš Kos, A. (1991). *Šola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba.

Mikuš Kos, A. in Slodnjak, V. (2000). *Nesreče, travmatski dogodki in šola: pomoč v stiski*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Milivojević Krajncič, A. in Pšunder, M. (2008). Povezanost mladostnikovega vedenjskega odnosa s starši in do šole z vedenjskim odstopanjem v zgodnji adolescenci. *Revija za elementarno izobraževanje*

Musek, J. in Pečjak, V. (1997). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.

Pečjak, V. (1977). *Psihologija spoznanja*. Ljubljana: DZS.

Potočnik Dajčman (2015). Hiperkinetična motnja v otroštvu. *Viceversa: glasilo združenja psihiatrov pri slovenskem zdravniškem društvu*, posebna izdaja (december 2015), 6-14.

Slovar slovenskega knjižnega jezika (2010). Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Znanstvenoraziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnosti, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU.

Sternberg, J. R. (2006). *Cognitive psychology* (4th ED.). Belmont: Thomson Wadsworth.

Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Educy.

Kontakt:

Damjana Lebar, mag. psih.

damijana.lebar@gmail.com, OŠ Franca Lešnika-Vuka Slivnica pri Mariboru, Mariborska cesta
4, 2312 Orehova vas

Estera Jurša: Učenec z učnimi in vedenjskimi težavami – priložnosti pri vključevanju v skupino na razredni stopnji

Povzetek

V šolski prostor vstopajo otroci kot posamezniki, hkrati pa delujejo v skupnosti. Šola mora skrbeti za skladen razvoj posameznika, ki ga vidi in obravnava kot celoto. Osredotočati se mora tako na učno področje, kot na področje čustvenega, socialnega in telesnega delovanja otrok in mladostnikov. Pri tem mora upoštevati danosti posameznika in spodbujati razvoj njegovih potencialov. Upoštevati mora posameznikove individualne značilnosti in posebnosti in mu omogočiti delovanje v skupini. Pri otrocih, pri katerih je razvoj upočasnen ali na kakršenkoli drug način odstopa od normativnega, so ti cilji še pomembnejši.

Šola predstavlja okolje, ki lahko s svojim delovanjem pomembno zmanjšuje ali povečuje razlike med otroci. Stopnja vključenosti otrok, ki v svojem razvoju odstopajo od drugih otrok, je v veliki meri odvisna od delovanja učiteljev. K večji vključenosti prispeva dobra klima v razredu, kjer imajo vsi otroci možnost izkoristiti svoje potenciale na posameznih področjih. Hkrati se otroci učijo, da med njimi obstajajo razlike, s tem pa se učijo sprejemanja drugačnosti in krepijo svoje socialne veščine.

V prispevku bom prikazala, kako z delavnicami, s katerimi krepimo socialne veščine in samopodobo učencev, hkrati z vključujočim odnosom učitelja, oblikujemo razvoj pozitivne klime v razredu, s čimer nato dosežemo boljšo vključenost učenca z vedenjskimi težavami v skupino.

Ključne besede: socialne veščine, inkluzija, vedenjske težave, delavnice, razredna klima

Abstract

Children enter the school environment as individuals, yet they function within a community. The school must ensure the harmonious development of each individual, perceiving and treating them as a whole. It should focus not only on academic areas but also on the emotional, social, and physical aspects of children's and adolescents' functioning. In doing so, it must consider each individual's abilities and encourage the development of their potentials. Recognizing individual characteristics and enabling participation within a group are crucial. These goals become even more important for children whose development is delayed or deviates from the normative standards.

The school serves as an environment that can significantly reduce or increase disparities among children through its operations. The level of inclusion of children whose development differs from others largely depends on the actions of teachers. A positive classroom climate contributes to greater inclusion, where all children have the opportunity to realize their potentials in various areas. Simultaneously, children learn to accept differences among them, thereby enhancing their social skills.

In this paper, I will demonstrate how workshops aimed at enhancing social skills and self-esteem, coupled with the inclusive attitude of the teacher, shape a positive classroom climate, leading to better integration of students with behavioral issues into the group.

Keywords: social skills, inclusion, behavioral issues, workshops, classroom climate

Uvod

Učenci z vedenjskimi težavami v razredu

Posameznik s svojim vsakokratnim vedenjskim odzivom v določeni situaciji vpliva na okolico in povzroči njen odziv. Če posameznik želi pripadati skupini, biti sprejet, mora spoštovati družbeno kulturne normative skupine, v kateri deluje. Posameznik, čigar vedenje je v skladu s pričakovanji, zahtevami in postavljenimi pravili, praviloma nima težav z vključevanjem v skupino, saj s svojim vedenjem ne odstopa od dogovorjenih norm in spoštuje napisana, pa tudi nenapisana pravila.

Posameznik, ki s svojimi vedenjskimi odzivi odstopa od dogovorjenih in veljavnih norm, je lahko zaradi kršenja pravil iz skupine izključen. Izključenost vpliva na oblikovanje podobe o samem sebi in na vrednotenje sebe kot zaželene, sprejemljive, dobre osebe. Negativni učinki nesprejemanja v skupino na posameznika se lahko kažejo v delikventnem vedenju posameznika in neuspešnostjo na šolskem področju (Horvat, Košir, 2013). Avtorici opozarjata, da je ne vključenost in nesprejemanje v vrstniško skupino še posebej neugodno v času otroštva in mladostništva, saj ima za posledico pomanjkanje priložnosti za razvoj na socialnem in čustvenem področju (prav tam).

Ker posameznik ni individuum, ločen od družbenih sistemov in podsistemov, ki bi oblikoval lastno percepcijo in interpretacijo sveta popolnoma neodvisno od zunanjih vplivov, je pomembno zavedanje, da se posameznik in s tem tudi njegovo vedenje in čustvovanje, oblikujejo v interakciji z okoljem, v katerem živi in deluje. Zato pri otroku oziroma mladostniku, ki ima težave na področju vedenja in čustvovanja, upoštevamo interakcije in kontekste okolij, v katerih biva in katera nanj vplivajo (Kobolt, 2011). Potrebno je zavedanje o celostnem, sistemskem pristopu k obravnavi, ki bo zajel otrokovo oziroma mladostnikovo celotno sfero medosebnih stikov v vseh njegovih okoljih: starše kot posameznike in družino kot celoto, otrokove oziroma mladostnikove odnose v vrtcu in šoli (z zaposlenimi in vrstniki). Pri tem je važno vedeti, da ti dejavniki vplivajo drug na drugega in na otroka oziroma mladostnika tako, kot slednji vpliva na njih. Koboltova (2011) to imenuje krožni model, iz katerega lahko iz ugotovljene medsebojne povezanosti in medsebojnih vplivov posameznih dejavnikov sklepamo na določeno pozicijo, ki jo otrok oziroma mladostnik ima v skupini. Sodobni pristopi obravnave vedenjskih in čustvenih težav ne govorijo o vzrokih za nesprejemljivo vedenje ampak o dejavnikih, ki tako vedenje sprožajo. V teh pristopih je poudarjeno, da v primeri

nesocialnega vedenja ne moremo govoriti le o enem dejavniku ampak pojavnosti več med seboj povezanih dejavnikov, ki niso jasno razločni in takoj določljivi (Vec, 2011).

Pristop, ki upošteva različne dejavnike vplivanja na otroka oziroma mladostnika in nanj pogleda celostno, je v šoli pomemben, saj tako lahko dobimo vpogled v različne življenjske prostore otroka oziroma mladostnika in njegovega delovanja v teh prostorih. Takšen vpogled učitelju omogoča razumevanje nekaterih otrokovih oziroma mladostnikovih motivov, vedenjskih odzivov v določenih situacijah, uspeha ali neuspeha na učnem področju, hkrati s tem uvidom pa je učitelju omogočeno bolj ciljano načrtovanje intervencij pri delu z otrokom oziroma mladostnikom in s skupino.

Otroci, ki imajo težave na področju vedenja in čustvovanja, so lahko v osnovno šolo vključeni kot otroci s posebnimi potrebami. Ti otroci pridobijo odločbo o usmeritvi, v kateri je opredeljena skupina, v katero je bil otrok v procesu usmerjanja uvrščen in prilagoditve, ki jih je potrebno izvajati. Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami so lahko uvrščeni v različne skupine, glede na njihove primarne težave. V primeru, da otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami pridobi odločbo o usmeritvi, mora strokovna skupina na šoli pripraviti individualizirani program, v katerem mora natančno zapisati prilagoditve, ki jih bo izvajala tako s posameznim učencem kot s skupini oz. razredom, v katerega je vključen. Raziskave navajajo, da imajo otroci s posebnimi potrebami, težave na področju socialne integracije že v vrtcu (Horvat, Košir, 2013). Kadar niso opažene in posledično ustrezno obravnavane, se težave v šoli stopnjujejo, taki otroci pa ne zmorejo razviti ustreznih komunikacijskih veščin, ki bi jim omogočale aktivno, avtonomno in učinkovito vključevanje v skupino vrstnikov.

Vedenjske in čustvene motnje se seveda ne pojavljajo samo pri otrocih s posebnimi potrebami, ki so ali bodo pridobili odločbo o usmeritvi. Pri otrocih, ki niso in ne bodo v postopku usmerjanja, je v šoli še posebej pomembno timsko sodelovanje strokovnih delavcev šole, ki morajo, če želijo doseči spremembe pri funkcioniranju otroka s težavami na čustvenem in vedenjskem področju in oblikovati pozitivno razredno klimo, za otroka narediti individualni načrt dela, v katerem je, podobno kot v individualiziranem programu, opredeljen način dela tako z učencem kot z razredom. V pripravo takega programa je potrebno vključiti tudi starše, ki bodo prispevali pomemben vidik zgoraj omenjenega medsebojnega vplivanja različnih dejavnikov v otrokovem oziroma mladostnikovem okolju.

Kadar se v razredu srečujemo z otrokom oziroma mladostnikom, ki ima težave na področju vedenja in čustvovanja, se, če želimo doseči pozitivne premike na področju socialne integracije

takega otroka oziroma mladostnika, moramo posvetiti delu s posameznikom in z razredom. V prispevku so predstavljene tri delavnice, s pomočjo katerih skušamo na šoli prispevati k oblikovanju bolj vključujoče razredne klime v 3. razredu. Z načrtovanimi intervencijami v delavnicah (igra vlog, socialne igre) skušamo doseči spremembe v skupinski dinamiki v razredu na način, ki bo odprl pot vključevanju učenca, ki se spopada s težavami na področju vedenja in čustvovanja. Delavnice so načrtovane tako, da se v aktivnosti enakovredno vključujejo vsi učenci v razredu, ki preko različnih iger in nalog spoznavajo sebe in sošolce, obenem se učijo spoštovanja razlik in razreševanja nastalih konfliktov.

Primeri treh delavnic za krepitev socialnih veščin učencev 3. razreda

Delavnice izvajam v sodelovanju z razredničarko enkrat mesečno. V tem šolskem letu se pri vsebini delavnic osredotočam na socialne veščine. V razredu je učenec, ki ima težave na področju vedenja in čustvovanja. Namen delavnic je doseči večjo vključenost učenca v skupino. Delo v delavnicah je zastavljeno tako, da noben učenec ni posebej izpostavljen, ampak v aktivnosti enakovredno sodelujejo vsi. Tako ustvarimo varno okolje tudi za učenca, ki ima težave na področju vedenja in čustvovanja in mu omogočimo aktivno sodelovanje. Učenci na delavnicah spoznavajo, katere socialne veščine potrebujejo za dobro vključenost v skupino, jih krepijo ob različnih socialnih igrah in ob usmerjanju in podpori učitelja preizkušajo njihovo uporabnost v praksi v vodenih dejavnostih.

Prva delavnica

Prva delavnica je namenjena spoznavanju samega sebe. Namen je s pomočjo te aktivnosti priti do spoznanja, da se med seboj razlikujemo.

Cilji delavnice:

- učenci razmišljajo o čustvih, ki jih poznajo in kdaj, v kateri situaciji katero čustvo občutijo;
- razmišljajo o odzivih okolice na njihovo vedenje in čustvovanje v različnih situacijah;
- učenci ob vprašanjih razmišljajo o svojem fizičnem izgledu;
- učenci ob vodenju prepoznavanju razlike med posamezniki in se učijo sprejemanja dejstva, da se med seboj razlikujemo.

Čas trajanja delavnice: 45 minut

Potek dejavnosti

V delavnice se vpeljemo s kratkim povzetkom našega počutja tisti dan. Z učenci sedimo v krogu. Vsak pove svoje ime ter kako se počuti. Učenci, ki želijo, lahko povedo tudi razlog za svoje občutke.

V naslednjem koraku učenci izdelujejo mini plakat o samem sebi. Na sredino lista zapišejo svoje ime, nato pa okrog njega razporedijo svoje žele in interese, občutja in dejavnosti, ki jih zanimajo. Miselni vzorec izdelujejo postopoma, pred vsako naslednjo temo se o njej najprej pogovorimo. Učenci lahko obravnavane teme zapišejo z besedami ali jih narišejo.

Ko izdelajo mini plakat, ga lahko predstavijo sošolcem. V našem primeru so se za sodelovanje odločili vsi učenci.

Druga delavnica

Na drugi delavnici učenci nadaljujejo s spoznavanjem sebe in drugega. Poudarek je na čustvih in na situacijah, ki v njih ta čustva izzovejo. Ob tem spoznavajo, da ni nujno, da se v enaki situaciji dva sošolca odzoveta na enak način. Učenci začnejo razmišljati tudi o svojih močnih področjih.

Cilji delavnice:

- učenci spoznavajo situacije, ki pri njih izzovejo veselje, žalost, jezo in strah;
- učenci spoznavajo, da se situacije, ki ta čustva izzovejo pri sošolcih, razlikujejo;
- učenci spoznavajo, da enake situacije pri posameznikih sprožajo različne čustvene odzive;
- učenci razmišljajo o področjih, na katerih se prepoznavajo kot uspešne.

Čas trajanja delavnice: 45 minut

Potek dejavnosti:

Za uvodno motivacijo izberemo igro stol na moji desni je prazen. Pri tej igri se učenci s presedanjem premešajo.

V naslednjem koraku izpolnjujejo list, na katerega zapisujejo situacije, ki v njih sprožajo občutke veselja, žalosti, jeze in strahu. Pri tem so nekateri potrebovali pomoč in usmerjanje učitelja. Ugotovili so, da imajo težave, ko želijo ubesediti svoja občutja v neki določeni situaciji. Nekateri učenci niso zmogli povezati situacije s čustvovanjem. Ti učenci so potrebovali veliko pomoči in pogovora (katera čustva poznamo, kako lahko različna čustva izražamo, ali obstaja razlike pri doživljanju različnih čustev, katere so tiste situacije, ki določena čustva izzovejo).

Učenci na list zapišejo tudi področja, za katera menijo, da jih opravljajo uspešneje kot kaj drugega. Pri tem koraku so imeli učenci težave z iskanjem močnejših področij. Potrebovali so umerjanje v obliki vodenega pogovora in podajanja praktičnih primerov.

Učenci, ki to želijo, svoj učni list predstavijo sošolcem. Pri pripovedovanju oziroma opisovanju različnih čustvenih stanj so nekateri učenci potrebovali pomoč pri iskanju besedišča.

Učenec, ki ima zaradi vedenjskih težav težave pri vključevanju v skupino, je aktivno sodeloval. Pri delu z učnim listom je potreboval individualno vodenje učitelja, ker ima izrazite težave pri prepoznavanju svojih čustev in pri določanju področja, na katerem je uspešnejši.

Tretja delavnica

Na tretji delavnici se učenci vživljajo v vlogo sošolca in ga predstavljajo pred razredom.

Cilji delavnice:

- učenci razvijajo zmožnost empatije;
- učenci se učijo medsebojnega delovanja in spoznavajo njegov pomen.

Čas trajanja delavnice: 45 minut.

Potek dejavnosti

Za uvodno motivacijo izberemo igro moja desna noga. S pomočjo desne noge učenci povedo, kako se ta dan počutijo na način, da o njihovem razpoloženju »govori« njihova desna noga.

V naslednjem koraku se učenci povežejo v pare. Pari si med seboj povedo, kdo so, kaj radi počnejo in česa ne marajo. Učenci nato predstavijo svoj par tako, da govorijo v prvi osebi. Učenci se na ta način skušajo vživeti v drugega in razmišljati o tem, kaj njihov sošolec rad počne, kaj ga zanima, katere stvari ga ne veselijo in podobno. Po končanih predstavitvah se z učenci pogovorimo o tem, kako so se počutili med predstavljanjem sošolca.

Tudi naslednjo aktivnost učenci izvajajo v paru. Vsak par dobi list papirja in navodilo, da potrebujejo eno pisalo, ki ga morata oba učenca v paru skupaj prijeti. Nato rišejo predmete, ki jih narekuje učitelj. Vajo izvedejo brez posvetovanj. Pri risanju se morajo uskladiti v tišini.

Po risanju učenci na list zapišejo svoje občutke pri izvajanju te naloge.

Refleksije delavnic

Refleksijo na prvi in drugi delavnici izvedemo ob zaključku. Pogovor ob zaključku prve delavnice je namenjen temu, da učenci spregovorijo o svojih občutjih med delavnico, da razmišljajo o tem, kateri del delavnice je v njih sprožil ugodje, kateri pa morebiti neugodje.

Učenci so na prvi delavnici povedali, da so se dobro počutili. Pred predstavljanjem samega sebe sošolcem niso imeli zadržkov.

Na delavnici je ob podpori učitelja sodeloval tudi učenec, ki ima težave na področju vedenja in čustvovanja. Ob pomoči in podpori je izpeljal vse korake, sodeloval v vseh aktivnostih in predstavil svoj mini plakat.

Glavni namen te delavnice je bil spoznavanje razlik med nami in sprejemanje teh razlik preko razmišljanja o sebi in poslušanja predstavitev sošolcev. Učenci so spoznali, da imajo različne želje in interese, da jih veseli različne stvari in da se v enaki situaciji različno počutijo in tudi vedejo. Skozi vodeni pogovor so razmišljali o tem, ali je to v redu ali slabo. Na koncu smo z učenci ugotovili, da so razlike med nami ves čas prisotne. Ugotovili smo tudi, da biti različen ne pomeni biti slab.

Učenec, ki ima zaradi vedenjskih težav težave pri vključevanju v skupino, je aktivno sodeloval tudi pri drugi delavnici. Pri delu z učnim listom je potreboval individualno vodenje učitelja, ker ima izrazite težave pri prepoznavanju svojih čustev in pri določanju področja, na katerem je uspešnejši.

Refleksija druge delavnice je učence vodila v razmišljanje o tem, kako so se počutili ob izvajanju posameznih aktivnosti. Učenci so ugotovili, da jim je razmišljanje o čustvih in o močnih področjih predstavljalo težavo. Pri povezovanju čustev in situacij, ki ta čustva sprožajo, so potrebovali pomoč učitelja.

Na tej delavnici so učenci spoznali, da se lahko v enaki situaciji različno odzovejo in različno počutijo. Zato lahko prihaja do konfliktov. Razmišljali smo o tem, kako lahko te konflikte rešujejo sami in kdaj potrebujejo pomoč učiteljice. Učenci so ob podpori in usmerjanju med naštetimi možnimi situacijami prepoznali tiste, ki jih lahko rešijo sami in tiste, pri katerih za reševanje konflikta potrebujejo pomoč učitelja.

Pri tretji delavnici refleksije posameznih aktivnosti izvajamo sproti. Učenec s težavami na področju vedenja in čustvovanja je aktivno sodeloval v paru s sošolko. Pri izvajanju aktivnosti ni potreboval individualnega vodenja. Uspešno je predstavil sošolko, v paru pa je tudi njej uspešno predstavil samega sebe, zato ga je lahko sošolka skupini dobro opisala.

Učenci, ki so morali predstavljati posameznika drugega spola (sošolec sošolko in obratno), so povedali, da jim je bilo vživljanje v osebo drugega spola lahko neprijetno. Ob izvajanju te aktivnosti smo zaradi takšnih situacij v razredu vnaprej postavili pravila sodelovanja, ki so temeljila na tem, da se drug drugemu ne posmehujemo in se aktivno poslušamo. Za vajo

risanja v paru so učenci povedali, da se jim je zdela nekoliko težka, ker se niso smeli dogovoriti o risanju.

Zaključek

Dobra vključenost v skupino je za posameznikov vsestranski razvoj zelo pomembna. Ko je sprejet, dobiva posameznik znotraj skupine pozitivne potrditve za svoja prepričanja in ravnanja, kar utrjuje njegovo pozitivno samopodobo in pozitivno vrednotenje samega sebe. Odklanjanje in nesprejemanje negativno vplivata na posameznikov socialni, čustveni in kognitivni razvoj.

Z delavnicami smo učencem omogočili v sproščenem okolju omogočili spoznavanje samih sebe in spoznavanje razlik med njimi. Učenci so se v varnem okolju, v katerem je vzpostavljena visoka stopnja zaupanja, učili, kako kateri načini reševanja konfliktov so konstruktivni, kateri načini težave poglobijo, katere konflikte lahko rešujejo sami, pri katerih pa potrebujejo pomoč učitelja.

Povratne informacije učencev so bile pozitivne, na delavnicah so bili motivirani za sodelovanje, v aktivnostih so dobro sodelovali tudi s sošolcem, s katerim zaradi njegovih težav pogosto prihajajo v konflikt. Na ta način so vsi učenci pridobili pozitivne izkušnje pri vključevanju v skupino.

Viri in literatura

Horvat, M. in Košir, K. (2013). *Socialna sprejetost nadarjenih učencev in učencev z dodatno strokovno pomočjo v osnovni šoli*. Psihološka obzorja, (22), 156-166.

Kobolt, A. (2011). *Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave*. Socialna pedagogika, 15 (2), 153-173.

Vec, T. (2011). *Moteče vedenje: ozadja in osnovni dejavniki, ki nanj vplivajo*. Socialna pedagogika, 15 (2), 126-152.

Kontakt:

Estera Jurša;

estera.jursa@ostrojica.si ; Osnovna šola in vrtec Sveta Trojica

Katja Lep Kosmačin: Prilagojen pristop poučevanja likovne umetnosti pri učencih z motnjo avtističnega spektra

Povzetek

V prispevku bom prikazala različne načine, oblike ter metode dela v praksi pri likovni umetnosti za otroke z MAS. Ponazorila bom tudi izzive, s katerimi se srečujemo pri poučevanju. Nazorno bom prikazala in predstavila uporabne postopkovnike pri pouku. S slikovnimi prilogami, podkrepljenimi s teorijo likovne umetnosti, bom ponazorila usvajanje likovnih tehnik in motivov pri učencih z motnjo avtističnega spektra.

Pri poučevanju likovne umetnosti z MAS, je potrebno uporabiti čisto drugačen pristop kot pri nevrotičnih učencih. Motnje avtističnega spektra so v zadnjih letih najhitreje naraščajoča razvojna motnja. Avtizem je vseživljenjsko stanje.

Uspešna inkluzija v šolskem prostoru pomeni prilagoditev metod in načina dela ter učnih sredstev potrebam posameznika. Načini usvajanja znanja so prilagojeni potrebam in sposobnostim posameznika.

Njihov drugačen način razmišljanja je eno od gibal razvoja, zato ga je potrebno negovati in spodbujati. V vzgojno-izobraževalnem sistemu pa je potrebno iskati načine, kako lahko vsak učenec kar najbolje izkoristi svoje potenciale.

Umetnost in likovno izražanje pripomore k razvijanju motoričnih veščin posameznika.

Ključne besede: motnja avtističnega spektra, likovna umetnost, inkluzija, postopkovniki, poučevanje

Summary

In this article, I will demonstrate various methods, forms, and working practices in the field of visual arts. I will also illustrate the challenges we face in teaching. I will clearly present and introduce useful teaching procedures. Through visual illustrations supported by the theory of visual arts, I will demonstrate the acquisition of artistic techniques and motifs in students with autism spectrum disorder.

Autism is a lifelong condition and the autism spectrum disorders have recently been the fastest growing disorder. When it comes to teaching art, autists need a completely different approach than neurotypical students.

Successful inclusion in the school environment means adapting methods, work processes, and learning resources to the individual's needs. The ways of acquiring knowledge are tailored to the needs and abilities of the individual. Their different way of thinking is one of the driving forces of development, so it needs to be nurtured and encouraged. In the educational system it is necessary to find ways for each student to make the best use of their potentials.

Art and visual expression contribute to the development of an individual's motor skills.

Key words: autism spectrum disorder, visual arts, inclusion, proceduralists, teaching

Uvod

Namen prispevka je predstaviti primer dobre prakse ter podrobneje prikazati delo z otroci z MAS. Opis dela bomo podkrepili s fotografijami in njihovo razlago. Predstavljeno je delo z učenci, ki obiskujejo 1.razred prilagojenega programa osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom. Razvidno bo individualno delo otrok, njihovo dožemanje povedanega, končen uspeh ob opravljeni nalogi.

V uvodu bomo na kratko povzeli sodobna spoznanja o motnji avtističnega spektra, diagnostičnih merilih za prepoznavanje oseb z MAS ter o značilnostih teh otrok. Opisali bomo strategije, ki so nam v pomoč, da lahko otroku z MAS kar najbolje približamo učno snov. Podrobneje si bomo pogledali s kakšnimi težavami se srečujejo otroci z MAS v izobraževalnih ustanovah ter kakšna so specialnodidaktična priporočila za poučevanje ter otrok.

1. Motnja avtističnega spektra (MAS)

Jurišić (2016) izpostavlja, da imajo otroci z MAS ugotovljene razvojne motnje, ki trajajo vse življenje in vplivajo na to, kako osebe z avtizmom komunicirajo z drugimi ter kakšen odnos imajo do drugih ljudi. Pogosto imajo tudi druge pridružene motnje, kot so alergije, astma, motnje hranjenja, motnje spanja ter senzorne posebnosti. Ugotavlja, da lahko simptome prepoznamo že pred otrokovim tretjim letom starosti. Najverjetneje gre za nevrobiološke motnje, ki niso posledica neprimerne vzgoje ali travmatičnega dogodka.

V motnje avtističnega spektra oziroma pervazivne razvojne motnje umešča odstopanja v socialnih stikih in odstopanja v vzorcih komunikacije; osebe imajo stereotipen, ponavljajoč se vzorec interesov in dejavnosti.

Jurišić (prav tam, str. 21) navaja, da so diagnostična merila za prepoznavanje oseb z motnjo avtističnega spektra :

- Odstopanja v vzajemnih čustvenih in socialnih odnosih,
- odstopanja v nebesedni komunikaciji,
- odstopanja v razvoju, vzdrževanju in razumevanju odnosov,

- ponavljajoči se gibi telesa, ravnanje s predmeti ali z vzorci vedenja,
- odpor do sprememb, vztrajanje v rutinah, rigidnost mišljenja,
- omejena in vztrajna zanimanja, ki so nenavadna in zelo intenzivna,
- prevelika ali premajhna senzorna občutljivost.

Za otroški avtizem je značilen razvojni zaostanek na področju socialnih interakcij in jezika. Ti otroci se pogovarjajo drugače, pogosto niti ne vzpostavljajo očesnega stika, lahko odklanjajo telesno nežnost ali pa izražajo nežnost tudi do oseb, ki jih ne poznajo (Jurišić, 2016).

Avtistične motnje se pojavljajo ne glede na raso, narodnost, socialni ali ekonomski status, petkrat pogosteje pri dečkih kot pri deklicah (Jurišić, 2016).

V svetu obstajajo tudi različne teorije o avtizmu: teorija uma, teorija o šibki osrednji usklajenosti in teorija o motnjah izvršilnih funkcij; ki dajejo osnovo za strategije poučevanja učencev z MAS. Danes je število oseb z avtistično motnjo naraslo do te mere, da še to zahteva dobro pripravljene vzgojitelje in učitelje (Jurišić, 2016).

2. Diagnosticiranje motenj avtističnega spektra

Jurišić (2016) navaja, da so v proces diagnoze vključeni starši in tim strokovnjakov, ki se ukvarjajo z ocenjevanjem in diagnostiko ter strokovnjakov iz vrtcev/šole, ki dobro poznajo običajno odzivanje otroka skozi daljše časovno obdobje.

Diagnostična ocena obsega naslednje:

- Intervju s starši ali skrbniki,
- pregled ustrezne medicinske, psihološke, pedagoške dokumentacije,
- razvojna ocena/ocena sposobnosti,
- opazovanje otroka med igro,
- ocena prilagoditvenih spretnosti in
- zdravstven pregled.

Značilnosti šolskih otrok glede na različna področja so (Jurišić, 2016, str. 31):

Tabela 1: Značilnosti otrok po področjih

		ZNAČILNOSTI
ŠOLSKI OTROCI	Socialni razvoj	~ lahko se zgodi, da se ne vključuje v socialne igre ~ lahko se zgodi, da si izbira družbo mlajših otrok ~ lahko se zdi, da je gospodovalen in vodilni v igrah z drugimi
	Razvoj komunikacije	~ lahko govori tako, kot da predava na določeno temo ~ pogovor z njim izgleda tako, kot da bi se pogovarjali sami s seboj ~ lahko se zgodi, da tudi ne uvidi, kako njegovo vedenje vpliva na druge (jih morda prizadene)
	Omejena, ponavljajoča se zanimanja, vedenje ali dejavnosti	~ dobesedno razume pravila ~ lahko se zgodi, da si ustvari svoja pravila, kar mu omogoča razumevanje sveta – ko drugi ta pravila kršijo, mu to lahko povzroča nelagodje in stres
	Druga področja	~ ima težave z učenjem ~ ima težave s pozornostjo, lahko je razdražljiv, kar je posledica težav s spanjem ali komunikacijo ~ lahko se vede moteče, doživlja izbruhe v času prehajanja od ene dejavnosti k drugi, iz enega prostora v drug prostor ipd. ~ lahko je okoren pri športnih dejavnostih

3. Poučevanje učencev z motnjo avtističnega spektra

Hannah (2009, str. od 12 do 13) da se učenci lahko v izobraževalnih ustanovah soočajo z naslednjimi težavami:

- Slabo razumejo povedano,

- razumejo posamezne besede, ne pa tudi kompleksne besedne zveze ali stavke,
- imajo slabo razvito sposobnost poslušanja in pozornosti,
- stalno odvrtaajo pozornost od namena dejavnosti,
- so odločeni početi, kar sami želijo in ne, kar jih prosimo,
- nesposobni so deliti stvari z drugimi, vedno želijo, da je po njihovo,
- nesposobni so se igrati ali razumeti pravila igre,
- učijo se na pamet, ne da bi razumeli, kaj so se naučili,
- imajo pomanjkanje zavedanja drugih in tega, kako lahko na druge vplivajo s svojimi dejanji (stopi nekomu na roko, zaprejo vrata tik pred drugimi),
- težko obvladujejo vedenje, kar pokažejo s tesnobo,
- vztrajajo pri strogem upoštevanju pravil ali pri opravljanju stvari na določen način,
- kričijo v razredu ali pred skupino ljudi,
- imajo pomanjkanje občutka za druge (ne razumejo, zakaj ni prav, da mečejo pesek),
- so obsedeni z določenimi temami pogovorov in govorjenje drugim, namesto pogovora z njimi,
- imajo težavo odvisnosti od določenih odraslih ali rutin,
- imajo težave s posploševanjem naučenih spretnosti na druge situacije,
- vztrajajo, da so na začetku ali koncu vrste ali da sedijo na določenem mestu v učilnici,
- se razburijo, če sami storijo napako ali jo stori kdo drug,
- imajo težave s sprejemanjem odločitev,
- imajo težave, ko govorijo o nečem kar se je zgodilo,
- težko postavijo sebe v namišljeno situacijo.

Ne glede na vse naštetе značilnosti, je dejstvo, da je vsak otrok drugačen. Vsak ima različne potrebe. Z zavedanjem možnih težav učencev z MAS, lahko nudimo kakovostno pomoč otroku in mu s tem omogočimo napredek.

Hannah (2009) priporoča jasno strukturirano poučevanje otrok z MAS. Otrok točno ve, kaj je naloga in kaj sledi, ko jo opravi. Ima urnik dejavnosti, naloge so predstavljene vizualno, da otrok ve, kaj naj počne. Sposobnejšemu otroku v tem primeru lahko ponudimo napisna navodila za delo. Naloge in dejavnosti so zasnovane na tak način, da se osredotočimo na otrokove sposobnosti, njegovo predznanje in potrebe. Učijo se korak za korakom, in se tako

naučijo vse pomembne temeljne veščine. Strukturirano poučevanje zmanjšuje strah, stres ter izboljšuje otrokovo pozornost in motivacijo. S tem načinom poučevanja se tudi zmanjša prevelika odvisnost od odraslega.

Strukturirano poučevanje otroku med odraščanjem pomaga razviti neodvisne delovne navade.

3.1 Elementi strukturiranega poučevanja

3.1.1 Izdelava in uporaba urnikov/razporedov

Velika večina otrok z MAS mora vedeti, kaj se dogaja v določenem trenutku in kaj sledi. Pogosto se težko organizirajo. Urniki/razporedi naj vsebujejo fotografije, znake, risbe ali besede, odvisno od otrokovega razumevanja. Le-ti naj bodo jasni, nedvoumni in ne dajejo preveč informacij hkrati. Z razporedom razdelimo šolski dan ali posamezno dejavnost na obvladljive korake. V šoli je otrok, ki je seznanjen z dnevno rutino, bolj sproščen, ker vidi dnevno rutino na slikah in/ali v besedah (Hannah, 2009).

3.1.2 Organizacija vzgojno – izobraževalnega procesa

Obvezni program, razširjen program in dneve dejavnosti je potrebno jasno strukturirati in otroke sistematično pripravljati na spremembe. Na osnovi jasno strukturiranega programa jim je potrebno omogočiti več časa za usvajanje znanja, spretnosti in veščin. V individualiziranem programu za otroka upoštevamo časovne prilagoditve. Najpomembnejša je individualizacija, kontinuiranost, sistematičnost in strukturiranost, kadrovska zasedba ter ustrezno število otrok v skupini. S tem šola zagotavlja ustrezno učno okolje (Burja, T. ... [et al.], 2014).

3.1.3 Splošna specialnodidaktična priporočila za poučevanje (Burja, T. ... [et al.], 2014)

a.) Prostorske prilagoditve

- Glede na senzorične posebnosti otroka (izvajanje dejavnosti v prostori, ki zmanjšuje moteče dražljaje: hrup, močna svetloba, zvonec ipd.),

- potreba po stalnosti (pohišstvo na enakem mestu, miza otroka na enakem mestu, organiziranost materiala v prostoru).

b.) Časovne prilagoditve

- Zagotoviti več časa,
- jasna časovna opredeljenost (vizualni urniki, uporaba pojmov najprej, potem in končano).

c.) Didaktični pripomočki

- Motivatorji (predmeti in aktivnosti, ki služijo kot nagrada za opravljeno dejavnost),
- vizualne podpore (urniki, postopkovniki, fotografije, sličice, piktogrami, PPT predstavitve, videoposnetki...).

d.) Poučevanje in učenje

- Vzpostavitev rutine,
- vsakodnevna jutranja priprava na šolski dan,
- doslednost pri uporabi učnih strategij,
- prilagajanje komunikacije,
- na začetku šolskega leta komunikacijo vzpostavimo tako, da otroka pokličemo po imenu in mu nato damo navodilo,
- vizualna podpora komunikaciji,
- spodbujanje očesnega stika,
- preverjanje razumevanja podanih jasnih navodil,
- pomoč pri izvajanju aktivnosti (fizično vodenje, verbalna navodila, vizualna navodila),
- postopno in jasno strukturirano delo vse od individualnega dela, dela v paru in na koncu dela v skupini,
- sistematična priprava na posebne dogodke, dneve dejavnosti,
- načrtovanje oblik nagrajevanja za večanje motivacije,
- pri otroku razvijamo občutek lastnega zadovoljstva ob dobro opravljeni nalogi,
- otroka med dejavnostmi usmerjamo, spodbujamo, vodimo in prilagajamo cilje glede na njegovo sposobnosti (individualizacija),
- uporaba pristopov za modifikacijo vedenja ob pojavu neprimerne vedenja,

- upoštevati je potrebno načelo koncentričnih krogov in načelo postopnosti,
- učne vsebine naj izhajajo iz konkretnega učnega okolja (dom, šola, vsakdan),
- vsebine in dejavnosti se prepletajo in nadgrajujejo.

4. Likovna umetnost in otrok z motnjo avtističnega spektra

Otroci z MAS so glede likovnega razvoja različni. Oset (2020) ugotavlja, da likovno izražanje otrok pripomore k razvijanju motoričnih veščin. Ob možnosti, da ti otroci svobodno ustvarjajo vzorce, ustvarijo manj raznolika likovna dela kot nevrotični otroci. Njihove risbe nakazujejo manj kreativnosti.

V skladu z Učnim načrtom za likovno umetnost (2011) naj učitelj zagotovi ustrezne pogoje za delo za specifične skupine učencev, z upoštevanjem individualiziranega programa učenca ter konceptov, smernic in navodil za delo s specifičnimi učnimi skupinami.

V svoji pripravi na delo naj opredeli tiste cilje in znanja, ki jih bodo učenci lahko dosegli in jih sproti prilagaja pri izvajanju likovnih nalog.

Učencem s posebnimi potrebami je potrebno pri učenju omogočiti drugačen didaktični pristop; glede na posebnosti posameznika. Likovne naloge učitelj načrtuje tako, da se učenec lahko svobodno likovno izraža.

Likovno delo v prvem razredu je namenjeno usvajanju likovnih pojmov na najosnovnejši ravni, usmerjanju spontanega likovnega izražanja in pridobivanju osnovnih likovno izraznih izkušenj.

5. Ura likovne umetnosti pri otrocih z motnjo avtističnega spektra

V nadaljevanju predstavljam uro likovne umetnosti z učenci (stari 7 let) prilagojenega programa osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z avtističnimi motnjami. Duh in Vrlič (2003) omenjata likovnorazvojne stopnje.

Duh in Vrlič (2003) delita likovnorazvojne stopnje na:

- Obdobje čečkanja,
- obdobje simbolov,
- obdobje prehoda iz obdobja simbolov v obdobje oblik in pojavov,
- vmesno obdobje oblik in pojavov ter stabilizacije,
- obdobje polnega likovnega izraza v prikazu oblik in pojavov,
- obdobje prehoda iz faze oblik in pojavov v obdobje zrelega likovnega izraza.

Ti otroci z MAS spadajo v obdobje prehoda iz obdobja simbolov v obdobje oblik in pojavov. Torej v tem obdobju, ki naj bi trajalo do 8 leta starosti, otroci zavestno začnejo uporabljati različne oblike. Živa bitja pričnejo upodabljati z mehкими, predmete pa z ostrimi oglatimi oblikami; človeka upodabljajo z osnovnimi okončinami v navpični legi, živali vodoravno, hiša ima streho, avto ima kolesa (Lep, K., 2008).

5.1 Predstavitev učne ure

Predstavljamo učno uro likovne umetnosti, pri kateri smo z otroci slikali. Barvne ploskve smo lepili na podlago. Oblikovali smo sliko, ki se imenuje lepljenka. Naša tehnika se imenuje trganka, saj smo dane barvne papirje trgali. Likovno nalogo smo zasnovali kot samostojno delo ali delo v dvojicah, pri čemer smo upoštevali pravilni vrstni red barv mavrice.



Slika 1. Uvodna motivacija 1 (Lep Kosmačin)



Slika 2. Uvodna motivacija 2 (Lep Kosmačin)

Pri uvodni motivaciji smo ponovili barve mavrice. Nekateri učenci zmorejo slediti uri tako, da ko jih pokličem po imenu in prosim, da povedo barve mavrice po vrsti, to tudi storijo. Nekateri učenci tega ne zmorejo. Takrat pokličem učenca k sebi, in pogledava barve mavrice, ter mu, če je potrebno, pomagam poimenovati barvo.



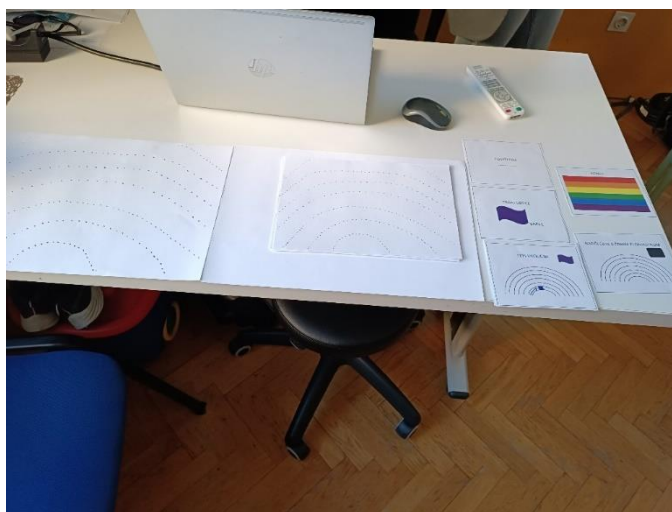
Slika 3. Uvodna motivacija 3 (Lep Kosmačin)

Pripomočke za delo smo vnaprej pripravili, da so jih učenci imeli na razpolago in so si sami lahko šli po material, glede na to, na kateri točki ustvarjanja so bili. Na Sliki 4 vidimo barvne papirje, ki so si jih lahko sami pridobili, ko so z eno barvo končali.



Slika 4. Material na razpolago 1 (Lep Kosmačin)

Na Sliki 5 je razviden postopkovnik (na desni strani mize), ki ga bomo kasneje predstavili. Vidimo tudi A3 in A4 bele liste. Na teh belih listih smo vnaprej naredili pikice, ki jih učenci samostojno povežejo med seboj. Te liste sem sama razdelila med učence, saj so si le-ti različni med seboj in potrebujejo pripomočke primerne za vsakega izmed njih.



Slika 5. Material na razpolago 2 (Lep Kosmačin)

Velikost papirja je pomembna, ker dva učenca delala skupaj en izdelek, saj delati v paru že zelo dobro zmoreta (glej Slika 6). Z delanjem v paru razvijamo socialne veščine (sodelovanje, strpnost, dogovarjanje). Drugi učenci so delali vsak svoj izdelek, saj so pri individualnem delu najbolj sproščeni, zadovoljni in motivirani. En deček je dobil A4 list papirja, saj če bi temu dečku ponudila A3 list papirja, bi najverjetneje že na polovici odnehal, ker ima težave s koncentracijo in bi bilo delo za njega preveč naporno (glej Sliko 7).

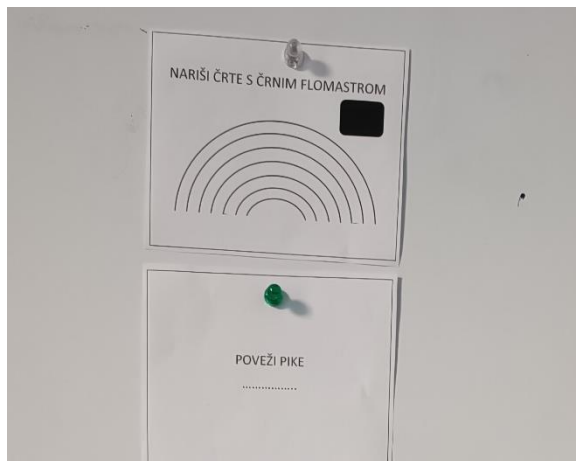


Slika 6. Delo v dvojicah (Lep Kosmačin)



Slika 7. Deček, 7 let (Lep Kosmačin)

Na Sliki 8 je razvidno, da smo učencem ponudili za začetek dva lističa na katerih je bilo navodilo za delo. Ko so to delo opravili smo nadaljevali z dodajanjem lističev z navodili na tablo.



Slika 8. Postopkovnik 1 (Lep Kosmačin)

Vmes so učenci bili deležni individualne pomoči, usmerjanja, vodenja (glej Slika 9).



Slika 9. Individualna pomoč (Lep Kosmačin)

242



Slika 11. Končni izdelek (Lep Kosmačin)

242

Zaključek

Spodbudno učno okolje, motivacija in učni proces prilagojen učenčevim značilnostim in potrebam ima velik vpliv na njihovo dožemanje, pomnjenje, ustvarjanje. S časovnimi in prostorskimi prilagoditvami ter različnimi didaktičnimi pripomočki najbolje pripomoremo k učenčevi samostojnosti, vedenju, ravnanju ter nenazadnje njegovemu znanju.

To smo dokazali s predstavljenim primerom dobre prakse. Ure likovne umetnosti smo sicer izvajali 2 šolski uri, kar je za te otroke zelo veliko časa. Vmes smo imeli daljši odmor za malico in kasneje so se z enako vnemo kot prej ponovno lotili dela. Vsi so dokončali svoj izdelek, kar potrjuje pomen prilagojenega in strukturiranega poučevanja za njihov ustvarjalni razvoj.

Viri in literatura

Jurišić, Branka D. (2016). Otroci z avtizmom: priročnik za učitelje in starše. Ljubljana: Izobraževalni center PIKA, Center Janeza Levca.

Hannah, Liz (2009). Učenje mlajših otrok z motnjami avtističnega spektra: priročnik za starše in strokovnjake v rednih šolah in vrtcih. Maribor: Center Društvo za avtizem.

Burja, T. ... [et al.] ; soavtorice specialnodidaktičnih priporočil

Branka Medved ... [et al.] (2014). PRILAGOJENI program osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za otroke z avtističnimi

motnjami (AM) [Elektronski vir]. Pridobljeno 28. 02. 2024, s

https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/PP_AM_ enakovredni.pdf

Oset, A. (2020). Upodabljanje likovnega motiva med otroki z avtistično motnjo ter z motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

UČNI načrt. Program osnovna šola. Likovna vzgoja [Elektronski vir] /

Predmetna komisija Natalija F. Kocjančič ... [et al.]. - El. knjiga. - Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in šport : Zavod RS za šolstvo, (2011). pridobljeno 28. 02. 2024, s

http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Likovna_vzgoja_obvezni.pdf

Duh, M., Vrlič, T. (2003). likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne šole. Priročnik za učitelje razrednega pouka. Ljubljana: Rokus.

Lep, K. (2008). Prepoznavanje likovnih talentov pri likovni vzgoji v osnovni šoli. Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Kontakt:

Katja Lep Kosmačin,

katjalep@gmail.com; Osnovna šola Janka Glazerja Ruše

Jerica Ličen: Ranljivi učenci tujci z različnim kulturnim ozadjem kot izziv pedagoškega kadra v osnovnem šolstvu

Povzetek

V Sloveniji je vse več priseljencev delavcev iz tretjih držav. To se odraža v težavah vzgojno-izobraževalnega sistema in v preostali slovenski družbi. Politika priseljevanja tujcev iz tretjih držav se zaradi gospodarskih razlogov močno rahlja, medtem ko zakonodaja s področja šolstva temu ne sledi. V prispevku so predstavljeni primeri dobre prakse, ki smo jih z učenci 5. razreda v oddelku podaljšanega bivanja izvajali z namenom, da bi izboljšali znanje slovenskega jezika učencev tujcev, njihov psihosocialni status in sprejetost v skupini, da bi jih seznanili s smučanjem, z našo kulturno dediščino in s tem spodbudili za udeležbo v zimski šoli v naravi, ter da bi vključili njihove starše v brezplačne tečaje slovenskega jezika in delavnice za lažjo integracijo v slovensko družbo. Ugotovili smo, da so s takšnim pristopom učenci tujci dobro napredovali v znanju slovenskega jezika in da so bili dobro sprejeti v skupini. Niso se vsi udeležili zimovanja, vendar razlogi niso bili v neznanju jezika in/ali različnem kulturnem ozadju. Nobenega odziva pa ni bilo pri starših tujcih za učenje jezika in lažjo integracijo.

Ključne besede: ranljivi učenci tujci, učenci z različnim kulturnim ozadjem, priseljevanje tujih delavcev, znanje slovenskega jezika, odderek podaljšanega bivanja

Abstract

There are more and more immigrant workers from third countries in Slovenia. This is reflected in the problems of the educational system and in the rest of Slovenian society. The policy of immigration of foreigners from third countries is greatly relaxed due to economic reasons, while the legislation in the field of education does not follow suit.

The article presents examples of good practice that we implemented with the 5th grade students in the extended stay class with the aim of improving foreign students' knowledge of the Slovenian language, their psychosocial status and acceptance in the group, in order to introduce them to skiing, with our cultural heritage and thus encouraged them to participate in the winter school in nature, and to involve their parents in free Slovenian language courses and workshops for easier integration into Slovenian society.

We found that with such an approach, foreign students made good progress in their knowledge of the Slovenian language and were well received in the group. Not everyone took part in wintering, but the reasons were not in ignorance of the language and/or different cultural background. There was no response from foreign parents for language learning and easier integration.

Keywords: vulnerable foreign students, students with different cultural backgrounds, immigration of foreign workers, knowledge of the Slovenian language, extended stay class

Uvod

V zadnjih letih se je v Sloveniji močno povečal trend priseljevanja tujcev iz tretjih držav. Ti trendi so se močno povečali s pojavljanjem pomanjkanja delovne sile. Zaradi slednjega so se začele spreminjati državne politike za povečevanje gospodarske rasti in večanja konkurenčnosti, z njimi pa tudi zakonodaja s področja priseljevanja in uvažanja delovne sile. Spreminjajo se pogoji gmotnega položaja priseljencev, biometričnih podatkov, birokratskih obveznosti ipd. A ti niso toliko predmet tega prispevka. Zanima nas del zakonskih podlag, ki se odražajo v pedagoškem procesu učencev priseljencev, pri ostalih učencih na šoli in pedagoških ter drugih strokovnih delavcih, posredno pa tudi širše v vzgoji in izobraževanju in v celotni slovenski družbi. Vsebina je vezana na dovoljenja oziroma podaljšanja dovoljenj za prebivanje zaradi združitve družine v povezavi z znanjem slovenskega jezika. V nadaljevanju besedila bo povzeta bistvena vsebina in spremembe Zakona o tujcih (ZTuj) v povezavi z znanjem slovenskega jezika in možnostmi integracije tujcev v slovensko družbo. Prav je, da se s tem seznanimo, saj se vsebine hitro spreminjajo, veliko hitreje kot spremembe v šolski zakonodaji, ki bi morale podpirati šolski sistem in biti uravnotežene s posledicami politike priseljevanja in s pričakovanji slovenske družbe. Z vidika osnovnošolskih pedagogov in ostalih strokovnih delavcev pa zaradi vedenja, kaj dobivamo, kaj lahko pričakujemo, kako lahko učencem in njihovim staršem svetujemo in pomagamo ter tudi kaj lahko navsezadnje od njih zahtevamo.

V letu 2023 smo bili priča vrstam sprememb Zakona o tujcih (ZTuj). Z Zakonom o spremembah in dopolnitvah Zakona o tujcih (ZTuj-2G) je dobrodošla ponovna uvedba dostopa do **brezplačnih tečajev slovenskega jezika za vse kategorije tujcev**. S tem se spodbuja vključevanje tujcev v slovensko družbo (<https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2023-01-1450?sop=2023-01-1450>). Prav tako se tujcem, ki niso državljani EU-ja z namenom hitrejšega vključevanja v kulturno, gospodarsko in družbeno življenje Republike Slovenije brezplačno zagotavlja: programe učenja slovenskega jezika in spoznavanja slovenske družbe; programe medsebojnega poznavanja in razumevanja s slovenskimi državljani; informiranje v zvezi z njihovim vključevanjem v slovensko družbo (<https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2023-01-1450?sop=2023-01-1450>). Do brezplačne udeležbe v programih učenja slovenskega jezika in spoznavanja slovenske družbe so upravičeni tujci, ki niso državljani EU in ki v Republiki Sloveniji prebivajo na podlagi dovoljenja

za stalno prebivanje ter njihovi družinski člani, ki imajo v Republiki Sloveniji dovoljenje za začasno prebivanje zaradi združitve družine, ne glede na dolžino prebivanja v Republiki Sloveniji in dolžino veljavnosti dovoljenja za začasno prebivanje. (<https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2023-01-1450?sop=2023-01-1450>).

Vsebina tega zakona v zvezi z znanjem slovenskega jezika med drugim tudi določa, da se dovoljenje za prebivanje zaradi združitve družine izda in podaljša, če polnoletni družinski član izpolnjuje pogoj znanja slovenskega jezika na vstopni ravni, kar dokaže s spričevalom o uspešno opravljenem izpitu iz znanja slovenščine na vstopni ravni (A1 Skupnega evropskega jezikovnega okvira). Tujec opravi obvezni preizkus znanja slovenskega jezika na vstopni ravni, ki je sestavljen iz pisnega, ustnega in slušnega dela. Obvezni preizkus znanja izvajajo izobraževalne ustanove oziroma organizacije, ki izvajajo javno veljavni program izobraževanja »Slovenščina kot drugi tuj jezik«. Šteje se, da polnoletni družinski član izpolnjuje pogoj znanja slovenskega jezika na vstopni ravni, če je sprejet v javno veljavne izobraževalne ali študijske programe v Republiki Sloveniji, ki se izvajajo v slovenskem jeziku in omogočajo pridobitev javno veljavne izobrazbe, ali je končal šolanje na kateri koli stopnji v Republiki Sloveniji ali je končal osnovno ali srednjo šolo s slovenskim učnim jezikom na območjih, na katerih živijo pripadniki avtohtone slovenske narodne skupnosti v sosednjih državah, ali če je starejši od 60 let. Pogoj znanja slovenskega jezika na vstopni ravni izpolnjuje tudi polnoletni družinski član, ki je nepismen, se pa govorno sporazumeva v slovenščini, kar dokaže s potrdilom o uspešno opravljenem izpitu iz govornega sporazumevanja v slovenščini na vstopni ravni. Pogoja znanja slovenskega jezika na vstopni ravni ni treba izpolnjevati polnoletnemu družinskemu članu v primerih, ki zaradi okvar zdravja, ki onemogočajo sporazumevanje, ni sposoben opraviti izpita v zahtevani obliki. Dokaz o izpolnjevanju tega pogoja ob zatrjevanem dejanskem stanju nezmožnosti opravljanja izpita se izvede z izvedencem. Stroški, ki nastanejo zaradi izvedbe tega dokaza, so breme tujca (<https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2023-01-1450?sop=2023-01-1450>). Vlada Republike Slovenije določi kriterije in merila za izobraževalni program, na podlagi katerega se izvaja obvezni preizkus znanja slovenskega jezika na **vstopni ravni** (<https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2023-01-1450?sop=2023-01-1450>).

Nadalje je povzeta vsebina iz tega zakona za dovoljenje za stalno prebivanje, ki se lahko izda tujcu, ki pet let neprekinjeno zakonito prebiva v Republiki Sloveniji itd. ter izpolnjuje pogoj znanja iz slovenskega jezika na osnovni ravni, kar dokaže s spričevalom o uspešno opravljenem izpitu iz znanja slovenščine na osnovni ravni (A2 Skupnega evropskega jezikovnega okvira) (<https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2023-01-1450?sop=2023-01-1450>). Tujec opravi obvezni preizkus znanja iz slovenskega jezika na **osnovni ravni**, ki je sestavljen iz pisnega, ustnega in slušnega dela. Obvezni preizkus znanja izvajajo izobraževalne ustanove oziroma organizacije, ki izvajajo javno veljavni program izobraževanja »Slovenščina kot drugi tuj jezik« (<https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2023-01-1450?sop=2023-01-1450>). Vlada Republike Slovenije določi kriterije in merila za izobraževalni program, na podlagi katerega se izvaja obvezni preizkus znanja slovenskega jezika na osnovni ravni. Pogoj znanja slovenskega jezika na osnovni ravni tujec izpolnjuje enako kot zgoraj polnoletni družinski član na vstopni ravni, le da se pogoju, če je starejši od 60 let doda še ali mlajši od 18 let. Pogoj znanja slovenskega jezika na osnovni ravni izpolnjuje tudi tujec, ki je nepismen, se pa govorno sporazumeva v slovenščini, kar dokaže s potrdilom o uspešno opravljenem izpitu iz govornega sporazumevanja v slovenščini na osnovni ravni. Pogoja znanja slovenskega jezika na osnovni ravni ni treba izpolnjevati tujcu, ki se mu dovoljenje za stalno prebivanje lahko izda pred potekom petletnega neprekinjenega zakonitega prebivanja v Republiki Sloveniji, ter tujcu, ki zaradi okvar zdravja, ki onemogočajo vsakdanje sporazumevanje, ni sposoben opraviti izpita v zahtevani obliki. Dokaz o izpolnjevanju tega pogoja ob zatrjevanem dejanskem stanju nezmožnosti opravljanja izpita se izvede z izvedencem. Stroški, ki nastanejo zaradi izvedbe tega dokaza, so breme tujca (<https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2023-01-1450?sop=2023-01-1450>).

16. novembra 2023 je začela veljati nujna novela Zakona o tujcih (<https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2023-01-3326/zakon-o-spremembah-in-dopolnitvi-zakona-o-tujcih-ztuj-2h>). Spremembe zakona se nanašajo le na postopke **podaljšanja dovoljenja za začasno prebivanje zaradi združitve družine za družinske člane državljanov tretjih držav**. Spremeni se pogoj znanja slovenskega jezika na vstopni ravni A1, ki je bil uveden aprila 2023 z ZTuj-2G, nadomešča pa ga znanje na preživetveni ravni. Slednja **omogoča temeljno sporazumevanje v slovenskem jeziku**, omejeno na preproste, predvidljive, vsakodnevne situacije, v katerih je izražanje rutinsko in se ponavlja. Tujec bo svojo raven

znanja lahko kasneje nadgrajeval z bolj zahtevnimi tečaji tudi v okviru nadaljnjih integracijskih programov. Merila za nov izobraževalni program na preživetveni ravni, vključno s standardi znanja, ki se preverjajo z obveznim preizkusom znanja slovenskega jezika na tej ravni, določi minister, pristojen za izobraževanje (<https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2023-01-3326/zakon-o-spremembah-in-dopolnitvi-zakona-o-tujcih-ztuj-2h>). Ta raven ni certificirana, izvajalci neformalnih izobraževalnih programov za odrasle pa bodo po smernicah Ministrstva za vzgojo in izobraževanje pripravili tečaje, nato pa tudi preverjanje znanja (<https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2023-01-3326/zakon-o-spremembah-in-dopolnitvi-zakona-o-tujcih-ztuj-2h>).

Tečaje in obvezni preizkus znanja iz slovenskega jezika na preživetveni ravni bodo lahko izvajale izobraževalne ustanove oziroma organizacije, ki izvajajo bodisi javnoveljavne izobraževalne programe za odrasle bodisi neformalne izobraževalne programe za odrasle za učenje slovenskega jezika. Vsak tujec, ki je upravičen do udeležbe v teh programih, bo upravičen tudi do **enkratnega brezplačnega preizkusa znanja iz slovenskega jezika** (<https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2023-01-3326/zakon-o-spremembah-in-dopolnitvi-zakona-o-tujcih-ztuj-2h>). Nujna novela Zakona o tujcih tudi zamika časovnico pogoja znanja jezika v postopkih podaljšanja dovoljenja za prebivanje zaradi združitve družine (<https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2023-01-3326/zakon-o-spremembah-in-dopolnitvi-zakona-o-tujcih-ztuj-2h>).

Poleg velikega pomanjkanja delovne sile, ki so sprožile spremembe omenjenega področja, je Vlada Republike Slovenije kot razlog noveliranj ZTuj navedla tudi nujne administrativne razbremenitve upravnih enot. Kaže na neenakomerno razreševanje težav, ki jih prinaša priseljevanje zaradi pomanjkanja delovne sile. Na eni strani se kaže rahljanje pogojev priseljevanja in pridobivanja dovoljenj za bivanje tujcem iz tretjih držav zaradi združitve družine, na drugi strani pa se recipročno širi nezadovoljstvo slovenske družbe zaradi šibke integracije tujcev in slabosti, ki jih slednje prinaša, povečujejo pa se tudi težave v vzgoji in izobraževanju kot podstati razvoja družbe. Zlasti je problematično osnovno šolstvo, saj je le-to obvezno, razvojno izjemno pomembno in hkrati kopiči problematiko priseljevanja iz tretjih držav z različnih vidikov, obenem pa se ne spreminjajo normativi in standardi, ni zakonskih sprememb, ki bi kakor koli lajšale težave in stiske pedagoških delavcev. Učitelji postajamo vse

bolj prepuščeni sami sebi in svoji iznajdljivosti ter pritiskom okolice, ranljivi učenci skupaj s svojimi starši pa ne dobijo ustrezne podpore.

V slovenske osnovne šole je vključenih vedno več tovrstnih ranljivih učencev tujcev z različnim kulturnim ozadjem. Prihajajo priseljenci iz bivše skupne republike Jugoslavije, ki govorijo sorodne slovanske jezike (Srbi, Bosanci, Makedonci). Ti so že od nekdaj gravitirali v najsevernejšo republiko skupne države. V nekaj preteklih letih pa se je pojavil zelo velik prirast le-teh, pa tudi priseljencev iz ostalih tretjih držav arabskega sveta, Indijcev, Filipincev, tudi ostalega azijskega prebivalstva, z začetkom vojne v Ukrajini pa tudi Ukrajincev in Rusov, a v največji meri beležimo porast priseljencev z albanskimi koreninami, katerih jezik sodi v drugo jezikovno skupino, ki ni sorodna z našo. To so ljudje z močno drugačnim kulturnim ozadjem. V našem okolju slednji predstavljajo največje izzive v šolstvu in družbi.

Vključevanje teh ranljivih učencev v osnovno šolo je kompleksen proces, ki zahteva celovit pristop, pozornost na kulturno ozadje in individualne potrebe učencev. Pogosto s seboj prinašajo svojo kulturno identiteto, jezik in vrednote. Kot poudarja Cummins (2000), je jezik ključen dejavnik pri uspešnem vključevanju priseljencev v izobraževalni sistem. Učenci najbolje napredujejo, ko imajo možnost razvijati svoj materni jezik in hkrati pridobivati znanje drugega jezika, v tem primeru slovenščine. Pri prilagajanju na nov jezik in izobraževalni sistem lahko pomembno vlogo igra jezikovna podpora in prilagojeni programi.

Drugi izzivi, s katerimi se lahko srečujejo učenci tujci v Sloveniji, vključujejo prilagajanje na novo okolje, kulturo in socialne norme. Pomembno je, da šole in učitelji ustvarijo inkluzivno okolje, ki spodbuja medkulturno razumevanje in podpira te učence pri njihovem učnem procesu. V skladu s teorijo socialne pravičnosti (Gay, 2018) moramo zagotoviti enakopravne možnosti za vse učence, ne glede na njihovo kulturno ozadje. Šolski programi naj bodo oblikovani tako, da spoštujejo in vključujejo različne kulture, s čimer se spodbuja medkulturno razumevanje.

Pomembna dimenzija vključevanja ranljivih učencev tujcev v osnovno šolo je tudi sodelovanje s starši. V raziskavi Epstein (2011) je poudarjeno, da aktivno sodelovanje staršev lahko pozitivno vpliva na učni uspeh otrok. Šole bi morale vzpostaviti odprto komunikacijo s starši teh učencev, vključiti jih v šolsko življenje in razvijati partnerstvo za uspešno izobraževanje.

Celovit pristop, ki vključuje jezikovno podporo, kulturno raznolikost in sodelovanje s starši, lahko prispeva k uspešnemu vključevanju tovrstnih učencev v slovenski osnovnošolski sistem.

Značilnosti učencev tujcev v Sloveniji se lahko močno razlikujejo in so odvisne tudi od posameznika. Splošno pa lahko izpostavimo nekatere možne značilnosti teh učencev v slovenskem izobraževalnem sistemu: (1) Jezikovna raznolikost: Učenci tujci pogosto govorijo svoj jezik, nam tuj jezik, kot materinščino. Nekateri morda obvladajo slovenščino kot drugi jezik, kar lahko vpliva na njihovo komunikacijo in učenje, pogosto pa v praksi ni tako. (2) Kulturna identiteta: Učenci tujci prinašajo s seboj svojo kulturno identiteto. Ta lahko močno načne odnose v njihovi novi državi bivanja, a razumevanje in spoštovanje različnih kulturnih ozadij lahko prispevata k pozitivnemu vzdušju v učilnici. (3) Prilagajanje na novo okolje: Učenci tujci se morajo prilagoditi novemu izobraževalnemu okolju, kar lahko vključuje različne učne metode, kulturo in jezik. (4) Socialno vključevanje: Pomembno je spodbujati socialno vključevanje učencev tujcev v šolsko skupnost. To lahko pomaga pri gradnji medkulturnega razumevanja in prijateljstev ter prispeva k hitrejši in uspešnejši integraciji. (5) Posebne potrebe: Nekateri učenci tujci lahko imajo posebne potrebe, na primer glede jezikovne podpore ali prilagoditev učnih materialov. (6) Družinsko ozadje: Družinske vrednote in pričakovanja lahko vplivajo na učenčeve cilje in motivacijo. Sodelovanje s starši lahko prispeva k boljšemu razumevanju učenčevih potreb in pričakovanj staršev. (7) Izzivi migracije: Nekateri učenci tujci so morda priseljenci ali otroci priseljencev. Migracija lahko prinese dodatne izzive, kot so prilagoditev na novo okolje, učenje novega jezika in spopadanje s kulturnimi razlikami, gmotno stanje ipd.

Pomembno je razumeti, da so te značilnosti lahko zelo individualne in se lahko med učenci tujci močno razlikujejo. Zavest o kulturni raznolikosti ter prilagajanje izobraževalnega sistema posameznikovim potrebam lahko pripomoreta k uspešnemu učenju in integraciji učencev tujcev v slovenski izobraževalni sistem.

V tem prispevku je osredotočenost na razlike oziroma značilnosti tujcev priseljencev v primerjavi z domačim prebivalstvom oziroma na njihove negativne vidike, ki povzročajo obširne akutne težave v slovenskem šolstvu in celotnem slovenskem prostoru.

Največje težave so vsekakor jezikovne razlike, ki neposredno pomenijo slabo ali nikakršno sporazumevanje tako z učenci kot s starši. Jezikovne razlike pomenijo tudi slabo razumevanje

ali nerazumevanje snovi. Tako ne napredujejo zadostno v znanju snovi, ki bi jo morali usvojiti v tem obdobju.

Kulturne in verske razlike prinašajo vedenjska odstopanja, ki se lahko odražajo v socialni nesprejetosti teh učencev, lahko prerasejo v prestopništvo, nasilje in tudi kaziva dejanja. Vse omenjene razlike med nami (med tujci z močno različnim kulturnim ozadjem in domačim prebivalstvom) se v šoli lahko izrazijo kot težave oziroma t. i. negativni vidiki priseljevanja prvega reda. V tem prispevku so tako poimenovani, ker jih vidimo kot neposredne težave v šolstvu tako za pedagoge kot za učence in z njimi povezane starše. Gre za učne težave, šolsko neuspešnost, socialno nesprejetost učencev (prezrti ali odklonjeni/zavrtnjeni), slabi dolgotrajni izobraževalni izidi, šolski osip (s številom izraženo razmerje med številom istočasno vpisanih učencev in številom učencev, ki v rednem roku končajo *šolanje* (http://bos.zrc-sazu.si/cgi_new/nea.exe?name=ssbsj&expression=osip) nadaljnje odraslo življenje pa še kot slabša osebna uspešnost, slabše napredovanje in prilagajanje tujcev priseljencev in neustrezna družbena integracija.

To se odraža v subjektivnem neodobravanju domačega prebivalstva, kar bi lahko kategorizirali kot težave oziroma t. i. negativni vidiki priseljevanja drugega reda, ki od države, ki je dotične zakone, z njimi pa tudi tujce, sprejela, zahteva razrešitev in izboljšanje nastalih razmer za prosperiteto posameznika in celotne slovenske družbe.

Značilni negativni vidiki neodvisno – vsak zase – vplivajo na perečo problematiko in hkrati vzajemno še povečujejo drug drugega.

V grobem je mogoče šolsko neuspešnost obravnavati s treh glavnih vidikov (Adelman in Taylor, 1986; Magajna, 1997): (1) Individualni vidik, ki vzroke primarno vidi v posamezniku, v njegovih nevroloških motnjah, razvojnih ali motivacijskih posebnostih, zmernih do težjih specifičnih motnjah učenja ipd., zaradi česar bodo takšni učenci verjetno potrebovali večje prilagoditve. (2) Vloga okolja je bila spoznana s sociološkimi študijami, ki so odprle nove perspektive in poudarjale potrebo po širše zastavljenih intervencijah. Sem spadajo posledice kulturne in ekonomske prikrajšanosti, težave, povezane z večjezičnostjo in multikulturnostjo, posledice pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja, ali prisotnost nekih kroničnih stresnih vplivov v učenčevem okolju. (3) Recipročni interaktivni vidik med prej omenjenima posameznikom (učencem) in okoljem obravnava nastalo učno neuspešnost kot posledico neusklajenosti med

značilnostmi učenca (večja ranljivost, večja nagnjenost k razvoju določenih splošnih ali specifičnih učnih težav, sposobnosti, strukture predznanja, stil učenja, značilnosti emocionalno-socialnega odzivanja ipd.) in značilnostmi okolja (metode, gradiva, šolska klima) v procesu učenja in poučevanja.

Ne pozabimo, da se največ učnih težav in šolske ter vseživljenjske neuspešnosti teh ranljivih skupin učencev stika s sociološkimi vidiki, saj so ti učenci sicer predstavniki normalne populacije tujih učencev in statistično gledano je odstotek z učnimi težavami individualnega tipa verjetno podoben ostali slovenski populaciji učencev. Tako ostaja prilagoditveno okno široko, izkoristek pa je odvisen od angažmaja okolice pa tudi lastnega angažmaja učencev tujcev in njihovih družin.

Ranljivi učenci tujci z različnim kulturnim ozadjem so lahko pogosto prezrti ali zavrtnjeni, zaradi neznanja jezika in zaradi njihove kulture in vere. Njihov psihosocialni položaj je običajno slab. Učenje jezika za sporazumevanje s sošolci in pri pouku je tako primarnega pomena. Za izboljšanje socialne vključenosti pa je pomembno tudi učenje ustreznih socialnih veščin. V spodbudnem socialnem okolju jih večina otrok sama razvije spontano, pri socialno nespretnih učencih pa se najverjetneje ne bodo razvile spontano, brez posredovanja (Asher in Parker, 1989; Porter, 2000). Za bolj uspešno socialno sprejetost učno manj uspešnih zavrtnjenih učencev je zelo učinkovito tudi usmerjanje na izboljševanje njihovega učnega znanja, s katerim lahko razvijajo lastno učinkovitost na izbranem učnem področju (Coie in Krehbiel, 1984). Iskati je treba močna področja ranljivih učencev, jih pri tem še dodatno spodbujati in izpostaviti.

Zelo učinkovito je subtilno spodbujanje neformalnega druženja med učenci, kar je še zlasti mogoče v bolj sproščenih oblikah učnega procesa, kot so aktivnosti v OPB, na športnih dnevih, ekskurzijah, v šoli v naravi ipd., saj to krepi kohezivnost med učenci na spontan način. Vendar pa, kot pravijo Prinz, Blechman in Dumas (1994), za izboljšanje sprejetosti v skupini za te ranljive skupine učencev ni dovolj le izboljšanje njihovih socialnih spretnosti, pač pa je treba spremeniti tudi lastne predstave o tem učencu, tako s strani odraslih kot s strani sošolcev o. vrstnikov. Iz pretekle prakse je znano, da so pogosto ti ranljivi učenci s svojim vedenjem, ko še mogoče naredijo kakšen prestop, nekako zaznamovani, so »vedno zraven« kot dežurni krivci. Brez zavednega spremenjenega odnosa do teh učencev se njihovo vedenje navadno še samo krepi, njihov psihosocialni status pa stagnira ali gre celo navzdol. V šolskem mikrookolju

moramo za spremembe lastne predstave poskrbeti odrasli. V prvi vrsti smo to učitelji, potem pa tudi svetovalni delavci, vodstvo ter tudi tehnično osebje (kuharice, čistilke, hišniki), ki vsakodnevno vstopamo z njimi v interakcijo, pa naj bo to neformalno ali ko gre za formalni odnos. Nadalje moramo odrasli progresivno, tudi z lastnim zgledom, spodbujati spremembe lastne predstave o ranljivih učencih tudi pri njihovih sošolcih oz. vrstnikih, pa tudi pri starejših učencih, saj je sprejetost mlajših ranljivih učencev pri starejših učencih zelo spodbudni dejavnik.

V močno »razklanih« skupinah je lahko uspešna uporaba sociometrije, ko ugotavljamo, kdo si je s kom bliže in kakšne so želje učencev. Sociometrično grupiranje tako lahko omogoči boljše počutje učencev v skupini (Gronlund, 1959; Žorga, 1987; Rozman, 1995). Na drugi strani je treba poznati okoliščine, ko je določeno grupiranje dobro razbiti in zmanjšati socialno razcepljenost v razredu, npr. po spolu, po etničnih skupinah ipd., in če obstajajo, odpreti močno zaprte skupine (klike) (Vacha in sod., 1979).

Dobro učinkuje raznovrstna medsebojna pomoč, tudi medsebojna učna pomoč (Porter, 2000). V OPB, kjer je veliko učencev, ki opravljajo domačo nalogo hkrati, se izkaže kot izvrstna, z multiplikativnimi učinki, uporabna je tudi med igro in ostalimi bolj sproščenimi načini dela.

Pri ranljivih učencih tujcih z različnim kulturnim ozadjem je zelo dobro učenje in modeliranje konstruktivnega reševanja konfliktov (npr. prepoznavanje vzrokov za konflikte in iskanje bolj sprejemljivih oblik vedenja (Petillon, 1980)). Učenci različnih kultur in ver so morda navajeni drugačnih rešitev, v njihovem okolju morda sprejemljivih in običajnih, v drugem kulturnem okolju pa morda niso dobro sprejete. Dobro je tudi v čim večji meri vzpostavljati okolje z veliko spodbujanja sodelovalnega pristopa in zmanjšanja okoliščin tekmovalnega značaja v skupini (Vacha in sod., 1979; Petillon, 1980; Porter, 2000).

Iz vsakdanje prakse kot pedagogi in kot običajni slovenski državljani ugotavljamo težave, ki se kopičijo v vzgoji in izobraževanju in ki se pojavljajo v vsakdanjem življenju prebivalstva v Sloveniji kot posledica povečanega priseljevanja delavcev tujcev iz tretjih držav in z njimi, zaradi združitve družine, tudi preostale njihove družine. Te težave postajajo vse večje zaradi neusklajenosti velikosti sprememb s področja omenjenega priseljevanja in obsega rešitev, ki bi jih morala država sprejeti za uravnoteženo delovanja različnih segmentov družbe.

V izobraževanju so se v relativno kratkem preteklem obdobju, gledano na celotno slovensko izobraževalno zgodovino, zgodile številne spremembe. Te v določenem obsegu sledijo družbenim spremembam, vendar pa nikakor ne moremo konstantno vleči popolne vzporednice. Jasno je, da najprej vstopijo v naša življenja tehnološke novosti, geopolitične spremembe pa tudi biološke in zdravstvene krize ipd., ki so lahko do neke mere predvidljive ali celo načrtovane, spet druge nas lahko popolnoma presenetijo in lahko vodijo v entropijo. V življenjskih okoliščinah je včasih že samo za obstoj treba takoj spremeniti cilje, to nam je npr. poznano iz zadnje pandemije, ki je tudi prodrla v izobraževalno okolje. Sicer pa je občutiti, da se strokovne spremembe v vzgojno-izobraževalnem sistemu uvajajo relativno umirjeno. Vzroki za to so seveda raznovrstni. Kadar gre za dodobra premišljeno dejanje ali proces, ki uspešno predvidi posledice, je to dobra lastnost, če le ne pride prepočasi. Spremembe v izobraževanju se nam zdijo prehitre, kadar s strani države niso umeščene skladno s potrebami in operativnimi zmožnostmi prakse ali kadar so uvedene s »sumljivo agendo«.

V družbi se danes pospešeno spreminjajo razmere. Globalizacija skupaj s konstantnimi gospodarskimi in geopolitičnimi spremembami, migracijami ipd. zahtevajo večjo fleksibilnost tudi z vidika ciljev, vsebin in metod izobraževanja.

Prednosti uspešnih sodobnih izobraževalnih praks prinašajo elegantno prepletanje starega dobrega, ki ostaja večna klasika, in novega dobrega, ki nosi svežo vizijo. Izzivi sodobnih izobraževalnih praks pa največkrat predstavljajo napore vpeljevanja novosti v toge gmotne okvire izobraževalnega sistema (finančne, prostorske, materialne itd.), vpeljevanja novosti v okviru mentalnih kapacitet posameznika in vsesplošnih človeških bioloških predpostavk. Zavedati se je namreč potrebno, da preintenzivno sledenje vsebinam za razvoj ključnih aktualnih kompetenc za 21. stoletje, kot je na primer preobširno uvajanje vsebin digitalne pismenosti, lahko ima negativne posledice na človeka in človeštvo z vidika napredka, ki smo ga že dosegli zaradi dobrih praks še pred visokotehnološkim razvojem (gibalni razvoj, določeni mentalni procesi, pisanje z roko, branje, koncentracija...). Ta razvoj je eksponenten, evolucija človeškega telesa pa temu ne sledi. Celo lahko tovrsten tehnološki razvoj vodi v propad z vidika že doseženih lastnosti človeka kot biološkega bitja kakor tudi s sociološkega pogleda, torej tudi družbe. Jasno je, da že opažamo začetke.

Z vidika pedagogov v šolstvu se porajajo vprašanja, kako lahko v pedagoški praksi v čim večji meri, ob nezadostni podpori s strani države, pripomoremo k blaginji slovenske družbe in ali lahko kako vplivamo na boljši odziv državnega aparata na svoje prošnje za večjo usklajenost porajajočih se težav obravnavane problematike in njihovih rešitev. Konkretnije v tem prispevku, kako lahko učitelji v osnovni šoli v bolj sproščenih oblikah učnega procesa kot na primer v OPB, šoli v naravi, na športnih dnevih ipd. prispevamo k izboljšanju težav, povezanih z ranljivimi učenci tujci z različnim kulturnim ozadjem, kako bi lahko zapolnili vrzeli v izvajanju zakonov z visokoletnimi cilji operativnega dela kot posledice omejenih praktičnih zmožnosti na posameznih šolah in še pospešili implementacijo obstoječih zakonskih rešitev na tem področju v prakso ter spodbudili državne organe k hitrejšemu reševanju prisotnih težav.

Namen in cilji

Namen prispevka je predstaviti praktične potencialne rešitve za ranljive učence tujce z različnim kulturnim ozadjem, zaradi razlik v njihovem maternem jeziku oziroma razlik v ravni znanja slovenskega jezika in razlik v kulturnem ozadju, k zmanjšanju pojavnosti učnih težav in šolske neuspešnosti, k boljši socialni sprejetosti, k izboljšanju integracije in uspešnosti teh ranljivih skupin in posledično k večjemu zadovoljstvu in uspešnosti sobivanja celotne družbe. Primeri dobre prakse izhajajo iz ciljev, postavljenih znotraj lastne pedagoške prakse pri poučevanju v oddelku podaljšanega bivanja kot odsev v uvodu omenjenih težav povečevanja priseljevanja tujcev iz tretjih držav v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu in družbi nasploh.

Cilji, izvirajoči iz lastne pedagoške prakse v oddelku podaljšanega bivanja:

1. Z dodatnimi pristopi učenja besedišča slovenskega jezika iz vsakdanjih življenjskih situacij pri ranljivih učencih tujcih z različnim kulturnim ozadjem izboljšati znanje slovenskega jezika.
2. Izboljšati psihosocialni status ranljivih učencev tujcev z različnim kulturnim ozadjem oziroma njihovo socialno sprejetost v skupino.
3. *S familiarizacijo smučarske opreme, smučarskih žičniških naprav, osnovnih gibalnih vzorcev smučanja (smučarska tehnika), geografskih značilnosti zimskega smučarskega okolja in*

okolščin bivanja v zimski šoli v naravi spodbuditi ranljive učence tujce z različnim kulturnim ozadjem za udeležbo v zimski šoli v naravi.

4. Starše ranljivih učencev tujcev z različnim kulturnim ozadjem z informiranjem in s prijaznim ter spodbudnim povabilom pripraviti k sodelovanju na brezplačnih tečajih učenja slovenskega jezika in brezplačnih delavnicah za lažjo integracijo v slovensko družbo, ki jih z zakonom omogoča država Slovenija.

Primeri dobre prakse

Primeri dobre prakse so bili izvedeni v oddelku podaljšanega bivanja, katerega je obiskovalo 24 učencev 5. razreda osnovne šole. Od tega so bili štirje učenci ranljivi učenci tujci z različnim kulturnim ozadjem. Prihajali so iz Srbije, Bosne in Hercegovine ter Kosova. Njihov materni jezik je srbsčina, bosanščina in albanščina, veri pa pravoslavna in muslimanska.

- **Potek dela**

Potek dela je bil načrtovan z zavedanjem prisotnosti ranljivih učencev tujcev z različnim kulturnim ozadjem v skupini. Treba je bilo najti pristope, ki bi čim prej pripeljali do osnovnega medsebojnega razumevanja in sporazumevanja za delo in sobivanje v oddelku podaljšanega bivanja z željo, da bi bili ranljivi učenci pri tem čim bolj uspešni in bi dobro napredovali.

Ker je jasno iz teorije in pretekle prakse, da so tovrstni ranljivi učenci pogosto zavrženi ali se težje vključujejo v medvrstniške odnose, je bilo treba poskrbeti, da bodo ti učenci vsakodnevno aktivno vključeni med vrstnike, tudi v času neusmerjenih, prostočasnih dejavnosti podaljšanega bivanja.

Učencem v podaljšanem bivanju iz 5. razreda se je obetala zimska šola v naravi. Iz pogovorov z učenci in njihovimi razredniki je bilo mogoče zaznati, da imajo nekateri pomisleke glede udeležbe v šoli v naravi. Med druženjem od začetka šolskega leta dalje so se razjasnili nekateri razlogi za to. Eden izmed njih je bilo neznanje smučanja in posledično strah in sram. Drugi, da jih to ne zanima, da si tega ne želijo, pa da smučanje ni nekaj, kar bi oni v življenju počeli. Za nekatere izmed ranljivih učencev tujcev je bilo očitno, da niso imeli prav dobrih športnih in

nasploh gibalnih izkušenj, kar je lahko posledica kulturnega ozadja, vsaj sklepati je bilo mogoče tako. Želja, da se ta lepi šport in okoliščine, ki jih čakajo na zimovanju, učencem približajo še pred terminom izvedbe šole v naravi, je bila rojena.

Pomoč in svetovanje staršem tujcem ranljivih učencev je najmanj, kar lahko naredimo. Kar je v naši moči, jim je na voljo. Ker pa so navadno največje težave sporazumevanje zaradi nepoznavanja slovenskega jezika in zato tudi njihovo težje samostojno iskanje rešitev težav, so tu še možnosti, ki jih omogoča država s svojimi storitvami ali preko lokalnih uprav.

V skladu s prvim ciljem iz lastne pedagoške prakse v oddelku podaljšanega bivanja so predstavljeni naslednji praktični primeri:

- Vsak učenec tujec je dobil zvezek, s pomočjo katerega so se učenci tujci urili v slovenskem jeziku. Šlo je za besedišče. Vsako stran v zvezku smo navpično razdelili na dve polovici. Na levi polovici so učenci sami ali s pomočjo učiteljice ali sošolcev zapisovali slovenske besede, besedne zveze ali povedi v povezavi z določeno situacijo. Na desno polovico strani pa so poravnano s slovensko besedo napisali prevod v lastnem maternem jeziku sami ali s pomočjo učiteljice, lahko tudi z Googlovim prevajalnikom. Učenci so zvezek z besediščem polnili sproti z najbolj uporabnimi izrazi iz vsakdanjega življenja, s ključnimi besedami iz šolske snovi in s tistimi, ki so povezane s tretjim ciljem (spodbuda za udeležbo v zimski šoli v naravi).
- Pri igrah, kjer znanje slovenskega jezika ni glavno merilo razumevanja pravil igre (glej drugi primer drugega cilja), smo skupaj ali pa so slovenski učenci večkrat izpostavili slovenske ključne besede iz vsebine igre, učenci tujci so jih situacijsko večkrat ponovili in si jih skušali zapomniti.
- Učenci tujci predstavijo lastno državo, od koder prihajajo. V prvi različici gre za kratko predstavitev v maternem jeziku s pomočjo knjig, slik, plakatov, spleta. Učiteljica pomaga pri pripravi predstavitve (npr. krajev, himne, zastave, pesmi ipd.), na ta način pa se učenec tudi uri v sporazumevanju v slovenskem jeziku. V drugi različici učenci tujci pripravijo kratko predstavitev s ključnimi besedami v slovenskem jeziku, nato pa predstavijo s slikovnim, zvočnim ali video materialom. To lahko pripravijo sami, s pomočjo učiteljice ali

sošolcev. Lažje je seveda učencem, ki govorijo sorodne slovanske jezike, drugi potrebujejo več pomoči.

- Slovenski učenci predlagajo besede, besedne zveze ali kratke povedi, za katere bi želeli vedeti, kako se izgovorijo v maternem jeziku sošolca tujca. Ti doma sami ali s pomočjo učiteljice pripravijo prevode. Nato pri določeni uri po dogovoru učenci napišejo izbrane slovenske besede na tablo. Poleg njih v razdelke učenci tujci sproti pišejo prevode, vsak v svojem maternem jeziku.
- Medsebojna učna pomoč pri pisanju domačih nalog.

V skladu z drugim ciljem iz lastne pedagoške prakse v oddelku podaljšanega bivanja so predstavljeni naslednji praktični primeri:

- Medsebojno predstavljanje s sošolci. Pomagamo si pri sporazumevanju.
- Pogosto se je zgodilo, da se zaradi neznanja slovenskega jezika učenci tujci niso zmogli interaktivno vključiti v igro. Zato smo v skupini spodbujali igre, v katere so se lahko bolj enakovredno vključevali. To so igre, pri katerih znanje slovenskega jezika ni glavno merilo razumevanja pravil igre in sodelovanja (igra s kartami, Enka, Double, gibalna igra »gazanje« še iz naših otroških časov, med dvema ognjema in podobne elementarne igre, skupinsko preskakovanje daljše vrvi, športne igre (nogomet, košarka), skoki v daljino, lovljenja...).
- Igre in aktivnosti sodelovanja.
- Medsebojna učna pomoč pri pisanju domačih nalog.
- Tudi praktični primeri, izhajajoči iz prvega cilja, ko si skupaj pomagajo pri besedišču, pri predstavitvah svojih držav ipd.
- Tudi praktični primeri, izhajajoč iz tretjega cilja.
- Učenje nečesa novega, nove aktivnosti, ko so učenci po znanju v podobnem izhodiščnem položaju in ko jezik, narodnost, kulturno ozadje ni pomembno. Tako je manj razlik v socialnem položaju učencev, bolj so enakovredno vključeni.

V skladu s tretjim ciljem iz lastne pedagoške prakse v oddelku podaljšanega bivanja so predstavljeni naslednji praktični primeri iz različnih tematskih sklopov:

1. Geografija

- Na zemljevidu smo poiskali domači kraj in kraj oziroma pokrajino, kamor učenci odidejo v šolo v naravi.
- S pomočjo zemljevida so učenci poskušali razbrati, pokazati in obrazložiti: (1) nadmorsko višino krajev, vrhov (poleg smo na tablo narisali na primer goro in spodaj morje ter označili točko z izbrano nadmorsko višino v metrih, zaradi lažjega razumevanja vsebine učencev tujcev); (2) naravno geografske enote Slovenije (alpski svet, panonski svet, primorski svet, dinarski svet)(Umek in Janša Zorn, 2009); (3) kje vse se lahko v Sloveniji smučamo na urejenih smučiščih; (4) oddaljenost od morja (vpliv na temperature zraka) in nadmorska višina (vpliv na temperature zraka) ipd. (Krnel in sod., 2002; Krnel in sod., 2003).
- Znotraj teme o vremenu smo obravnavali (1) padavine in (2) temperature, značilne za to področje v različnih letnih časih in kaj pričakovati na zimovanju; (3) vrste naravnega snega in umetni sneg s snežnimi topovi (lastnosti snega in značilnosti pri hoji ali smučanju po njem v različnih razmerah) (Krnel in sod., 2002; Krnel in sod., 2003). Učence sem spodbujala, da odgovore poskušajo podati sami, sicer smo do opisa in razlage prišli skupaj, vsebino smo še dopolnili s slikovnim ali video materialom.

2. Zgodovina smučanja

- Kdaj in kje se je začelo smučanje v Evropi in v Sloveniji? Kraje smo opredelili na zemljevidu; primerjali smo bloškega in sodobnega smučarja. Uporabili smo tudi slikovni in video material.
- Smučarska oprema tedanjih smučarjev (naravni materiali). Za lažjo predstavo smo si pomagali s slikovnim in video materialom.

3. Gibalne sposobnosti in telesna pripravljenost (smučanje)

- Katere gibalne sposobnosti so pomembne za smučanje (moč, ravnotežje, koordinacija, hitrost, gibljivost, preciznost).
- Prikaz položaja smučarja v različnih situacijah (osnovni položaj, plug, smuk, ustavljanje). Spodbudim jih, da učenci prikažejo samostojno, sicer demonstriram. Vse skupaj podkrepimo še s slikovnim in video materialom.
- Tipične gibalne vaje za predpripravo na smučanje (moč trupa, počepi, poskoki, izpadni koraki, preža, ravnotežne vaje na različnih podlagah). Spodbudim jih, da učenci prikažejo samostojno, sicer demonstriram, učenci sodelujejo. Vse skupaj lahko podkrepimo še s slikovnim in video materialom. Spodbudim jih za redni trening.

4. Prehrana

- Zakaj je hrana potrebna za telo? (Krnel in sod., 2002; Krnel in sod., 2003)
- Kakšno je zdravo prehranjevanje? (Krnel in sod., 2002; Krnel in sod., 2003)
- Prehrana pred odhodom na smučanje (kdaj, kaj...).
- Kaj naj bo za malico iz nahrbtnika na smučanju?

Vedno najprej spodbujam učence, da poskušajo samostojno podati odgovore, sicer pomagam. Za pomoč in lažjo predstavo dodam še slikovni in video material.

5. FIS pravila

- Kaj?
- Kje?
- Zakaj?

Vedno najprej spodbujam učence, da poskušajo samostojno podati odgovore, sicer pomagam. Za pomoč in lažjo predstavo ter vsebinsko privlačnost dodam še slikovni in video material.

6. Smučarska oprema

- Kakšna naj bo smučarska obleka (hlače, bunda) in zakaj?
- Kakšne naj bodo smučarske rokavice glede materiala, velikosti, oblike in vrste ter zakaj?
- Kakšna naj bo smučarska čelada glede materiala, oblike, kakovosti, velikosti in zakaj?
- Kakšna naj bodo smučarska očala z vidika oblike, leč, velikosti, elastičnega traku in zakaj?
- Kaj še uporabljamo pri smučanju za zaščito glave oziroma obraza in zakaj?
- Kakšno naj bo spodnje smučarsko perilo in nogavice ter zakaj?
- Kakšne naj bodo smučarske palice glede materiala, načina prijema, velikosti, krpljic in zakaj?
- Kakšni naj bodo smučarski čevlji in zakaj? Kako jih vzdržujemo, shranjujemo, zapiramo?
- Kakšne so razlike med različnimi smučmi in zakaj? Kako izbrati primerne smuči zase? Značilnosti varnih in ustrezno pripravljenih smuči? Zakaj poudarjen stranski lok (carving)?
- Kako si nataknemo smuči? Kako zapremo in odpremo smučarske vezi?

K pouku sem prinesla smučarsko opremo. Opremo smo postopoma spoznavali. Vsak del opreme smo posebej spoznali, se o tem pogovarjali, učenci pa so opisali tudi lastne izkušnje in postavljali še morebitna vprašanja.

7. Smučarski položaji in značilni gibalni vzorci pri smučanju

Za namen izvedbe tega sklopa smo pripravili več slojev lepenke, da smo zaščitili šolska tla. Učenci so si naredili smučarsko opremo, drugi so opazovali ali pomagali ter se pri tem učili. V smučarski opremi so učenci izvajali izbrane naloge. Te naloge so lahko izvajali vsi, zlasti pa tisti brez poznavanja smučarske opreme in brez smučarskega znanja.

- Vpenjanje in izpenjanje v in iz smučarskih vezi.
- Osnovni položaj s palicami.
- Nagibi naprej in nazaj.
- Vertikalno gibanje smučarja.
- Plužni položaj (pizza je mednarodni izraz za položaj plug ali pluženje v šolah smučanja za lažje in hitrejše razumevanje in učenje).
- Zavoji in vloga robnikov.

- Padec in kako se poberemo po padcu?
- Osnovne vaje za prilagajanje na daljše stopalo (razna prestopanja, obračanja).

8. Žičniške naprave na smučiščih

Za namen izvedbe tega sklopa nam je hišnik pomagal z izdelavo improviziranih lesenih vlečnic (»krožniki«, sidro). Z učenci smo se najprej pogovarjali o poznavanju žičniških naprav in morebitnih izkušnjah z njimi. Ogledali smo si video posnetke uporabe teh naprav. Kasneje so učenci poskušali rokovati z njimi, ko smo improvizirali potek čakanja na vlečnico, prijem, položaj med vožnjo navzgor in izstop.

- Učenje uporabe »krožnika«.
- Učenje uporabe sidra.

Za improvizacijo uporabe sedežnice smo uporabili stol in podobno ponovili postopek kot zgoraj s »krožnikom« in sidrom.

- Učenje uporabe sedežnice (čakanje na vstop, položaj telesa, smuči in palic med vožnjo, kako zapremo in odpremo zaščitno ograjo ali pokrov, kako zapustimo sedežnico in se umaknemo naslednjemu, ki prihaja).

9. Zimski pohod

Z učenci smo se pogovarjali o poznavanju pohodniške opreme v zimskih razmerah, o tem, kakšna mora biti obutev, obleka, zaščitna oprema, dodatna oprema in če že imajo morda doma kakšen del opreme, ki bi jo lahko uporabili pri takšnem pohodu. Opremo smo spoznali tudi s pomočjo slikovnega in video materiala in s pomočjo opreme, ki sem jo prinesla k pouku. Demonstrirala sem tudi uporabo določenih delov (zaščitne gamaše, pohodne palice...).

10. Večdnevno bivanje v šoli v naravi

Učencem so bile predstavljene glavne značilnosti bivanja na zimovanju, dejavnosti, urnik dejavnosti, bivanje v skupinskih sobah, skrb za osebno higieno in higieno sob ter doma, dogovorjena uporaba lastnih mobilnih telefonov in ostale podobne opreme itd. Pogovarjali smo se o vrsti prehrane in o tem, da se je mogoče dogovoriti za morebitne prilagoditve. Učence je zanimalo še mnogo stvari, o katerih smo se še pogovarjali. Pri tem sem jim pojasnila, da se lahko z morebitnimi dodatnimi vprašanji tudi kasneje obrnejo po pomoč name.

V skladu s četrtem ciljem iz lastne pedagoške prakse v oddelku podaljšanega bivanja je predstavljen naslednji praktični primer:

- Starše ranljivih učencev tujcev z različnim kulturnim ozadjem z informiranjem in s prijaznim ter spodbudnim povabilom pripraviti k sodelovanju na brezplačnih delavnicah učenja slovenskega jezika in brezplačnih delavnicah za lažjo integracijo v slovensko družbo, ki jih z zakonom omogoča država Slovenija.

Rezultati in interpretacija

Na podlagi opravljenega praktičnega dela pri poučevanju v oddelku podaljšanega bivanja v skladu z zastavljenimi cilji je mogoče reči, da trud ni bil zaman. Ostale slovenske učence sem nagovorila, da smo skušali skupaj pomagati ranljivim učencem tujcem in da nam bo s sodelovanjem z njimi veliko prijetneje ter da na ta način opravljamo tudi svojo skupno družbeno vlogo.

Učence tujce smo skupaj z ostalimi učenci spodbujali, da so se učili. To smo delali na spontan in igriv način med skupnim bivanjem pri pouku podaljšanega bivanja z namenom, da so slovenske besede čim večkrat ponavljali. Spodbujali pa smo jih tudi, da se učijo tudi doma in da lahko k temu povabijo tudi svoje starše in se skupaj učijo slovenskega jezika.

Učenci tujci z različnim kulturnim ozadjem so z zanimanjem in z veseljem polnili svoje zvezke z besediščem, ostali učenci pa so jim pri tem pomagali. Tudi pri slednjih je bilo opaziti veliko zanimanje, kako se določenim besedam reče v tujem jeziku. Pri tem so se zelo zabavali, saj so

se jim zdele tuje besede zanimive, ker so bile lahko zelo podobne slovenskim ali celo enake, v drugih primerih pa zelo drugačne in prav zaradi tega zanimive ali celo smešne.

Tako je bila tudi pri slovenskih učencih prisotna motivacija za odkrivanje tujih jezikov njihovih sošolcev. Navdušeno so iskali in pripravljali slovenske besede, ki so jih učenci tujci nato sami ali z učiteljičino pomočjo pa tudi s pomočjo sošolcev prevajali in predstavili pred razredom. Podobno je bilo pri predstavitvah držav učencev tujcev. Ta igrivost in šaljivost jih je še dodatno motivirala, da so si samostojno med seboj razlagali, pojasnjevali, opisovali in prevajali besede in pojave iz vsakdanjega življenja. Pri tem pa so se urili tudi v digitalni pismenosti, saj so besede in njihove prevode iskali tudi s pomočjo spleta.

Prav tako so si pri različnih družabnih in gibalnih igrah med seboj pomagali. Igre, kjer ni bilo za razumevanje pravil iger in za sodelovanje v njih nujno znanje slovenskega jezika, smo zlasti na začetku svojega druženja pogosto vključevali in izkazalo se je kot dober pristop.

Lahko potrdimo, da so učenci tujci napredovali v znanju slovenskega jezika in v medsebojnem sporazumevanju. Značilno se je povečalo število novo naučenih besed, besednih zvez in izboljšala se je sposobnost tvorjenja lažjih trdilnih, vprašalnih in vzkličnih povedi. Zagotovo ni to zgolj plod našega dela, je pa velik prispevek. Ne nazadnje je v oddelku podaljšanega bivanja več časovnih zmožnosti, da se lahko temu v večji meri posvetimo.

Z načrtovanim delom in tudi s spontanimi prijemi, usmerjenimi v drugi cilj, smo bili uspešni. Učenci tujci so bili generalno sprejeti v skupino. Njihov psihosocialni status se je od samega začetka močno izboljšal. Ko so se učenci šele začeli spoznavati, je bilo opaziti nekoliko okornosti in nelagodja z obeh strani. S spodbudami za sodelovanje in z uspešnimi izhodi iz praktičnih situacij so se vsi učenci naučili primerne pristopa in bili pri tem že precej samostojni.

V okviru tretjega cilja so učenci dobro sodelovali. Zlasti so se zabavali pri spoznavanju s smučarsko opremo, z žičniškimi napravami in z improvizacijo ostalih smučarskih okoliščin. Nekateri so prvič rokovali s to opremo, drugim je bila že nekoliko znana, spet tretji so jo že sezonsko uporabljali in bili pri tem zelo uspešni.

S prijemi za doseg posameznega cilja smo vzajemno pozitivno vplivali tudi na doseganje ostalih ciljev. Tu se je medsebojna povezanost najbolj pokazala med rezultati dela z vidika

prvih treh ciljev. Za dosego drugega cilja smo ogromno naredili že z dejavnostmi, ki so izhajale iz prvega cilja. Tudi z vsebinami za doseganje tretjega cilja smo hkrati uresničevali prva dva. S familiarizacijo iz tretjega cilja smo *ranljivim učencem tujcem približali okoliščine, ki so jih čakale v zimski šoli v naravi. Seznanili pa smo jih tudi s smučanjem kot nacionalnim slovenskim športom, z delom slovenske kulture in kulturne dediščine, z različnimi geografskimi predeli svoje države, končno pa verjetno prispevali tudi k izboljšanju njihove integracije v slovensko družbo.*

Pri izpeljavi zimske šole v naravi z udeležbo ranljivih učencev tujcev z različnim kulturnim ozadjem smo uspeli le delno, saj eden od učencev ni v celoti zaključil petdnevnega zimovanja, eden pa se sploh ni vključil, odšel je na t. i. dopust v lastno domovino. Kar se tiče predhodnega odhoda domov ne moremo iskati povezanosti izključno s spremenljivko ranljivega tujega učenca z različnim kulturnim ozadjem, vsaj v tem konkretnem primeru ne, saj je bil razlog za predčasen odhod domov verjetno posledica drugih osebnih težav, ki jih je imel konkreten učenec. Hkrati pa je predčasno domov odšlo še nekaj drugih slovenskih učencev, katerih razlogi bi bili primerni za obravnavo v kakšni novi vseslovenski raziskavi.

Pri izpolnitvi četrtega cilja smo bili popolnoma neuspešni. Starši tujci niso zainteresirani za udeležbo na tečajih oziroma delavnicah učenja slovenskega jezika in uspešnejše integracije v slovensko družbo, ki so jim na voljo. Kakšni so razlogi za to, pa težko z gotovostjo trdimo.

Dandanes je šolstvo v Sloveniji, zaradi sodobnih globalnih družbenih izzivov, to pa lahko trdimo tudi za preštene druge države po svetu, postavljeno pred številne izzive. Kot sta dobro povzeli Berle Lakota in Magajna (2008, str. 7), »je šola ujeta v vrsto protislovnih zahtev, med katerimi težko išče ravnotežje. Prav nemoč njihovega učinkovitega izpolnjevanja se včasih kaže kot kriza sodobne šole.«

Učenje je interaktiven transakcijski proces. Najbolj intenziven, zlasti v osnovni šoli, še posebej na razredni stopnji, je v odnosu med učiteljem in učencem ter med učenci samimi. Vendar pa lahko v učnem procesu prihaja do številnih različnih omejitev, kar je v današnjem času zelo aktualno. Tako je ob trenutni zakonodaji in pogojih v šolstvu, ki nas ne podpirajo, proaktivnost učitelja še posebej dobrodošla. Ta lahko z dodatnim zagonom in posameznimi pristopi doda bistveni element k uspešnosti. Skozi proaktivnost pedagoškega kadra se lahko izražajo različni koncepti, čeprav niso nujno izrecno zapisani. Skriti kurikulum neizrečeno spodbuja in uveljavlja

določene vedenjske vzorce, strokovne standarde in družbena prepričanja med krmarjenjem po učnem okolju (Miller in Seller, 1990). Na ta način se lahko učitelji borimo za pozitivne koncepte svoje prakse, vendar pa lahko država zaradi že večkrat omenjene neusklajenosti delovanja različnih segmentov družbe, z načinom organiziranja in izvajanja vzgojno-izobraževalnega programa posreduje različna sporočila. Tujcem priseljencem, pedagogom, preostali družbi. To se lahko občuti kot zapostavljenost, tako se občuti stiska. Zaradi nasprotujočih si pritiskov z različnih smeri.

A vendar ranljivi učenci tujci ne smejo biti obravnavani kot motnja. V procesu vzgoje in izobraževanja je treba spoštovati enkratnost in neponovljivost posameznika in ga na tak način tudi obravnavati. Le s takšno obravnavo lahko sploh pričakujemo njihovo osebno in šolsko uspešnost ter integracijo, s tem pa tudi vzpostavitev in vzdrževanje ustreznih odnosov med vsemi deležniki slovenske družbe in jih pri tem po možnosti še dvigovati na višjo raven, saj je le-tako mogoče spoštljivo in harmonično sobivanje različnosti.

Eden izmed dejavnikov takšnega sobivanja je vsekakor vzgojno-izobraževalni sistem. Je kot varovalni dejavnik pred težavami, ki so rdeča nit tega prispevka. Omenjeni sistem ne le izobražuje posameznika in posledično družbo za usvajanje slovenskega jezika in ostalih vedenj in znanj, pač pa tudi vzgaja v skladu s kulturnimi značilnostmi našega naroda in države ter stremi k svetovljanstvu.

S preselitvijo v tujo državo priseljenci »podpisujejo« družbenopolitični konsenz in tako uradno izkazujejo svojo namero po integraciji, saj se vključujejo zaradi lastne eksistence in morebitne prosperitete, ki jim jo gostujoča država omogoča, od njih pa pričakuje socialno participacijo. Torej pošteno vključevanje v delovne procese in mehanizme svoje družbe za napredek. Gre za pričakovano vzajemnost. Gostujoča država vlaga, pričakuje angažma teh priseljencev in njihovih družinskih članov, ki bi s svojim znanjem in spretnostmi kasneje prispevali k napredku in nacionalni konkurenčnosti.

Zatorej je šolsko neuspešnost treba sistematično reševati. Za uspešno in zdravo družbo je omejitev šolske neuspešnosti zelo pomembna. S tem so se že v preteklosti ukvarjali na ravni Evrope (OECD, 1998). To ni nekaj novega, se je pa z globalizacijo, s spremenjenimi finančnimi in gospodarskimi razmerami, z množičnimi migracijami, geopolitičnimi spremembami ipd. pokazalo v drugi luči. S potrebami po novih smernicah.

Potrebne so zakonodajne spremembe v šolstvu, ki bi sledile vrsti in obsegu negativnih vidikov priseljevanja tujcev in ki bi nudile podporo šolnikom, od priseljencev pa zahtevale socialno participacijo.

V pedagoški praksi prihaja do soočenosti s konkretnimi težavami in od tam je bržkone pričakovati tudi najbolj praktične rešitve. Še pred uveljavitvijo sprememb in dopolnitev zakona o OŠ so zbrani pedagogi v časniku Delo izkazali nasprotovanje predlaganim spremembam tega zakona in pozvali odločevalce, konkretno resorskega ministra, da pri oblikovanju novele zakona najprej upoštevajo učitelje iz prakse. Podali so 13 tez. S področja obravnavane problematike tega prispevka za konferenco so na primer zapisali: »Vključevanje otrok tujcev v osnovno šolo mora biti nujno natančneje opredeljeno in premišljeno. Otrok s statusom tujca v Sloveniji se lahko integrira in vpiše v osnovno šolo pod enakimi pogoji kot doslej, če prihaja z območja jezikovno sorodnih držav (kot so, recimo, nekdanje republike Jugoslavije). Če pa učenec prihaja iz jezikovno nesorodne države, mu je najprej treba omogočiti obvezni intenzivni enoletni jezikovni tečaj slovenskega jezika. Po tem obdobju sledi preverjanje aktivnega razumevanja jezika in njegove rabe« (Učitelji praktiki, 21. 6. 2023). Konkretnih predlogov iz vse pedagoške prakse je še veliko, najbolj glasni morda ni edini pravi. Idej je več. Morebiti je le treba prisluhniti naboru iz prakse, strniti glave, povleči zaključke in izbrati najbolj optimalne rešitve.

Med nastajanja tega prispevka za konferenco smo bili še v času razpravljanj pred sprejetjem novele zakona v OŠ v DZ. Ta je bila nato z dnem, 21. 2. 2024 v parlamentu le sprejeta. Če na kratko povzamem Janjo Zupančič, državno sekretarko na Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, bodo imela šole za izobraževanje učencev, katerih materni jezik ni slovenščina, več možnosti za prilagajanje potrebam in znanju posameznega učenca; učencem bo omogočeno tako učenje slovenščine kot stalen stik s slovensko govorečimi vrstniki; postopnost vključevanja teh učencev pa se bo izvajala na podlagi strokovnih smernic, ki jih sprejme Strokovni svet RS za izobraževanje. V Levici so še poudarili, da zakon daje večji poudarek učenju slovenščine za otroke priseljencev, ki se med obveznim izobraževanjem vključijo v dopolnilni pouk slovenščine.

Počakajmo, kaj bo pokazal čas. Sicer pa opozicije že napoveduje, da bo spremenila ta zakon, takoj ko bo spet prišla na oblast. Sodobni izzivi res nosijo hitre spremembe, a fleksibilnost z

vidika hitrosti ni najbolj ključna, če ne vključuje tudi kakovosti. Navsezadnje bo ponovno učiteljeva angažiranost tista, ki bo verjetno največ dodala k izboljšavam oziroma rešila pri težavah zaradi neusklajenosti politike priseljevanja tujce delavcev in njihovih družinskih članov zaradi združitve z družino in zakonske podpore v šolstvu.

S predstavitvijo primerov dobre prakse iz lastnih pedagoških izkušenj je izkazana solidarnost s kolegi pedagogi, ki se skupaj soočamo z vrsto izzivi, za katere se nekako pričakuje, da v duhu fleksibilnosti zaradi sodobnih izzivov družbe vsaj v neki zadovoljivi meri poskrbi tudi država. Tudi na takšen način si pedagogi med seboj izmenjujemo izkušnje, in kolikor je v naših močeh, prispevamo k boljši praksi vzgojno-izobraževalnega sistema.

Zaključek

Vsebine nalog, ki sem jih opravljala v lastni pedagoški praksi, so se porodile iz težav, zaradi problematike povečevanja priseljencev tujcev in neusklajenih zakonskih podlag v šolstvu, da bi lahko dobro in kvalitetno poučevali in vzgajali. S to problematiko se srečujemo bolj ali manj vsi v slovenskem šolstvu. Je pa res, da so šele na določenih območjih s tem zelo obremenjene, drugod malo manj, ponekod pa se z njo še niso konkretno spoznali. Prav zato morda še ni tako zelo velikega in zelo glasnega negodovanja, a ko bo zadeva prešla kritično točko, bomo z veliko težavo vzpostavljali želeno raven.

Cilji naloge so bili: (1) z dodatnimi pristopi učenja besedišča slovenskega jezika iz vsakdanjih življenjskih situacij pri ranljivih učencih tujcih z različnim kulturnim ozadjem izboljšati znanje slovenskega jezika, (2) izboljšati njihov psihosocialni status oziroma sprejetost v skupini, (3) seznaniti jih s smučanjem in okoliščinami, ki so jih čakale v zimski šoli v naravi, s tem pa jih motivirati za udeležbo na tem zimovanju in (4) pripraviti njihove starše k sodelovanju na brezplačnih tečajih učenja slovenskega jezika in brezplačnih delavnicah za lažjo integracijo v slovensko družbo, ki jih z zakonom omogoča država Slovenija.

Delo, ki smo ga opravljali skupaj z učenci 5. razreda v oddelku podaljšanega bivanja, se je pokazalo s spodbudnimi rezultati. Delno smo bili uspešni le pri udeležbi ranljivih učencev tujcev z različnim kulturnim ozadjem v zimski šoli v naravi. Eden od teh štirih učencev se zimovanja ni udeležil in je ta čas izkoristil za odhod v svojo domovino. Drugi se je zimovanja

udeležil, vendar je predčasno odšel domov. Težko rečemo, da so to rezultati neznanja slovenskega jezika, slab socialni status ali različno kulturno ozadje, saj je prvi učenec dobro govoril slovenski jezik, bil izvrstno sprejet v skupino in se je skupaj z ostalimi sošolci tudi po šoli ukvarjal z različnimi športi. Za predčasen odhod domov drugega omenjenega učenca so bili razlogi verjetno v učenčevih osebnih težavah druge vrste. Tega učenca so sošolci sicer lepo sprejeli, prvič pa je tudi stal na smučeh in se že spustil po blagi strmini. Najtežja naloga je bila spodbuditi starše tujce teh ranljivih učencev za dejansko sodelovanje na delavnicah učenja slovenskega jezika in lažje integracije v slovensko družbo. Za to ne kažejo zanimanja.

V pedagoškem procesu lahko učitelji v oddelkih podaljšanega bivanja z uporabo bolj sproščenih, spontanih, neformalnih pristopov opravimo pomembno dodatno delo, ki ga pri obveznem pouku ni mogoče obsežneje izpeljati. Gre tudi za čas, ki ga imamo na voljo in ga lahko za posameznika bolj fleksibilno uporabimo. Več je priložnosti za to, kako uresničevati individualno in družbeno dimenzijo učenca. Če smo dovolj subtilni, lahko v posameznih konkretnih situacijah ranljive učence pripeljemo do uspeha, ne da bi ranljivi učenci sploh opazili, da so imeli težavo.

A vendar je še veliko prostora, da lahko kot posamezniki, družba in država še mnogo postorimo v smeri pričakovane vsesplošne kakovosti bivanja in tudi tako, da bi se različna področja države bolj usklajeno spreminjala, tudi zakonsko in v praksi.

Viri in literatura

Adelman, H. S., Taylor, I. (1986). Summary of the Survey of Fundamental Concerns Confronting the LD Field. *Journal of Learning Disabilities*, 19 (7), 391–393.

Asher, S. R. in Parker, J. G. (1989). Significance of Peer Relationship Problems in Childhood. *Social competence in developmental perspective*. 51. 5-23.

Barle Lakota, A. in Magajna, L. (2008). Predgovor. V M. Marentič Požarnik (ur.), L. Knaflič (ur.), L. Magajna (ur.), K. Bregar Golobič (ur.), *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. (str. 7-9). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Besede slovenskega jezika. (datum). Ljubljana: IJS ZRC SAZU. Pridobljeno 21. 2. 2024 s

Coie, J. D. in Krehbiel, G. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children. *Child Development*, 55, 1465–1478.

Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (2nd ed.). Philadelphia, PA: Westview Press.

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). New York, New York: Teachers College Press.

Gronlund, N. E. (1959). *Sociometry in the Classroom*. New York: Harper Bros.

http://bos.zrc-sazu.si/cgi_new/neva.exe?name=ssbsj&expression=osip

<https://www.delo.si/mnenja/gostujoce-pero/predlogi-za-funkcionalno-osnovno-solo/>

<https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2023-01-1450?sop=2023-01-1450>

<https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2023-01-3326/zakon-o-spremembah-in-dopolnitvi-zakona-o-tujcih-ztuj-2h>

Krnel, D., Bajd, B., Oblak, S., Glažar, S. A. in Hostnik, I. (2003). *Od mravlje do sonca 2. Naravoslovje in tehnika za 5. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.

Krnel, D., Bajd, B., Oblak, S., Glažar, S. A. in Hostnik, I. (2002). *Od mravlje do sonca 1. Naravoslovje in tehnika za 4. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.

Magajna, L. (1997). Učne težave specifične in nespecifične narave, Svetovani center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana.

Miller, J. P. in Seller, W. (1990). *Curriculum, Perspectives and Practice*. Ontario: Pearson Education Canada.

njegov razredni kolektiv. *Sodobna pedagogika*, št. 7–8, 363–369.

Organisation of Economic Co-operation and Development. (1998). *Overcoming Failure at School*, Paris: OECD.

Petillon, H. (1980). *Beziehungen in Schulklassen*. Basel: Beltz.

Porter, L. (2000). *Behaviour in schools. Theory and practice for teachers*. Buckingham: Open University Press.

Prinz, R. J., Blechman, E. A. in Dumas, J. E. (1994). An evaluation of peer coping-skills training for childhood aggression. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23 (2), 193–203.

Rozman, D. (1995). Odnosi z vrstniki v osnovni šoli. V: *Sodobna pedagogika*, št. 7/8, str. 395–401.

Učitelji praktiki. (21.06.2023). Predlogi za funkcionalno osnovno šolo. Spletni *Delo*. Pridobljeno 30.1.2024 s

Umek, M. in Janša Zorn, O. (2009). *Družba in jaz 2. Družba za 5. razred osnovne šole*. Delovni zvezek. Ljubljana: Modrijan.

Uradni list RS (2023). *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o tujcih (ZTuj-2G)*. (26. 4. 2023). Pridobljeno 30. 1. 2024 s

Uradni list RS (2023). *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o tujcih (ZTuj-2H)*. (15. 11. 2023). Pridobljeno 30. 1. 2024 s

Vacha, E. F., McDonald, W. A., Coburn, J. M. in Black, H. E. (1979). *Improving classroom social climate: Teacher's handbook*. Sacramento: California State Department of Education.

Žorga, S. (1987). Pomen nizkega sociometričnega statusa otroka v razredu zanj in za

Tanja Hudobivnik : Motivacija za učenje – težava ali privilegij?

Povzetek

Pri svojem vsakdanjem delu se kot učiteljica v bolnišničnih oddelkih soočam z vedno večjim številom mladih, ki so se izgubili v sistemu šolanja, ki nimajo motivacije za učenje in ki dajejo vtis, da so se izgubili. Na tem mestu želim osvetliti omenjeno problematiko v šolskem sistemu in opozoriti na to, da je motivacija ključna za zdrav razvoj posameznika in družbe. Med drugim predstavljam možne vzroke za upad motivacije pri učenju ter poudarjam vlogo izobraževalnega sistema, družine in širše družbe pri spodbujanju ali zaviranju motivacije mladih. Poleg opisa težav, ki se pojavljajo, predstavljam tudi morebitne rešitve za ponovno vzpostavitev in ohranjanje motivacije med učenci.

Ključne besede: mladi, upad motivacije, izobraževalni sistem, razvoj, šolanje.

Abstract

In my daily work as a teacher in hospital wards, I am faced with an increasing number of young people who are lost in the school system, lack motivation to learn and give the impression that they are lost. I focus on this issue in the school system and point out the key role of motivation in the healthy development of the individual and society. In addition to presenting the possible causes for the loss of motivation in learning, I also emphasize the role of the educational system, the family and the wider society in promoting or inhibiting the motivation of young people. In addition to describing the problems, I also present potential solutions for restoring and maintaining motivation among students.

Key words: young people, decline in motivation, educational system, development, schooling.

1. Uvod

Ste se kdaj spraševali, zakaj nekateri učenci zavračajo šolo? Raziskave kažejo, da je motivacija za učenje ključni dejavnik uspeha v izobraževanju. V današnjem hitro spreminjajočem se svetu se srečujemo z izzivi ohranjanja visoke ravni motivacije med učenci. Zakaj nekateri mladi izgubljajo zanimanje za učenje, in kako lahko to vpliva na njihov razvoj? Kako spodbuditi trajno motivacijo za učenje pri mladih? V tem članku bom predstavila dejavnike, ki vplivajo na motivacijo za učenje, ter praktične rešitve, ki lahko pomagajo obrniti trend upadanja motivacije med učenci. Motivacija za učenje ni zgolj ključ do akademskih uspehov, temveč ima tudi dolgoročne posledice za posameznikov osebni in profesionalni razvoj ter za celotno družbo.

2. Kaj je motivacija?

Motivacijo lahko interpretiramo na različne načine, a je vsem skupen sklep, da motivacijo predstavlja **želja, da nekaj naredimo, kar je povezano s postavljanjem in doseganjem ciljev. Da smo za nekaj motivirani, moramo imeti razlog, da svoj cilj dosežemo, npr. *Mojca je šla na tečaj za učitelja smučanja, ker želi na ta način zaslužiti denar.* Motivacija je povezana z neko aktivnostjo, s katero želimo doseči svoj cilj. Motivi za izvajanje aktivnosti nam dajejo zagon, da nekaj naredimo in se ob tem prijetno počutimo. Na nas delujejo spodbudno.**

2. 1. Zakaj nam motivacija upade ali izgine?

Na poti do svojih ciljev se mnogokrat srečamo z različnimi preprekami, ki nam izpodrivajo motivacijo in želja po dosegu cilja nam hitro prične usihati. V šoli se med učenci pogosto pojavi močna želja po boljšem uspehu, a mnogi tej želji oziroma cilju ne zmorejo dolgo slediti. Kje se zatakne? Zavedati se moramo, da je včasih potrebno določene stvari opraviti kljub pomanjkanju motivacije, npr. skrb za osebno higieno, jutranje zbujanje, odhod v šolo ipd. Tako hitro ugotovimo, da motiv ni dovolj, potrebujemo še veliko mero vztrajnosti, truda in volje.

Na žalost v današnjem času precej otrok v šolo ne hodi z veseljem, pomembno število pa jih odklanja odhod v šolo in prepogosto izostaja od pouka. V ozadju odklanjanja šole pri določenem delu otrok lahko prepoznamo tudi motnje na področju psihosocialnega funkcioniranja. Predvsem pri odklanjanju šole, ki ima v ozadju čustveno stisko otroka, se v

študijah vedno znova potrjuje ugotovitev, da lahko pri mnogih otrocih, ki odklanjajo šolo, prepoznamo znake ene ali več motenj.

Zavračanje šole oziroma t. i. šolski absentizem srečujemo pri celo do petih odstotkih šolskih otrok, kar pomeni, da lahko skorajda v vsakem razredu najdemo vsaj enega učenca s tem močno ovirajočim problemom. Hkrati pa šola predstavlja velik in pomemben del otrokovega življenja. Omogoča mu temeljne pogoje za socializacijo, odkrivanje sveta in novih spoznanj ter doseganje pomembnih življenjskih veščin in znanj. Starši in tudi šolski delavci si želijo, da bi učenci v šolo prihajali radi in da bi iz raznovrstnih šolskih izkušenj kar največ pridobili (Babič, 2019).

Motivacija za učenje lahko izrazito upada iz različnih razlogov in razumevanje le teh je ključno za izboljšanje stanja. Spodaj so navedeni nekateri pogosti vzroki za upad motivacije za učenje: **Pomanjkanje povezave z resničnim življenjem.** Če učenci ne vidijo povezave med tistim, kar se učijo, in njihovim vsakdanjim življenjem, lahko izgubijo interes in motivacijo. Izobraževalni programi bi morali omogočiti veliko priložnosti za praktično uporabo znanja.

Nesprejetost. Učenci imajo različne interese, stile učenja in potrebe. Standardizirani pristopi k poučevanju, ki ne upoštevajo teh različnosti, lahko povzročijo izgubo motivacije pri tistih, ki se ne ujemajo s tradicionalnim modelom učenja.

Pomanjkljiva interakcija s predmetom. Če učitelji ne uspejo vzbuditi zanimanja in strasti za določeno temo, se lahko izgubi učenčeva motivacija. Raznolike in zanimive metode poučevanja ter povezovanje gradiva s stvarnim svetom lahko pomagajo premostiti tovrstne težave.

Preobremenjenost s šolskimi obveznostmi. Preveč domače naloge, preobremenjen urnik in visoki pritiski lahko povzročijo, da učenci izgubijo interes za učenje. Pomembno je najti ravnotežje med izobraževanjem in družbenimi/osebnimi dejavnostmi.

Pomanjkanje avtonomije in samostojnosti. Če učenci nimajo možnosti, da vplivajo na svoj učni proces ali izberejo predmete, ki jih zanimajo, se lahko počutijo nemočne in izgubijo motivacijo. Spodbujanje avtonomije in samostojnosti lahko poveča angažiranost.

Negativno okolje v šoli. Mobing, slabo vzdušje v razredu ali pomanjkanje podpore učiteljev lahko vplivajo na slabšo motivacijo za učenje. Varovalno okolje, kjer se čuti podpora in spoštovanje, spodbuja željo po učenju.

2. 2. Kako povečati in ohraniti motivacijo?

Z izvajanjem prilagoditev v pedagoški praksi, z vključevanjem zanimivih vsebin ter spodbujanjem interakcije, avtonomije in pozitivnega okolja je mogoče spodbuditi večjo željo učencev po učenju.

Obstaja več pristopov in rešitev, ki lahko pomagajo pri ohranjanju in povečanju motivacije učencev za učenje, kot tudi načinov, kako ustvariti ustrezno učno okolje za ustvarjanje bolj pozitivnega odnosa učencev do učenja. V nadaljevanju navajam nekaj predlogov:

Relevantnost gradiva. Povezovanje učnega gradiva s stvarnim svetom in vsakdanjim življenjem učencev. Učencem razložimo, zakaj je določeno znanje pomembno in kako se ga lahko uporabi v praksi.

Prilagajanje poučevanja. Upoštevanje različnih stilov učenja in poskušajte prilagoditi poučevanje glede na individualne potrebe učencev. Raznolike metode poučevanja, kot so vizualizacije, interaktivne dejavnosti in diskusije, lahko ohranjajo zanimanje za učenje.

Vključevanje učencev. Omogočimo učencem, da sodelujejo pri oblikovanju učnega procesa. Upoštevajmo njihove interese in dajmo jim možnosti izbire predmetov ali projektov, ki jih bolj zanimajo.

Spodbujanje avtonomije. Zagotovimo učencem večjo avtonomijo pri učenju. Dajmo jim priložnost, da postavljajo vprašanja, raziskujejo in razvijajo svoje projekte. S tem se spodbuja odgovornost in samostojnost.

Pozitivno okolje v razredu. Ustvarimo varno in pozitivno okolje v razredu, kjer se učenci počutijo sprejete in spoštovane. Razvijajmo pozitiven odnos z učenci ter spodbujajmo sodelovanje in medsebojno pomoč.

Uporaba sodobnih tehnologij. Integrirajmo sodobne tehnologije in digitalne vire, ki so privlačni za učence. Uporaba interaktivnih pripomočkov, aplikacij in spletnih virov lahko naredi učenje bolj zanimivo.

Ocenjevanje uspeha. Poudarimo napredek in uspehe učencev ter jim nudimo konstruktivno povratno informacijo. Poskrbimo, da bodo ocenjevalni kriteriji jasni in razumljivi.

Vključevanje staršev. Sodelovanje s starši je ključno pri spodbujanju motivacije učencev. Redna komunikacija, sestanki in podpora staršev lahko pomagajo oblikovati pozitiven učni okvir doma in v šoli.

Ustvarjanje raznolikih učnih izkušenj. Raznolike učne izkušnje, kot so terensko delo, gostujoči predavatelji ali projektno delo, lahko povečajo motivacijo in učinkovitost učenja.

Psihološka podpora. Posvetimo pozornost tudi čustvenemu stanju učencev. Učitelji moramo biti pozorni na morebitne težave in nuditi učencem potrebno psihološko podporo.

S kombinacijo navedenih pristopov je mogoče ustvariti učno okolje, ki spodbuja motivacijo in pripomore k bolj pozitivnemu odnosu učencev do učenja, čemur si upamo pripisati tudi boljši učni uspeh in navsezanje zadovoljstvo in dobro počutje učencev.

2. Kaj vpliva na učno uspešnost/neuspešnost?

Da smo v šoli uspešni, je odvisno od različnih dejavnikov. Po raziskavah sodeč, naj bi v največji meri učno uspešnost pripisali otrokovim sposobnostim oziroma inteligentnosti, ki se navezujejo na (Kristanc, 2015) vztrajnost, marljivost, vestnost, dobre delovne navade ipd. V drugo pomembno skupino motivacijskih lastnosti pa sodijo naši motivi, interesi in vrednote. Vsemu naštetemu se vsakodnevno pridružujejo še spreminjajoči se dejavniki kot so na primer trenutno razpoloženje, dobro počutje ipd. Ob vsem naštetem ne smemo izpustiti družine, njenega ekonomskega položaja in odnosa staršev do uspešnega šolanja, ki lahko zelo pomembno vplivajo na otrokovo uspešnost v šoli. Če starši na otrokove neuspehe reagirajo z vpitjem, grožnjami ali zasmehovanjem, s tem samo še povečajo pritisk na otroka. Tako nastane »sindrom šolske neuspešnosti«, ki vključuje več dejavnikov, ki se medsebojno ojačujejo in stopnjujejo težave na učnem področju:

- podpovprečne intelektualne spodobnosti;
- družinske težave (alkoholizem, nasilje);
- čustvene in vedenjske težave;
- slabe ekonomske razmere.

Pomembno mesto pri uspešnosti na šolskem področju igra tudi otrokova samopodoba. Neuspešni učenci področje šole in učenja namerno potisnejo na rob in se odločijo, da šola ni pomembna in hitro preidejo na področja, kjer so uspešnejši in kjer si lahko krepijo svojo načeto samopodobo (šport, zabava, družba s prijatelji). Mnogokrat pa se preizkušajo tudi s tveganim vedenjem, kot je zatekanje v droge in alkohol.

3. Spodbujanje učne motivacije v šoli

V nadaljevanju predstavljam smernice za motiviranje učencev z različnimi motivacijskimi vzorci, oblikovane z upoštevanjem in negovanjem dobro izraženih motivacijskih sestavin kot tudi spodbujanje učne motivacije v tistih sestavinah, ki so pri posameznih učencih šibko zastopane (Juriševič, 2012).

UČNO TEKMOVALNI UČENCI	- Zagotovitev dovolj tekmovalnih situacij, usmerjenih bolj v tekmovanje s samim seboj. - Učenje učenja (pridobivanje učnih navad in učnih strategij). - Spodbujanje notranjih atribucij.
UČNO AKTIVNI UČENCI	- Zagotovitev nalog, za katere kažejo poseben interes. - Zagotovitev učne podpore pri učenju. - Spodbujanje vrednote dosežka oziroma zunanje motiviranosti za večjo aktivnost tudi na področjih, za katera sicer niso notranje motivirani.
UČNO NESAMOZAVESTNI UČENCI	- Z organizacijo učnih dejavnosti in s povratnimi informacijami o njihovem učenju in dosežkih krepimo njihovo samopodobo. - Pomoč pri usvajanju učinkovitih učnih strategij.

	- Pomoč pri oblikovanju ciljev za učenje na podlagi zaznanih interesov.
UČNO PASIVNI UČENCI	- Ustvariti učno varno in spodbudno okolje. - Razvijanje različnih motivacijskih pobudnikov. - Krepitev učne samopodobe.
UČNO NEMOTIVIRANI UČENCI	- Prilagajanje učnih dejavnosti interesom učencev. - Spodbujanje razvoja učnih ciljev, vezanih na notranjo in zunanjo motivacijo.

Tabela 1. Smernice za motiviranje učencev

V vzgojno-izobraževalnih institucijah občutno premalo pozornosti namenjamo motivaciji učencev, ko gre za reševanje kompleksnejših in slabo strukturiranih problemov, ki za svoje reševanje zahtevajo višje oblike mišljenja oziroma učenja (problemsko, kritično, ustvarjalno) in kot taki predstavljajo avtentične poti za izboljševanje kakovosti življenja in razvoj družbe v celoti.

Po Razdevšek Pučkovi (2000) je pri uporabi različnih motivacijskih spodbud ključna učiteljeva fleksibilnost oziroma premišljeno ravnanje na podlagi poznavanja učencev in strukture njihove motiviranosti ter poznavanje njihovih motivacijskih vzorcev. Fleksibilen učitelj je učitelj, ki poučevanje prilagaja individualnim in skupinskim razlikam med učenci.

V zadnjem času se veliko pozornosti usmerja tudi v učenje preko gibanja, ki vključuje različne oblike aktivnega učenja, s katerim se pri učencih povečajo koncentracija, osredotočenost in motivacija za učenje. Gibanje aktivira možganske funkcije, kar pomembno prispeva k hitrejšemu in lažjemu pomnjenju. Vključevanje gibanja v proces učenja lahko izvajamo na različne načine – pri usvajanju nove snovi, utrjevanju znanja v obliki gibalnih nalog, z gibalnimi odmori, daljšimi rekreativnimi odmori, po možnosti na svežem zraku, z izvajanjem pouka v naravi (gozdna pedagogika) ali v učilnici na prostem, kar lahko zelo uspešno izvajamo tudi v obliki medpredmetnega povezovanja.

4. Vloga staršev

Poleg učiteljev imajo starši pri motiviranju učencev za učenje v šoli tudi pomembno vlogo. Starševski vpliv (Juriševič, 2012) se zrcali po njihovem vrednostnem sistemu, prepričanjih (predvsem o otrokovih zmožnostih za učenje) in seveda konkretnega vedenja, s katerim otrokom sporočajo svoj odnos do učenja v šoli.

Po Steinbergu (Juriševič, 2012) starši na učno delo in uspešnost učencev v šoli vplivajo na treh ravneh:

1. *Na ravni sporočil*, ki jih starši posredujejo otroku o šoli in učnem delu – starš od otroka zahteva, da se dobro uči, po drugi strani pa tega ne preveri in ga zanima samo ocena.
2. *Na ravni zgleda*, saj tako starši otrokom sporočajo, koliko jim pomenita šola in znanje – prosti čas usmerjajo v dejavnosti, povezane z otrokovo šolo in učenjem (obiskovanje prireditev, druženje s stari sošolci ipd).
3. *Na ravni družinske klime*, s specifičnimi vzgojnimi stili, socioekonomskimi in kulturnimi značilnostmi vpliva na otrokovo motivacijo za učenje (Npr. avtoritativni starši, ki zahtevajo in spoštujejo določena pravila, otroka spodbujajo k izpeljavi učnih nalog).

4. Zaključek

Motivacija učencev je ključnega pomena za uspeh v izobraževanju. Če želimo spodbuditi učence k učenju in doseganju svojih ciljev, je treba razumeti in upoštevati različne dejavnike, ki vplivajo na njihovo motivacijo. Učitelji, spodbudno učno okolje, uporaba raznolikih učnih metod ter poudarek na individualnih interesih in potrebah učencev so le nekateri od ključnih dejavnikov, ki lahko prispevajo k povečanju motivacije učencev.

Poleg tega je pomembno, da učenci razvijajo notranjo motivacijo, ki jim bo pomagala pri premagovanju ovir in doseganju dolgoročnih ciljev v življenju. Skupni cilj izobraževalnega sistema mora biti spodbujanje in ohranjanje zanimanja ter radovednosti za učenje pri vseh učencih, saj je to ključ do njihovega uspeha tako v šoli kot tudi v življenju.

Motivacija za delo in učenje se skriva v otroku samem. Skriva se v tistem, kar rad počne, v stvareh, ki ga zanimajo in veselijo. -Mojca Juriševič

Viri in literatura

Babič, M., Briški, N., Hudoklin, M., Janjuševič, P., Kralj, D., Petric, M. idr. (2019). Odklanjanje šole – preprečevanje, prepoznavanje in pomoč. Priročnik za osnovne in srednje šole. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.

Juriševič, M. (2012). Motiviranje učencev v šoli. Analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kristanc, M. (2015). Moj otrok je brihten, samo učiti se mu ne da. Ljubljana: Manja Kristanc, s. p.

Strniša, K. Motivacija. (2017). Ljubljana: Brst. Pridobjeno 20. 2. 2024, s <https://www.brstpsihologija.si/motivacija/>.

Razdevšek – Pučko, C. (2002). Motivacija in učenje/poučevanje 8študijsko gradivo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Rumberger, R. W. in Palardy, G. J. (2002). Raising test scores and lowering dropout rates: Can schools do both? Paper presented at the AREA, New Orleans.

Žnidar, T. Uspešnost učenja. Psihologija. (1999). Vojnik: Osnovna šola Vojnik. Pridobljeno 20. 2. 2024, s <https://www.knjiznica-celje.si/raziskovalne/4201302090.pdf>.

Kontakt: Tanja Hudobivnik, prof. razrednega pouka

tanja.hudobivnik@ospreserje.si, Osnovna šola Preserje

Natalija Novak: Vloga in pomoč šole pri odklanjanju šole v nižjih razredih OŠ

Povzetek

Odklanjanje ali zavračanje šole je kontinuum ponavljajočih vedenj, ki se izražajo v obliki izostajanja od pouka, zamujanja, neopravičenih izostankov ali odsotnosti pri posameznih predmetih. Učenci, ki odklanjajo šolo v nižjih razredih, kažejo izrazito čustveno stisko in anksioznost v zvezi s šolo. Vzroki za izostajanje od pouka oz. odhajanje v šolo z velikim strahom so različni in lahko vključujejo težave v družini, šoli, socialnem okolju, zdravstvene težave in so vedno individualni, specifični za posameznika. Da lahko tem učencem učinkovito pomagamo, je potrebno natančno opredeliti in raziskati okoliščine in dejavnike zaradi katerih učenec odklanja šolo in na podlagi ocene načrtovati intervencije. Pri identifikaciji, ocenjevanju in načrtovanju intervencij v šoli izhajamo iz funkcionalnega modela odklanjanja šole, ki opredeljuje vedenje odklanjanja šole v funkciji izogibanja nečemu prijetnemu ali zatekanja k nečemu prijetnemu. Pri mlajših učencih prevladuje funkcija prizadevanja za pozornost s strani pomembnih drugih in funkcija izogibanja dražljajem, ki izzovejo negativne občutke. Pomoč in intervencije v šoli so usmerjene v individualno delo z učencem, delo s starši, sodelovanje in podpora učitelju ter delo z razredom. Pri intenzivnejših oblikah odklanjanja šole je potrebno tudi sodelovanje z zunanjimi strokovnimi institucijami.

V svojem prispevku bom predstavila tri primere odklanjanja šole v nižjih razredih ter konkretne intervencije, ki smo jih načrtovali za uspešno premostitev težav in opolnomočenje učencev pri soočanju s strahom pred šolo.

Ključne besede: odklanjanje šole, čustvena stiska, funkcionalni model odklanjanja šole, zgodnja identifikacija, vloga šole

Abstract

School refusal or avoidance is a continuum of recurring behaviors expressed through absenteeism, tardiness, unexcused absences, or absence from specific subjects. Students who refuse school in lower grades often exhibit pronounced emotional distress and anxiety related to school. The reasons for school absenteeism or reluctance to attend school with significant fear can vary and may include family issues, school-related challenges, social environment, health problems, and are always individual and specific to each student.

To effectively assist these students, it is crucial to precisely identify and explore the circumstances and factors contributing to their school refusal. Based on this assessment, interventions can be planned. In the school context, we rely on the functional model of school refusal, which defines school refusal behavior as either avoiding something unpleasant or seeking something pleasant. Among younger students, the function often involves seeking attention from significant others or avoiding stimuli that evoke negative feelings.

Support and interventions within the school setting focus on individual work with the student, collaboration with parents, supporting teachers, and classroom-based strategies. For more severe cases of school refusal, involving external professional institutions becomes necessary.

In my contribution, I will present three cases of school refusal in lower grades and the specific interventions we planned to successfully address these challenges and empower students to cope with their fear of school.

Keywords: school refusal, emotional distress, functional model of school refusal, early identification, school's role

1. TEORETIČNI UVOD

Odklanjanje šole

V današnjem času vse več otrok v šolo ne prihaja z veseljem in med temi obstajajo tudi taki, ki šolo odklanjajo in si nabirajo veliko število ur odsotnosti. Če odklanjanja šole pri otrocih ne obravnavamo in v obravnavo ne zajamemo vseh socialnih okolij, v katere je otrok vključen, lahko pri učencih pričakujemo posledice na socialnem, čustvenem ter akademskem področju.

Odklanjanje šole se nanaša na zavračanje obiskovanja šole ali na težave, da otrok ostane pri pouku cel dan (Kearney, 2008, v Babič idr., 2019). Zajema širok nabor različnih vedenj, ki se povezujejo s težavami obiskovanja šole oz. prisotnosti v šoli in jih lahko umestimo v kontinuum vedenj, povezanih z odklanjanjem šole, ta pa so povezana z otrokovo čustveno stisko (King, 2001, v Babič, idr., 2019). Pri učencih se odklanjanje šole kaže v tem, da v šolo sploh ne pridejo, da zjutraj pridejo v šolo in med poukom gredo domov, ker zaradi stiske ne zdržijo do konca, zjutraj pridejo v šolo, vendar se težko ločijo od staršev, jokajo, imajo trmaste izbruhe, lahko pa že doma prosijo, izsiljujejo starše, da ne bi šli v šolo.

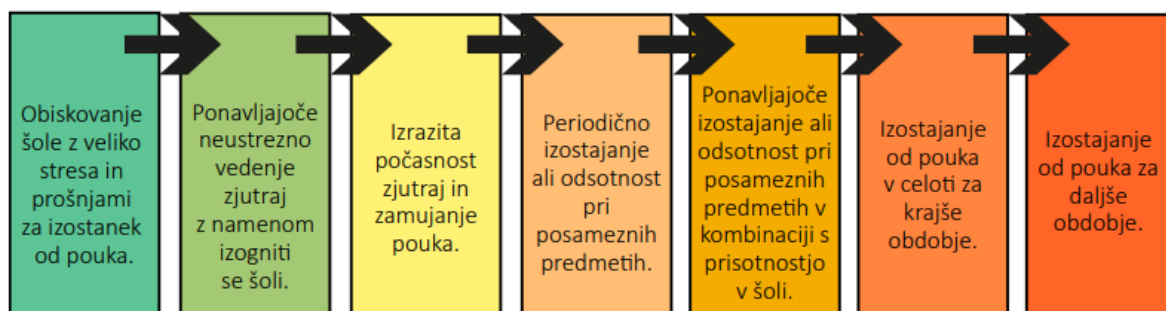
Pri mlajših in starejših otrocih je odklanjanje šole pogosto povezano z določenimi strahovi, stiskami, pri starejših pa je odklanjanje šole lahko povezano z neopravičenim izostajanjem oz. neke vrste delikventnim vedenjem (povzeto po Matjašič, 2023).

Kontinuum odklanjanja šole

Intenzivnost odklanjanja šole lahko glede na trajanje opredelimo kot kratkotrajno oz. prehodno ter na akutno in kronično. Kratkotrajno odklanjanje šole samostojno izzveni po dveh tednih. Največkrat se pojavi ob začetku šolskega leta in izzveni v kratkem času. Akutno traja od 2 do 52 tednov in kronično, ki se pojavlja več kot eno koledarsko leto ali skozi več šolskih let (Kearney, 2016, v Babič idr., 2019).

Na kontinuumu odklanjanja šole je razporejenih 7 stopenj glede na intenziteto in resnost določenega vedenja. K nižjim stopnjam resnosti odklanjanja šole spadajo prve tri, kjer so otroci sicer v šoli, vendar se vsakodnevno želijo izogniti obisku šole in v šolo vstopajo ter so v šoli prisotni z veliko mero stresa. Srednje stopnje resnosti odklanjanja šole zajemajo periodično izostajanje ali odsotnost pri posameznih predmetih ter ponavljajoče izostajanje ali odsotnost pri posameznih predmetih v kombinaciji s prisotnostjo na šolskih urah pri drugih predmetih.

Zadnji dve stopnji izostajanje od pouka v celoti za krajše obdobje in izostajanje od pouka za daljše obdobje pa spadata k visoki stopnji resnosti odklanjanja šole.



Slika 1: Kontinuum odklanjanja šole (Kearney, 2008, v Babič idr., 2019, str. 31).

Glede na zgoraj opisane stopnje načrtujemo tudi oblike pomoči, ki jo otrok potrebuje. Zelo pomembno je, da pri otrocih čim hitreje opazimo vedenja, ki nakazujejo na odklanjanje šole in stiske v povezavi s prihajanjem v šolo, saj učinkovito in pravočasno ukrepanje lahko prepreči razvoj resnejših vedenj na kontinuumu odklanjanja šole.

Kdaj opredelimo odklanjanje šole kot problematično?

Thimm (2000) navaja, da 20 dni odsotnosti v šolskem letu, spada k nerednemu obiskovanju pouka in lahko nakazuje na vedenjske vzorce, ki so povezani z odklanjanjem šole (Matjašič, 2023). Podrobnejše kriterije navaja Kearney (2016), ki pravi, da so izostanki označeni kot problematični, kadar otrok izostane vsaj 25% celotnega časa v zadnjih dveh tednih, kadar odklanjanje šole vpliva na družinsko dinamiko in dnevno rutino v zadnjih dveh tednih in kadar otrok zaradi odklanjanja šole izostane iz šole najmanj 10 šolskih dni znotraj 15 tednov (Matjašič, 2023).

Značilnosti otrok, ki odklanjajo šolo

Dejavnike, ki vplivajo na otrokovo odklanjanje šole lahko najdemo v otroku, družini, v šoli in okolju. Ti dejavniki imajo lahko na otroka varovalen vpliv ali pa ogrožajoč.

Pomembna varovalna dejavnika, ki izhajata iz **otroka** sta otrokovo fizično zdravje in čustvena stabilnost, ki odločilno vplivata na dobro funkcioniranje in spoprijemanje s stresnimi situacijami. Med lastnosti otroka, ki lahko predstavljajo določeno tveganje za pojav odklanjanja šole pa so učna neuspešnost, telesna drugačnost, fizična oviranost, telesna

dolgotrajnejša bolezen, fizični znaki stresa, strahovi, anksioznost, slabe pretekle, izkušnje, (Kearney, 2008, v Babič idr., 2019)

Varovalni dejavniki znotraj družine so varno in ljubeče domače okolje, varna in trdna družina, zdrava meja, avtoriteta, visoka raven odgovornosti v družini, družinske vrednote in ekonomska varnost. Dejavniki tveganja v družini so pretirano zaščitniški, zaskrbljeni ali avtoritativni starši, nizka stopnja izobrazbe staršev, brezposelnost, nizka stopnja angažiranosti staršev za otroka in dogajanje v šoli, stresni dogodki v družini (smrt, ločitev, selitev, bolezen), težave staršev s telesnim in duševnim zdravjem, psihiatrične težave staršev... (Kearney, 2008, v Babič idr., 2019)

Šola s svojim delovanjem, klimo in organizacijo življenja na šoli pomembno vpliva na čustveno doživljanje otrok, na oblikovanje in razvoj interesov, na razvoj socialnih veščin ter na razvoj samopodobe. Dejavniki, ki imajo pozitiven učinek na otrokovo doživljanje šole so učiteljeva osebnost, socialna in organizacijska struktura šole, razredna klima, odnosi med učenci, učenci in učitelji ter drugimi zaposlenimi, občutek pripadnosti skupini, realna pričakovanja, individualni dosežki, ponudba različnih aktivnosti, jasne meje, zahtevana odgovornost, priložnost za uspeh... Če otrok vsega prej naštetega v šoli ni deležen ali na šoli vladajo slabi medsebojni odnosi, se v razredu ali na šoli pojavljajo različne oblike medvrstniškega nasilja, je prisotno pomanjkanje podpore ob učnih ali drugih težavah, so postavljena previsoka pričakovanja, učitelji ustvarjajo strah pred ocenjevanjem, takrat šola predstavlja tveganje za pojav odklanjanja šole (Kearney, 2008, v Babič idr., 2019).

Funkcionalni model odklanjanja šole

V šoli pri obravnavi odklanja šole izhajamo iz funkcionalnega modela odklanjanja šole, ki smo ga strokovni delavci imeli možnost spoznati in se zanj usposobiti v sklopu projekta »Podpora šolskim svetovalnim delavcem in staršem na področju duševnega zdravja otrok in mladostnikov«.

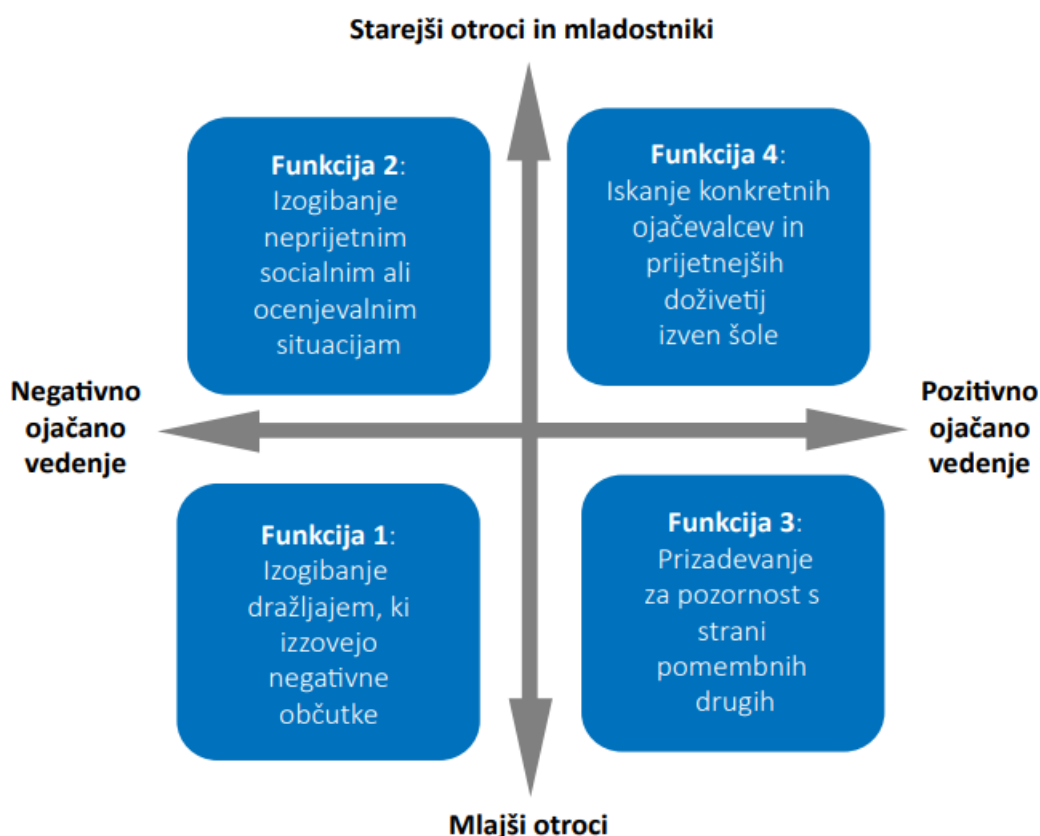
Funkcionalni model nam pomaga pri ocenjevanju vzrokov za odklanjanje šole. Z določitvijo in razumevanjem dejavnikov, ki krepijo ali vzdržujejo neko vrsto vedenja lahko načrtujemo ustrezne intervencije in pomoč posameznemu otroku. Na eni strani se otroci želijo izogniti negativnim izkušnjam (npr. medvrstniškemu nasilju, strukturi, disciplini v šoli, ocenjevanju...),

kar je primer negativno ojačanega vedenja, ali pa si želijo pridobiti nekatere koristi (pozornost staršev, ostati doma in gledati TV...), čemur pravimo pozitivno ojačano vedenje (Seršen Fras, 2012 in Babič idr., 2019).

Razloge za odklanjanje šole lahko po funkcionalnem modelu združimo v 4 funkcije:

1. Izogibanje dražljajem, ki izzovejo negativne občutke.
2. Izogibanje neprijetnim socialnim ali ocenjevalnim situacijam.
3. Prizadevanje za pozornost s strani pomembnih drugih.
4. Iskanje konkretnih ojačevalcev in prijetnejših doživetij izven šole.

Pri mlajših učencih v starosti od 5 do 10 let se navadno pojavlja vedenje v funkciji 1 in 3, ostali dve sta bolj značilni za otroke stare 11 do 17 let (Kearney, 2007, v Babič idr., 2019).



Slika 2: Grafični prikaz funkcionalnega modela odklanjanja šole (Kearney, 2008 v Babič idr. 2019, str. 38)

V nadaljevanju bom natančneje opisala funkcijo 1 in 3, ki je značilna za mlajše učence in intervencije, ki izhajajo iz posamezne funkcije.

Funkcija 1: Izogibanje dražljajem, ki izzovejo negativne občutke.

Otroci, ki spadajo v to skupino, po navadi čutijo neko splošno nelagodje, ki ga povzroča odhod v šolo. Jokanje iz stiske, upiranje odhodu od doma, tesnoba in napetost, žalostno razpoloženje in umik od drugih, razdražljivost, mišična napetost, težave s pozornostjo in spanjem zaradi stresa povezanega s šolo, izjave otroka, da šolo sovraži, pritožbe glede bolečin v trebuhu, slabosti, tresenje glasu ali rok, otrok, prosi starše, da bi ostal doma in se tudi šolal doma so značilna vedenja z namenom izogibanja šoli in se pojavljajo ob jutrih doma in včasih tudi v šoli (Babič idr., 2019).

Ti otroci so resnično vznemirjeni, glede obiskovanja šole ter imajo težavo že s tem, da vstopijo v šolo in ostanejo v njej, čeprav ni nekih realnih in objektivnih razlogov, da bi se lahko počutili v stiski. Pri nekaterih otrocih tesnoba med poukom popusti, pri nekaterih pa lahko vztraja. Vznemirjenje pri teh otrocih se lahko začne že ob nedeljskih večerih. Glavna skrb teh otrok je, da ne želijo biti v šoli, in ne to, da ostanejo doma (Kearney, 2007, v Babič idr. 2019).

Intervencije oz. oblike pomoči:

Intervencije, kjer je odklanjanje šole negativno ojačano so usmerjene predvsem na otroka in jih lahko razdelimo v 4 skupine:

- psihoedukacija o anksioznosti in njenih komponentah;
- obvladovanje telesnih simptomov z globokim dihanjem in tehnikami sproščanja;
- postopna izpostavitve šolskemu okolju s pomočjo hierarhije izogibanja;
- samoojačevanje dosežkov (Kearney, 2008, v Babič idr. 2019, str. 68).

Funkcija 3: Prizadevanje za pozornost s strani pomembnih drugih.

Mlajši otroci si večkrat želijo, da ne bi v šolo šli zato, da bi ostali doma s svojimi starši ali z njimi kar v službi. Umikajo se k prijetnejšim situacijam in aktivnostim, kjer se počutijo varnejše ali pa so jim bolj zabavne.

Vedenja, ki jih ti otroci izkazujejo s sledeča:

- Zjutraj kljubujejo odhodu v šolo, večkrat v obliki izbruhov trme.

- Vedejo se lahko trmasto, manipulativno, večkrat lahko pri starših povzročajo občutke krivde, ko želijo ostati doma.
- Govorijo, da želijo ostati doma in imajo največ težav z obiskovanjem šole zjutraj.
- Se težko ločijo od staršev in večkrat povprašujejo starše, kdaj jih bodo prišli iskat v šolo.
- Kličejo starše med poukom.
- Iščejo potrditve od staršev, da bo v času ločitve, ko gredo oni v šolo in starši v službo, vse v redu.
- Bežijo iz šole, da bi prišli domov (Babič idr., 2019).

Otroci, ki odklanjajo šolo zaradi želje po pozornosti drugih, ne rečejo, da šolo sovražijo, temveč si samo toliko bolj želijo biti s svojimi starši (Kearney, 2007, 2018, v Babič idr., 2019).

Pogosto ti otroci zamudijo začetek pouka, nato se v šoli pomirijo in lahko brez težav sodelujejo pri pouku. Če pa so težave hujše in intenzivnejše pa lahko celo bežijo iz šole. Otroci, ki si prizadevajo za pozornost svojih staršev navadno skrbijo, da se bo njihovim staršem medtem, ko so oni v šoli, zgodilo kaj groznega. Občutek imajo, da morajo večkrat preveriti in se prepričati, da se njihovim staršem ni nič zgodilo (Babič idr., 2019).

Intervencije oz. oblike pomoči:

Intervencije, kjer je odklanjanje šole pozitivno ojačano so usmerjene na otroka ter na starše in so sledeče:

- Spreminjanje komunikacije/postavljanje kratkih in jasnih zahtev staršev.
- Vzpostavljane jutranjih in dnevnih rutin.
- Nagrajevanje prisotnosti in kaznovanje odsotnosti v šoli.
- V redkih primerih prisilna vključitev (Kearney, 2008, v Babič idr., 2019, str. 68).

Vloga šole pri preprečevanju odklanjanja šole

Šola s svojo organizacijo, splošnim vzdušjem, odnosi med deležniki in z ponudbo aktivnosti in dejavnosti že sama po sebi lahko deluje preventivno in je varovalni dejavnik kot sem opisala v uvodu. Učitelji in drugi strokovni delavci morajo biti informirani in izobraženi s področja odklanjanja šole in biti pozorni na zgodnje znake vedenja, ki kažejo na odklanjanje šole. Z zgodnjo identifikacijo lahko preprečimo razvoj resnejših težav z odklanjanjem šole. Seveda pa je za načrtovanje učinkovite pomoči posameznemu otroku potrebno postaviti dobro oceno in k sodelovanju povabiti starše. Pri postavitvi ocene si lahko pomagamo z lestvicami, intervjuji

in dnevniki, ki jih lahko najdemo v priročniku za osnovne in srednje šole: Odklanjanje šole – preprečevanje, prepoznavanje in pomoč.

Naloga strokovnega delavca na šoli je, da na podlagi informacij zbranih pri otroku, starših in drugih strokovnih delavcih šole odgovori na tri osnovna vprašanja:

1. Kakšna je oblika otrokovega odklanjanja šole? Kaj konkretno otrok počne, ko odklanja šolo, kako resno oz. intenzivno je odklanjanje šole ter kakšne so posledice tega vedenja na učnem, socialnem in drugih področjih?
2. Kakšni so razlogi oz. funkcije odklanjanja šole? Poskušamo odgovoriti na vprašanje, zakaj otrok odklanja šolo?
3. Kakšne so najučinkovitejše oblike pomoči za tega otroka? (Kearney, 2008, v Babič idr., 2019)

Ko zberemo vse podatke in jih združimo v oceno je pomembno, da otroku, staršem in učiteljem jasno predstavimo mehanizme delovanja težav, ki so v ozadju odklanjanja šole. Predstavitev mora vsebovati predstavitev funkcij odklanjanja šole, vlogo reakcij in sporočil, ki jih otroku dajo starši in učitelji pri vedenjih povezanih z odklanjanjem šole ter kaj bi bilo potrebno spremeniti doma in v razredu oz. šoli in kakšna je pri tem vloga starša ter učitelja.

2. PREDSTAVITEV PRIMEROV IZ PRAKSE

Anja, učenka 2. razreda, šol. leto 2018/19

Opis Anje in njenih težav

Anja je mirna, malce občutljiva in učno povprečno uspešna deklica. Redko pokaže iskreno navdušenje, veselje, žalost. Med vrstniki je sprejeta, vendar izkazuje veliko potrebo po pozornosti. V razredu nima najboljše prijateljice. Potrebuje tudi veliko pozornosti s strani učiteljev. Hodi na gimnastiko in balet, vendar na zahtevo mame. Če bi sama odločala, ne bi hodila nikamor.

Živi v družini s starejšim bratom, ki obiskuje 4. razred. Mama je večkrat odsotna, saj odhaja na službene poti. Oče je bolj zaščitniški, včasih popustljiv, mama bolj stroga. V družini imajo stroga pravila glede prehranjevanja (sladkarij), kar Anja večkrat poudari.

Anja že od začetka prvega razreda ni rada prihajala v šolo in se je na vratih dolgo poslavljala od staršev. Starši so učiteljici povedali, da Anja vsako jutro toži, da jo boli trebušček in želi ostati doma. Starši so opravili vse zdravniške preglede, vendar niso odkrili fizioloških vzrokov. Mama je večkrat povpraševala o dogajanju v šoli in odnosih med sošolkami. Anja je v šoli s sošolkami dobro funkcionirala in izstopajočih posebnosti med sošolkami ni opazila. Učiteljica je opazala, da Anja večkrat nima opravljenih domačih nalog, da pozablja na stvari in je zaradi tega v neprijetnem položaju pred sošolci. Po pogovoru učiteljice s starši, so starši prevzeli več nadzora nad Anjinim šolskim delom, učiteljica je deklici namenila več pozornosti (pohvale, neverbalne pozornosti) in medsebojnim odnosom v razredu. Kadar je deklica med poukom potožila, da jo boli trebušček, učiteljica ni takoj ukrepala in čez čas deklica ni več tožila o bolečinah ter normalno preživela šolski dan. V drugem razredu so se ponovno pričele težave z bolečinami v trebuhu. Občasno je bila porušena tudi jutranja rutina. Anja se zjutraj ni hotela obleči in pripraviti za šolo kot običajno. Mama je povedala, da ima zjutraj trmaste izpade, se noče boleči, kriči, da ne bo vstala. Anja je doma je spet opisovala težave s sošolkami v razredu, ki pa so se izkazale za neresnične. Tudi na balet ni želela hoditi. Mama je ostajala na urah baleta, da je Anja sploh šla na vaje. Anja je sicer vsak dan prihajala v šolo, vendar bi bila rajši doma in je venomer iskala različna opravičila. Mama jo je morala vsako jutro pospremiti do vrat njihove učilnice, kjer sta se tudi dlje časa poslavljali. Ker so težave vztrajale, sta se razredničarka in starši obrnili na šolsko svetovalno službo.

Postavitev ocene

Anjine težave so najbolj vplivale na socialno-čustveno področje.

Varovalni dejavniki:	Dejavniki tveganja:
- Navezanost na družino	- Odsotnost mame zaradi službe
- Ekonomska varnost v družini	- Občasna dvojna merila pri vzgoji
- Dober odnos z učiteljico	- Pretirano zasliševanje deklice glede dogajanja v šoli, odnosov med sošolkami
- Sodelovalni odnos učiteljice in soc. pedagoginje	- Nizka motivacija za šolsko delo

- Priložnosti za pohvalo, potrjevanje v šoli	- Pomanjkanje interesa za izven šolske aktivnosti
- Obvladovanje učnih vsebin	
- Komunikativnost	
- Sprejetost v razredu	

Funkcija odklanjanja šole

Podatki iz lestvice odklanjanja šole – SRAS –R (Kearney, 1993, 2002, v Babič idr., 2019) kažejo na 3. funkcijo in sicer prizadevati si za pozornost pomembnih drugih. Vprašalnik je reševala mama in učenka Anja. Pri obema je bila v ospredju funkcija 3.

Vzorci vedenja, ki kažejo na izbrano funkcijo:

- tarnanje o bolečinah v trebuhu,
- navajanje težav s sošolkami, s čimer bi se izognila odhodu v šolo
- ključevalno vedenje,
- jutranje negotovanje in trmarjenje.

Načrt in intervencije

Začetne intervencije, ko še nismo imeli postavljene celostne ocene v 1. razredu:

- Več načrtnih pohval in pozornosti učiteljice v šoli.
- Nadzor staršev pri šolskem delu.
- Delo z razredom na medosebnih odnosih.

Intervencije načrtovane na podlagi funkcije 3 odklanjanja šole v 2. razredu:

Delo s starši:

- pogovor in psihoedukacija staršev o naravi odklanjanja šole,
- načrtovanje in vzpostavitev jutranje rutine,
- jasna komunikacija staršev –manj debatiranja ob odhodu v šolo, manj zasliševanja glede šole in odnosov,
- določitev obveznosti pri hišnih opravilih ter nagrajevanje opravljenega dela,

- seznanjanje z načrtovanimi koraki za samostojno prihajanje v šolo: mama jo spremlja do garderobe, mama jo spremlja do šolskih vrat, mama jo spremlja do stopnic v šolo, mama se poslovila od deklice pri avtomobilu, deklica pride v šolo v spremstvu brata.

Delo z učenko:

Intervencije, ki smo jih zastavili meseca novembra, na začetku obravnave:

- trening obvladovanja telesnih simptomov z dihanjem,
- učenje tehnik sproščanja, vizualizacija
- razvijanje čustvene inteligence, učenje o čustvih
- obvladovanje strahu s pomočjo zgodbic (Zdravilne zgodbe avtoric Bone in Ujawe)
- trening spreminjanja misli in prepričanj,
- načrtne pohvale in potrditve v skupini,
- načrtovanje in določitev jutranje rutine ter hišnih opravil,
- načrtovanje postopnih korakov za samostojno prihajanje v šolo,
- tehnike žetoniranja, skupna določitev ugodnosti za jutranjo rutino in uresničevanje korakov za samostojno prihajanje v šolo,
- jutranja prisotnost socialne pedagoginje na hodniku, ko je učenka prišla v šolo.

Intervencije je izvajala socialna pedagoginja enkrat tedensko, postopoma na 14 dni.

V začetku meseca februarja je Anja začela obvladovati jutranjo rutino in se je mirno odpravila v šolo. Nato smo začeli načrtovati korake za samostojno prihajanje v šolske prostore in umik staršev. Korake in njihov tempo je določala učenka. V mesecu in pol ji je uspelo, da jo je mama odložila na parkirišču in je prišla v šolo sama ali v spremstvu brata.

V mesecu maju mama sporoči, da Anja samostojno hodi v šolo in da težav z odhodom v šolo več nimajo. Vmes so se pojavile še težave s strahom pred zaključnim nastopom in strahom pred zobozdravnikom, ki jih je po pogovoru in opolnomočenju učenke na področju obvladovanja neprijetnih čustev uspešno premagala.

Anja je sedaj učenka 7. razreda, vključena je v različne šolske aktivnosti, je vrstniška mediatorica, predstavnica šolskega otroškega parlamenta, učno uspešna učenka in še vedno obiskuje ure na baleta.

Tanja, učenka 4. razreda, šol. leto 2022/23

Opis Tanje in njenih težav

Tanja je mirna in zelo senzibilna deklica. Na našo šolo se je prešolala v 4. razredu zaradi selitve. V razredu so jo lepo sprejeli, kjer je tudi hitro vzpostavila prijateljske odnose s sošolkami. Tanja se dobro izkaže na področju umetnosti ter obožuje likovno ter glasbeno umetnost. Vključena je v likovni krožek ter pevski zbor. Na učnem področju ima težave pri matematiki in angleščini. Z razredničarko ima dober odnos, strah jo je učiteljice angleščine, ker je stroga. Deklica ima nizko samopodobo. Hitro se razjoče, če jo kdo okrega ali bolj ostro postavi določene zahteve.

Živi z obema staršema in mlajšo sestrice. V družini je vzpostavljeno varno in ljubeče okolje, vendar so starši preveč dopuščajoči, v družini ni jasnih mej, avtoriteta staršev je nizka, ob težavah se veliko pregovarjajo.

Težave z odklanjanjem šole so se pričele po novem letu. Pred tem je Tanja sama šla na avtobus in v šolo. Tanja je doma večkrat izpostavljala, da jo je strah šole in tega, da v šoli česa ne bo zmogla. Zvečer je težko zaspala in se pomirila. Po novem letu je zbolela in od takrat dalje so se težave samo stopnjevale. Pred odhodom v šolo je jokala, pred šolo ni želela iz avta, nekajkrat jo je mama celo odpeljala domov, saj je na noben način ni premaknila iz avta. Mama je povedala, da ima Tanja slabo izkušnjo iz vrtca, kjer so jo silili k počitku, vzgojiteljice pa so bile zelo stroge. Vsako jutro, ko je šla v vrtec, je jokala. Šolo je obiskovala na podružnici, kjer je bila manjša skupina, tudi z učiteljem se je dobro razumela in težav z odhajanjem v šolo ni bilo. Mama je v razgovoru tudi povedala, da Tanja doma ne želi delati domače naloge, težko jo motivirajo za učenje in se veliko prepirajo glede šole. Tudi pri hišnih opravilih zelo malo pomaga in se jim želi izogniti. Mama je povedala, da večkrat burno in ježno odreagira, ker več ne zmore in ne najde pravega pristopa.

Tanja v pogovoru pove, da se tesnoba in strah pojavi zvečer, ko gre spat. Strah jo je, da ji v šoli ne bo šlo in ne bo česa znala. Najbolj jo je strah matematike in angleščine. Mami zaupa svoje strahove, vendar ji mama reče, da mora v šolo. Pove, da se takrat njen strah še poveča. Zvečer težko zaspi, mama ji pomaga, da se pomiri. Tanja pove, da je zjutraj strah še vedno prisoten in postaja večji. Začne jo boleti tudi trebušček in ne želi iti v šolo.

Postavitev ocene

Tanjine težave vplivajo na čustveno in akademsko področje.

Varovalni dejavniki:	Dejavniki tveganja:
- Navezanost na družino	- Dopuščajoči vzgojni stil
- Ekonomska varnost v družini	- Šibka avtoriteta staršev
- Dober odnos z razredničarko	- Jeza in nemoč staršev
- Sodelovalni odnos učiteljice in soc. pedagoginje	- Stroga učiteljica angleščine
- Sprejetost v razredu	- Učne težave
- Prijateljski odnosi v razredu	- Nizka stopnja obvladovanja stresnih situacij v šoli
- Izražena interesna področja	- Nemotiviranost za šolsko delo
	- Čustvena občutljivost

Funkcija odklanjanja šole

Podatki iz lestvice odklanjanja šole – SRAS –R (Kearney, 1993, 2002, v Babič idr., 2019) kažejo na 1. funkcijo in sicer izogibanje dražljajem, ki izzovejo negativne občutke. Prva funkcija je bila najbolj izražena po podatkih pri mami in učenki.

Vzorci vedenja, ki kažejo na funkcijo 1:

- jok iz stiske, upiranje odhodu od doma,
- tesnoba,
- težave s spanjem zaradi stresa povezanega s šolo,
- pritožbe o bolečinah v trebuhu,
- prošnje, da bi ostala doma.

Načrt in intervencije

Delo z učenko:

Intervencije, ki smo jih zastavili meseca januarja:

- pogovor in psihoedukacija učenke o strahu (risanje: telesni znaki, misli, vedenje),
- trening obvladovanja telesnih simptomov z dihanjem,
- učenje tehnik sproščanja, vizualizacija,
- razvijanje čustvene inteligence, učenje o čustvih,
- trening spreminjanja misli in prepričanj,
- načrtovanje in določitev hišnih opravil,
- tehnike žetoniranja, skupna določitev ugodnosti za opravljanje hišnih opravil,
- načrt učenja in beleženje šolskih obveznosti,
- jutranja prisotnost socialne pedagoginja ali razredničarke na hodniku, ko je učenka prišla v šolo.

Intervencije je izvajala socialna pedagoginja enkrat tedensko. Vsakodnevno je potekalo sodelovanje z razredničarko, ki je tudi beležila deključino razpoloženje in dogodke, ki so se odvijali v šoli.

Skupaj z Tanjo sva načrtovali postopne korake za samostojno prihajanje v šolo:

1. V šolo jo pripeljejo starši, razredničarka jo počaka pred šolo. Pri omaricah jo obiše socialna pedagoginja.
2. Starši jo pripeljejo pred šolo, v šolo jo spremlja sošolka. Pri omaricah jih obiše soc. pedagoginja.
3. S starši pride peš do šole, pred šolo jo čakajo sošolke. Pri omaricah jih obiše soc. pedagoginja.
4. Trikrat na teden jo starši pospremito na avtobus, pred šolo jo čakajo sošolke. Pri omaricah jih obiše soc. pedagoginja.
5. Ob torkih in četrtek jo pripelje mama, ostale dni gre sama na avtobus. Sošolka jo počaka ob četrtek, ostale dni sama vstopi v šolo.
6. Samostojno gre na avtobus in v šolo.

Korake smo začeli načrtovati v začetku meseca marca, končni korak je bil usvojen v začetku meseca maja.

Delo s starši:

- pogovor in psihoedukacija o naravi odklanjanja šole,
- jasna komunikacija staršev, postavitve določenih mej,
- določitev obveznosti pri hišnih opravilih in nagrajevanje s tehniko žetoniranja,
- napotitev v zunanjo strokovno institucijo,
- seznanjanje z načrtovanimi koraki za samostojno prihajanje v šolo.

V mesecu maju mama poroča, da Tanja samostojno odhaja od doma, tudi zjutraj je včasih sama doma in sama odide na avtobus. Pred šolo ni več situacij z jekom.

Tanja ob koncu šolskega leta pove, da je ni več strah iti v šolo. Med počitnicami gre v kolonijo v Punat in se veseli počitnic, saj se ne bo treba učiti.

Sedaj je Tanja učenka 5. razreda in težav z odklanjanjem šole ni več prisotnih. Občasno se še razjoče, doživlja stisko ob kakšni stresni situaciji v šoli, vendar jih z manjšo mero pomoči tudi obvladuje. Obravnavana je na Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Maribor zaradi učnih težav. Letos se je udeležila šole v naravi na Arehu in se vrnila z zelo prijetnimi občutki. V šolski svetovalni službi v tem šolskem letu spremljamo dogajanje, individualne obravnave več niso potrebne. Na hodniku večkrat pride k meni na kratek pogovor in išče fizični kontakt (objem).

Sanja, učenka 3. razreda, šol. leto 2023/24

Opis Sanje in njenih težav

Sanja je mirna in občutljiva deklica, ki je zelo navezana na mamo. V razredu ima svoje prijateljice, do drugih učencev je bolj zadržana, do enega učenca s posebnimi potrebami izkazuje zelo odklonilen odnos oz. pravi, da jo je ga strah. V šoli ima rada šport, matematiko in glasbeno umetnost. Vključena je v kuharski krožek ter pevski zbor. Na učnem področju je med povprečnimi učenci. Zelo je navezana na razredničarko in je v stiski, če je ni v službi. Je velika ljubiteljica živali in ima zelo skrben in odgovoren odnos do njih. Doma rada pomaga pri hišnih

opravih in kuhanju. Je izredno občutljiva glede čistoče in si pogosto umiva roke. Mama pove, da se ob prihodu domov v celoti preobleče, razkuži roke in torbo vedno odloži na eno in isto mesto ter je ne nosi po stanovanju. Tudi zvezke vedno odlaga na istem mestu oz. na isti mizi. Hitro se razjoče, če stvari ne tečejo po urniku, rutini in v ustaljenih okoliščinah.

Živi z obema staršema in je edinka. Ima precej starejšega polbrata, s katerim ima družina občasne stike. V družini prevladuje varno in ljubeče okolje, vendar so starši v svoji vzgoji preveč zaščitniški in zaskrbljeni.

Težave z odklanjanjem šole so se pričele že ob vstopu v šolo. Sanja je skoraj vsako jutro jokala, se dolgo poslavljal od mame in že doma tožila, da ne želi v šolo. Po jutranji stiski je v šoli ostala do konca pouka in takoj po pouku šla domov. Tekom prvega razreda so bila boljša in slabša obdobja glede prihajanja v šolo. V drugem razredu so se težave z odklanjanjem šole spet ponovile. Sanja je tudi med poukom večkrat tožila, da jo boli trebušček in da se slabo počuti ter prosila učiteljico, naj pokliče starše. Pogosto je izpostavljala, da se sošolec, do katerega je izkazovala odklonilno vedenje, norčuje iz nje in je ne pusti pri miru. Razredničarka je povedala, da ta učenec do nje ne izkazuje nasilnega vedenja in da si želi z njo vzpostaviti stik, a je v komunikaciji poseben in včasih neustrezen. Starši so razloge za Sanjine čustvene stiske pripisali težavam s tem učencem in so želeli deklico prepisati na drugo šolo. Po timskem pogovoru na šoli, smo se s starši dogovorili, da deklica ostane pri nas. Deklico smo vključili v obravnavo pri socialni pedagoginji, hkrati pa zastavili kontinuirano delo z razredom, s ciljem razvijanja socialnih in komunikacijskih veščin učencev in razvijanja dobrih medsebojnih odnosov. Tudi v 3. razredu se težave z odklanjanjem šole še nadaljujejo, vendar ne tako pogosto in tako intenzivno. Sanja še včasih zjutraj joče in prosi mamo, da ne bi šla v šolo. V šolo jo vsak dan pripeljejo in odložijo pred šolo. V šolo vstopi samostojno, včasih (2x mesečno) pride v šolo objokana. Tudi med poukom včasih toži o slabem počutju in joče, če ni v šoli njene učiteljice.

Postavitev ocene

Sanjine težave vplivajo na čustveno in socialno področje.

Varovalni dejavniki:	Dejavniki tveganja:
- Navezanost na družino	- Zaščitniški starši

- Ekonomska varnost v družini	- Iskanje krivde za težave v zunanjih dejavnikih
- Dober odnos z razredničarko	- Nizka stopnja obvladovanja stresnih situacij v šoli
- Sodelovalni odnos učiteljice in soc. pedagoginje	- Čustvena občutljivost
- Prijateljstvo v razredu	- Moteče vedenje sošolca
- Izražena interesna področja	- Pretirana navezanost na določene osebe

Funkcija odklanjanja šole

Podatki iz lestvice odklanjanja šole – SRAS –R (Kearney, 1993, 2002, v Babič idr., 2019) kažejo na 1. funkcijo in sicer izogibanje dražljajem, ki izzovejo negativne občutke. Prva funkcija je bila najbolj izražena po podatkih pri mami in učenki.

Vzorci vedenja, ki kažejo na funkcijo 1:

- jok iz stiske, upiranje odhodu od doma,
- tesnoba,
- jok iz stiske v šoli,
- pritožbe o bolečinah v trebuhu,
- prošnje, da bi ostala doma.

Načrt in intervencije

Delo z učenko:

Intervencije, ki smo jih zastavili ob začetku 3. razreda:

- pogovor in psihoedukacija učenke o strahu (risanje: telesni znaki, misli, vedenje),
- trening obvladovanja telesnih simptomov z dihanjem,
- učenje tehnik sproščanja, vizualizacija, vaje čuječnosti,
- učenje tehnike prizemljitve,
- razvijanje čustvene inteligence, učenje o čustvih,

- trening spreminjanja misli in prepričanj,
- vaje za krepitev samopodobe, igre vlog »Kako se postaviti zase«,
- igranje didaktičnih iger v paru, kreativno ustvarjanje,
- izpolnjevanje dnevnika hvaležnosti,
- jutranja prisotnost socialne pedagoginje na hodniku.

Intervencije izvaja socialna pedagoginja enkrat tedensko. Delo poteka individualno, ali v paru s sošolko. Redno poteka sodelovanje z razredničarko, ki beleži dekličine stiske in dogodke, ki se odvijajo v šoli.

Skupaj s Sanjo sva načrtovali postopne korake za prihajanje v šolo z avtobusom:

1. Mama jo odloži na avtobusni postaji pri šolskem igrišču in do šole pride peš.
2. Mama jo pospremi na avtobusno postajo in počaka, da vstopi na avtobus.
3. Mama jo pospremi del poti na avtobusno postajo.
4. Sanja gre sama od doma na avtobusno postajo in pride v šolo.

Korake sva začele načrtovali v mesecu oktobru, a je Sanja preizkusila samo prvi korak, več trenutno še ne zmore.

Delo s starši:

- pogovor in psihoedukacija o naravi odklanjanja šole,
- reakcije staršev ob stiski,
- seznanjanje z načrtovanimi koraki za samostojno prihajanje v šolo,
- nagrajevanje s tehniko žetoniranja.

Sanja zelo rada prihaja na najine skupne ure. Zelo sproščena in razigrana je, kadar uro izvajam v paru z njeno sošolko. Ob stiski doma si pomaga z vajo prizemljitev ali pa svoj strah zaupa svojim živalim. Naučila se je postaviti zase, kadar sošolec, s katerim nima dobrega odnosa, pretirano sili vanjo ali ima občutek, da se neprimerno vede do nje. Zelo ji je hudo, če ni v šoli njene učiteljice. Takrat jo potolažijo sošolke ali pride do mene. Starši povedo, da se jutranji jok pojavlja občasno, da o šoli in dogajanju v šoli govori bolj pozitivno, da je ni več strah sošolca in da se mu pogumno zoperstavi. Mama pove, da je v svojih reakcijah postala bolj suverena in

Sanjo večkrat spomni na tehnike pomirjanja, ki se jih uči v šoli. Sanja je povedala, da bo v pomladanskih mesecih poskusila sama zjutraj oditi na avtobus.

ZAKLJUČEK

Šola ima ključno vlogo pri preprečevanju odklanjanja šole. S svojo organizacijo, vzdušjem, odnosi med deležniki ter ponudbo aktivnosti in dejavnosti lahko deluje preventivno in je varovalni dejavnik. Učitelji in strokovni delavci moramo biti informirani o odklanjanju šole ter zgodnjih znakih tega vedenja. Z zgodnjo identifikacijo lahko preprečimo resnejše težave učencev in odločilno vplivamo na njihovo duševno zdravje in odnos do šole. Zelo pomembno je, da strokovni delavec, ki ima znanje iz tega področja, s pomočjo funkcionalnega modela odklanjanja šole in uporabo različnih orodij postavi temeljito oceno in redno sodeluje s starši. Pomembno je, da vsak primer obravnavamo individualno in upoštevamo specifične potrebe otroka ter okolje, v katerem se nahaja. Z timskim načrtovanjem ustreznih intervencij, ki izhajajo iz posamezne funkcije odklanjanja šole učencem pomagamo pri premagovanju stisk v zvezi z odklanjanjem šole, krepimo njihovo samopodobo in jim omogočimo uspešno šolsko pot.

Viri in literatura

Babič M. idr. (2019). Odklanjanje šole: preprečevanje, prepoznavanje in pomoč: priročnik za osnovne in srednje šole. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Kozina A. (2016). Anksioznost in agresivnost v šolah: dejavniki, trendi in smernice za zmanjševanje. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Matjašič, T. (2023). Odnosi v družini, vpletenost staršev in odklanjanje šole pri mladostnikih. Maribor: Kulturni center Maribor, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.

Seršen Fras A. (2012). Zakaj nekateri učenci zavračajo šolo in kako jim lahko pomagamo. V M. Bečela (ur.), V labirintu odraščanja: zbornik prispevkov ob 60-letnici Svetovalnega centra Maribor (str. 94 – 102). Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Seršen Fras A idr. (2018). Moj otrok noče v šolo: preprečevanje odklanjanja šole – kako lahko pomagata starši in kako poteka strokovna pomoč? Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Kontakt:

Natalija Novak,

natalija.novak@ostrojica.si , OŠ in vrtec Sveta Trojica

Judita Slabe: Izostajanje od pouka – kako nazaj v šolske klopi

Povzetek

V obdobju zadnjih 15 let se na šoli srečujemo z novim in vse bolj razširjenim pojavom – s pogostimi kratkotrajnimi ali daljšimi izostanki učencev od pouka, ki niso povezani z boleznijo. Problematika je kompleksna in ima kratkoročne ter dolgoročne posledice na osebnotnem razvoju posameznega otroka, kot tudi širše na družbenem področju. Izostajanje od pouka se namreč lahko razvije v odklanjanje šole, v čustveno vedenjske težave, vpliva na učni uspeh, zaposljivost ali celo na socialno izolacijo učenca in kasneje odraslega.

Za uspešno reševanje problema je pomembno, da že na primarni ravni zagotovimo otroku spodbudno in varno učno okolje. Nadaljnja pomoč je usmerjena v bolj specifične in individualizirane pristope – na obvladovanje oz. zmanjševanje različnih dejavnikov tveganja, ki sprožajo izostajanje od pouka in vplivajo na reševanje posameznikovih težav. Najpogostejši dejavniki tveganja za izostajanje od pouka so pomanjkanje otrokove rezilientnosti, slabe delovne navade, perfekcionizem, visoka storilnostna pričakovanja, težave v medvrstniških odnosih, nefunkcionalnost družine... Otroci in prav tako njihovi starši pa ob tem doživljajo čustvene stiske.

Izkušnje svetovalne službe na osnovni šoli kažejo, da je za učinkovito pomoč učencem potrebno tako timsko sodelovanje znotraj šole kot tudi medinstitucionalno povezovanje. Dobro sodelovanje vodi v sinergijo, s katero lahko dosežemo, da se otrok ponovno vrne v šolo.

Ključne besede: strategije, individualiziran načrt, funkcionalni model odklanjanja šole, timski pristop, rezilientnost

Abstract

Over the past 15 years, we have encountered a new and increasingly widespread phenomenon at school – frequent short-term or long-term student absences from classes unrelated to illness. The problem is complex and has short-term and long-term consequences on the individual child's personal development and the wider social sphere. Absenteeism can develop into school refusal, emotional and behavioral problems, affect academic success, employability, or even social isolation of the student and, later, as an adult.

To successfully solve the problem, it is important to provide the child with a stimulating and safe learning environment at the primary level. Further help is directed toward more specific and individualized approaches - to mastering or reducing various risk factors that trigger absenteeism and affect the resolution of individual problems. The most common risk factors for absenteeism are a child's lack of resilience, bad work habits, perfectionism, high-performance expectations, problems in peer relationships, and dysfunctional family ... Children and their parents also experience emotional stress at the same time.

The experience of the counseling service at the primary school shows that effective assistance to students requires team cooperation within the school and inter-institutional integration. Good cooperation leads to synergy, with which we can achieve that the child returns to school again.

Keywords: strategies, individualized plan, functional model of school truancy, team approach, resilience

Uvod

Izostajanje od pouka je kompleksen pojav

Izostajanje od pouka je v osnovni šoli vse bolj pogosto in pereče. Predstavlja pomemben izvor stresa za učenca, njegovo družino in učitelje. Ne glede na to, ali gre za kratkotrajno ali dolgotrajno odsotnost zaradi bolezni ali drugih razlogov, lahko izostanek od pouka negativno vpliva na učenčev nadaljnjo karierno pot, na njegov socialni in osebni razvoj. Soočamo pa se tudi z novimi razlogi za izostajanja od pouka, ki zahtevajo celosten pristop k razumevanju in reševanju problema.

Namen članka je predstaviti različne vidike izostajanja od pouka med učenci, ki imajo izostanke sicer opravičene, a je v ozadju prisoten vsaj eden od razlogov, ki je povezan s posameznikovo čustveno stisko. Z razumevanjem dejavnikov, ki vplivajo na izostanek od pouka, lahko bolje razvijamo in implementiramo intervencije, ki bodo pomagale učencem pri ohranjanju redne prisotnosti v šoli ter posledično izboljšale njihovo akademsko uspešnost in dobrobit.

K obravnavi problema izostajanja od pouka je nujno pristopati celostno. V osnovi je treba raziskati vzroke učenčevega izostajanja, ki so lahko povezani z individualnimi, družinskimi, šolskimi in/ali socialnimi dejavniki. Ugotoviti moramo morebitno sopojava motenj, analizirati tako varovalne dejavnike kot dejavnike tveganja in odkriti funkcionalni model odklanjanja šole. Za aktivno reševanje problema je treba pridobiti starše, saj je njihovo sodelovanje pri reševanju problema ključno (Heyne idr., 2014). Strokovni delavci šole si morajo prizadevati zagotavljati spodbudno in varno učno okolje. Za dolgoročno razrešitev težav je potreben timski pristop in pogosto tudi medinstitucionalno sodelovanje.

Odsotnost od pouka je v 80 odstotkih primerov upravičena (Babič idr., 2019). To pomeni, da imajo otroci upravičen razlog za to, da jih ni pri pouku. Doma ostanejo zaradi vzrokov kot so bolezen, poškodbe, obiski pri zdravniku ali drugih strokovnjakih, družinske obveznosti, družinski prazniki, izjemne družinske situacije ipd. Avtorji navajajo, da preostalih 20 odstotkov odsotnosti v ozadju nima enega ali več že omenjenih razlogov. Za tako odsotnost lahko rečemo, da ni upravičena (po izkušnjah avtorice prispevka pa je pogosto opravičena. Kadar pri otroku opazimo hudo čustveno stisko, povezano z odhodom v šolo ali s prisotnostjo pri pouku, govorimo o zavračanju šole. Taka stiska se lahko kaže v obliki anksioznosti ali depresivnosti,

lahko se pojavljajo izbruhi trme in besa, pojavlja se lahko različna telesna simptomatika. Zavračanje šole je povezano z otrokovimi čustvenimi stiskami, vezanimi na šolo, in so del vedenj, povezanih z odklanjanjem šole. Kadar otrok pri pouku ni prisoten in pri njem ni mogoče opaziti čustvene stiske, povezane z obiskovanjem šole, lahko bolj verjetno govorimo o neupravičenem izostajanju iz šole (»špricanju«).

V praksi je treba razlikovati med odklanjanjem šole, ki je povezano z učenčevimi čustvenimi stiskami, in neopravičenim izostajanjem ali »špricanjem« (Babič idr., 2019). Pri razlikovanju med enim in drugim se osredotočamo na presojo otrokovega vedenja. Kearney (2008) ugotavlja, da se to kaže predvsem v intenzivnosti učenčeve čustvene stiske, seznanjenosti staršev z njegovo odsotnostjo od pouka – kje je otrok bil v času, ko bi moral biti pri pouku –, ter otrokovo pripravljenostjo za opravljanje šolskega dela.

Glede na trajanje se izostajanje od pouka Kearney (2016) razlikuje med kratkotrajnim ali prehodnim izostajanjem, ki izzveni v dveh tednih, akutnim, ki traja od 2 tednov in kroničnim odklanjanjem šole, ki se pojavlja v enem ali več šolskih letih. Razlikuje tudi različne dolžine odsotnosti in intenzivnosti odpora do šole. Kontinuum kaže na stopnjevanje in utrjevanje vzorcev, ki vodijo do manifestacij čustvenega odpora do šole. Prav zaradi tega je pomembno zgodnje odkrivanje in pravočasno ukrepanje.

Funkcionalni model odklanjanja šole

Vzroke za odklanjanje šole lahko združujemo glede na to, ali je vedenje v funkciji izogibanja nečemu neprijetnemu (negativno ojačano) ali zatekanje k nečemu prijetnemu (pozitivno ojačano). Kearney (2001) je s sodelavci na podlagi raziskovanja odklanjanja šole oblikoval aplikativen funkcionalni model štirih vzorcev vedenja, ki vključujejo vse naštet vidike otrokovega odklanjanja šole.

Negativno ojačano odklanjanje šole je skupno otrokom, ki si bolj želijo tega, da ne bi šli v šolo, kot da bi bili doma. V modelu loči dve negativno ojačani funkciji, in sicer izogibanje dražljajem, ki izzovejo negativne občutke (funkcija 1), ter izogibanje neprijetnim socialnim in ocenjevalnim situacijam (funkcija 2). Otroci, ki se izogibajo šoli zaradi splošnega občutka negativnega stresa (funkcija 1), ki ga doživljajo v šolski situaciji, so po navadi mlajši, stari med 5 in 10 let. Odhod v šolo je povezan s splošnim neugodjem in se kaže kot tesnoba, nesproščenost, živčnost,

zaskrbljenost. Včasih težko izrazijo, s čim natanko je to povezano, lahko je tudi cela paleta dogodkov, od poti v šolo do vstopa vanjo, preoblačenja v garderobi, iskanja pravega razreda, pouka, malice, odmorov ...).

Starejši otroci in mladostniki v starosti od 11 let naprej po navadi lahko že dobro prepoznajo in jasneje opišejo svoje razloge. Večinoma jih obremenjujejo socialne ali ocenjevalne situacije, ki so zanje nepredvidljive in težke, zato se jim izogibajo (funkcija 2). V tej starosti jim je vse bolj pomembno pripadati vrstnikom, zato jih najpogosteje skrbi, da bodo naredili napake, zaradi katerih se bodo osramotili ali ponižali pred drugimi. Skušajo se izogibati situacijam navezovanja stikov, nastopanja in ocenjevanja pred razredom, pisnemu ocenjevanju, sodelovanju pri urah športne vzgoje ...

Pozitivno ojačano odklanjanje šole se kaže kot umikanje k prijetnejšim situacijam in aktivnostim. Mlajši otroci v starosti od 5 do 10 let si večkrat želijo, da ne bi šli v šolo zato, da bi ostali s svojimi starši doma. V šolski situaciji so vznemirjeni, ali se ne počutijo dobro, hkrati pa jim je pomembneje, da ostanejo doma in si s tem pridobijo pozornost pomembnih drugih (večkrat so to seveda starši), kot pa da bi bili v šoli (funkcija 3).

Starejši otroci in mladostniki, večinoma od starosti 11 let in tja do konca srednje šole, večkrat s težavo obiskujejo šolski pouk zato, ker je izven šole veliko prijetnejših in bolj zanimivih aktivnosti. V šoli se velikokrat dolgočasijo, primanjkuje jim motivacije za obiskovanje pouka. Ti otroci in mladostniki ne želijo posebne pozornosti svojih staršev in ne želijo, da bi oni vedeli, da niso v šoli. Pogosto imajo vse manj stika z vrstniki v živo in vse bolj igrajo računalniške igrice, ali se povezujejo preko socialnih omrežij. Njihovo vedenje je iskanje konkretnih ojačevalcev, prijetnejših doživetij zunaj šole (funkcija 4).

Otroci lahko odklanjajo šolo tudi zaradi več razlogov hkrati. Funkcije odklanjanja šole si lahko sledijo, ali se prepletajo. To opazimo pri otrocih ali mladostnikih, katerih odklanjanje šole je že bolj trdovratno in dolgotrajno.

Na otrokov odklonilni odnos do šole vplivajo številni dejavniki, ki imajo svoj izvor v otroku, družini, šoli in okolju, lahko so varovalni dejavniki ali dejavniki tveganja. Pomembna varovalna dejavnika, ki izhajata iz otroka, sta otrokovo fizično zdravje in njegova čustvena stabilnost. Otrokova učna neuspešnost, telesna drugačnost, fizična oviranost, gibalna nespretnost,

dolgotrajnejša telesna bolezen, strah pred učnim neuspehom lahko vplivajo na otroka oteževalno in nastopijo kot dejavniki tveganja.

Varna, trdna in ljubeča družina z zdravimi mejami, vrednotami in ekonomsko varnostjo na otroka deluje varovalno, hkrati pa je pomanjkanje teh dejavnikov za otroka ogrožajoče.

Šola je poleg družine najpomembnejši dejavnik otrokovega duševnega razvoja in deluje varovalno tudi v primeru manj ugodnih družinskih okoliščin. Na otroka pozitivno vplivajo dobri medsebojni odnosi, ugodna razredna klima, občutek pripadnosti, ponudba različnih dejavnosti. Po drugi strani pa je šola tudi dejavnik tveganja, saj vsakodnevne šolske situacije lahko ustvarjajo stres in obremenitve. Med dejavnike tveganja z vidika šole uvrščamo moteče vedenje med sošolci, neustrezne medsebojne vrstniške odnose, strah pred obiskovanjem pouka zaradi nasilja, ocenjevanje znanja, visoka pričakovanja glede učne uspešnosti, premalo podpore s strani učiteljev ...

Primeri posameznih učencev s predstavitvijo problematike

- Primer 1

Učenka je imela v osmem razredu v polletju 101 uro izostanka, kar predstavlja 20 odstotkov pouka. Opravičila ji je pisala mama, razlogi izostajanja so bili slabo počutje, glavobol in bolečine v trebuhu. Izostajanje se je odražalo na učnem uspehu in socialni izoliranosti v razredu. Občasni izostanki so se iz istih razlogov pojavljali že v nižjih razredih, zato je mama peljala hčerko na zdravniške preglede, ki niso odkrili organskega vzroka bolečin. Pred dvema letoma sta se oče in mama ločila. Po povabilu šolske svetovalne službe sta bila starša pripravljena sodelovati pri pomoči hčerki.

- Primer 2

Učenka se je prepisala na našo šolo v sedmem razredu, razlog je bilo slabo počutje zaradi odnosov v razredu. Počutila se je zavrnjeno in je bila pogosto žrtev prefinjenega medvrstniškega nasilja. V našo šolo je vstopila z velikim upanjem po sprejetosti in visokimi storilnostnimi ambicijami. Zelo hitro je začela izostajati od pouka, kar je počela tudi na prejšnji šoli. Izkazalo se je, da trpi za anksioznostjo, ima samopoškodovalno vedenje in stiske zaradi

perfekcionizma. Učni uspeh ni sledil njenim ambicijam. Osebne stiske so se z zmanjšano odpornostjo odražale tudi na zdravstvenem stanju. V kombinaciji bolezni, poškodbe kolena in stisk je hitro prišla na 100 ur izostanka. Je edinka v podpornem domačem okolju.

- Primer 3

Učenec devetega razreda je prišel v šolo le prvi šolski dan. Za njim je bila razveza staršev in poletje v družbi računalnika. Z vrstniki se je družil samo preko igranja računalniških iger. Mama se je obrnila na šolo po pomoč, saj sina ni uspela pripraviti na odhod v šolo. Povedala je, da je bil fant vsa leta zelo nemotiviran za šolsko delo, zato je vsakodnevno delala z njim in ga tako pripeljala do dobrih ocen. V začetku poletja je iz družine odšel oče, ki ni imel več stikov z nobenim od njiju, saj je fant stike zavračal.

- Primer 4

Na nadarjeno in učno uspešno devetošolko smo postali pozorni, ko je vsak mesec manjkala teden ali več. Po pogovoru s starši smo ugotovili, da niso bili seznanjeni ne z izostanki ne z opravičili. Z analizo situacije smo ugotovili, da je učenka izredno introvertna in da se v šoli pogosto dolgočasi.

- Primer 5

Učenec je v sedmem razredu v petih zaporednih mesecih izostal od pouka 200 šolskih ur, kar predstavlja 41 odstotkov njegovega pouka. Izostanki so bili zgoščeni zlasti ob ocenjevanju. Opravičila je pisala mama in občasno zdravnik. Razlog je bila bolezen in slabo počutje. Pogosto je izostajal vsa leta šolanja z enakimi razlogi, a v manjšem obsegu, po covidnem obdobju pa se je situacija zelo poslabšala. Postal je odvisen od računalniških iger, pogosto je v šolo prihajal neprespan. Kazal je vse znake odvisnosti – apatičnost, nezainteresiranost za pouk, zoženost interesov zgolj na računalniške igrice. Razred je lani ponavljal. Letos v polletju ni imel negativno zaključenih ocen, izostajanje se nadaljuje. Živi z mamo in starejšima bratoma, očeta vidi občasno, a se aktivno ne vključuje v šolanje otroka. Mama zanika odvisnost od računalnika in vidi razlog težav v premalo podpornem šolskem okolju. Tudi sodelovanje s Centrom za socialno delo ni izboljšalo situacije.

Opredelitev raziskovalnega problema, namena prispevka

Predstaviti dolgotrajno izostajanje od pouka in odklanjanje šole kot kompleksen problem ter na osnovi predstavitve primerov iz prakse identificirati vzroke izostajanja in učinkovite intervencije za ponovno redno obiskovanje pouka.

Namen in cilj

Želim predstaviti primere posameznih učencev, ki so v polletnem obdobju izostali od pouka več kot 100 ur. Tak obseg manka ur prepoznamo na šoli kot mejnik, pri katerem ima otrok posledice na učnem in/ali socialnem področju razvoja. Predstavila bom kompleksnost vzrokov, postopke ukrepanja in pomen individualiziranega pristopa k posamezniku. Cilj prispevka je povečati zavedanje pomena ukrepanja za preprečevanje takojšnjih in dolgoročnih posledic v otrokovem razvoju ter predstaviti strategije, ki jih uporabljamo na naši šoli.

Metode

Raziskovalna vprašanja

Vprašanje št. 1:

Ali učenčevo razumevanje dinamike svojega vedenja pripomore k prekinitvi izostajanja od pouka?

Vprašanje št. 2:

Ali je pomanjkanje učenčeve rezilientnosti ključnega pomena pri odklanjanju šole?

Vprašanje št. 3:

Kakšen je doprinos razvijanja konstruktivnega učenčevega soočanja s problemi pri rednem obiskovanju pouka?

Vprašanje št. 4:

Katere so ključne intervencije pri obravnavi učencev, ki odklanjajo šolo?

Načrtovanje izvedbe raziskave in pridobivanje podatkov

Kvalitativna raziskava temelji na predstavitvi petih primerov učencev naše šole, ki so v zadnjih dveh letih v izostajanju od pouka pomembno odstopali od ostalih vrstnikov. Starši in učenci so kot razlog izostajanja navajali psihosomatske motnje (slabost, glavobol, bolečine v trebuhu, slabo počutje). Pri treh učencih so starši izrazili zaskrbljenost zaradi pogostosti pojavljanja bolečin, saj so otroke peljali na zdravniške preglede, a niso dobili potrditve o organskem izvoru bolečin. Dopuščali so, da so bili vzroki potencialno psihološki ali socialni in so prosili šolo za pomoč. Pri dveh učencih starši situacije kljub padcu učnega uspeha niso razumeli kot zaskrbljujočo. Pri enem primeru pa je bila rešitev težav zelo enostavna in jo navajam kot prikaz pestrosti razlogov izostajanja od pouka.

Raziskovalne metode

Pri študijah primerov sem uporabila Lestvico odklanjanja šole - R (S) – School Refusal Assessment Scale-Revised (P) za starše, Lestvico odklanjanja šole - R (O) – School Refusal Assessment Scale-Revised (C) za učence, intervju, opazovanje in dokumentiranje otrokovega vedenja ter napredka.

Načini pridobivanja podatkov

Na šoli imamo izoblikovan Protokol ravnanja pri daljših opravičenih odsotnostih učenca od pouka v štirih korakih, ki ga bom v nadaljevanju na kratko predstavila. Uporabljamo ga smiselno glede na sodelovanje učenca in staršev. Včasih starši sami poiščejo pomoč v šoli, ker jih zaskrbi otrokovo izostajanje, pogosteje pa šola povabi starše k sodelovanju.

Prvi korak – pri nekontinuirani (občasni, ponavljajoči) odsotnosti 40 ur razrednik pokliče starše po telefonu ali na govorilno uro, se pozanima o otrokovem počutju in opozori na količino izostajanja. Po pogovoru naredi zapis.

Drugi korak – ob nadaljnji občasni in ponavljajoči odsotnosti 40 ur razrednik obvesti svetovalno službo, ki se poveže z učencem in s starši. Učenca povabi na obravnavo in začne zbirati podatke. Izpolni se Lestvica odklanjanja šole in razišče funkcionalni model vedenja. Pripravi se Individualiziran načrt dela, ki vključuje učenca, starše in šolo. Razmeji se vloge in odgovornosti, določi urnik obiskovanja pouka in spremljanje prisotnosti pri pouku.

Tretji korak – ob 100 urah odsotnosti se razmisli o smiselnosti vključitve učenca v zunanje institucije (šolski zdravnik, klinični psiholog, pedopsihiater ...). Po potrebi se v delo z učencem in starši vključi vodstvo šole.

Četrty korak – če se izostajanje nadaljuje, ali če starši ne sodelujejo, šola obvesti pristojni Center za socialno delo in zaprosi za sodelovanje. Glede na presojo strokovnih delavcev šola obvesti Inšpektorat za šolstvo.

Raziskovalni vzorec

Namensko sem izbrala pet primerov učencev, ki so med seboj različni in prikazujejo pestrost ter kompleksnost problema izostajanja od pouka. Učencem je skupno, da so v obdobju petih zaporednih mesecev opravičeno izostali od pouka več kot 100 ur, vzrok ni bila dolgotrajna bolezen, vsak je imel za izostajanje drugačne razloge.

Rezultati in interpretacija

V nadaljevanju so predstavljeni rezultati ocenjevalnih lestvic, ki so jih izpolnjevali učenci iz raziskovalnega vzorca in njihovi starši.

Tabela 1. Rezultati Lestvice odklanjanja šole – R (O)

Vsota*/povprečje#	1. funkcija	2. funkcija	3. funkcija	4. funkcija
Primer 1	20/3,3	14/2,3	22/3,7	5/0,8
Primer 2	20/3,3	12/2,0	9/1,5	3/0,5
Primer 3	13/2,2	10/1,7	3/,5	24/4
Primer 4	10/1,7	14/2,3	1/0,2	11/1,8
Primer 5	25/4,2	15/2,5	12/2,0	18/3,0

*največje število točk na posamezni lestvici je 36; #najvišje povprečje je 6,0

Lestvice (funkcije vedenja):

1. funkcija – izogibanje dražljajem, ki izzovejo negativne občutke (funkcionalni model 1)
2. funkcija – izogibanje neprijetnim socialnim in ocenjevalnim situacijam (funkcionalni model 2)

3. funkcija – prizadevati si za pozornost pomembnih drugih (funkcionalni model 3)
4. funkcija – iskanje otipljivih ojačevalcev, prijetnejših doživetij izven šole (funkcionalni model 4)

Tabela 2. Rezultati Lestvice odklanjanja šole – R (S)

Vsota*/povprečje	1. funkcija	2. funkcija	3. funkcija	4. funkcija
Primer 1	15/2,5	8/1,3	11/1,8	4/0,7
Primer 2	28/4,7	24/4,0	12/2,0	3/0,5
Primer 3	17/2,8	4/0,7	5/0,8	12/2,0
Primer 4	3/0,5	4/0,7	0/0,0	2/0,3
Primer 5	25/4,2	9/1,5	12/2,0	5/0,8

*največje število točk na posamezni lestvici je 36; #najvišje povprečje je 6,0

Lestvice (funkcije vedenja):

1. funkcija – izogibanje dražljajem, ki izzovejo negativne občutke (funkcionalni model 1)
2. funkcija – izogibanje neprijetnim socialnim in ocenjevalnim situacijam (funkcionalni model 2)
3. funkcija – prizadevati si za pozornost pomembnih drugih (funkcionalni model 3)
4. funkcija – iskanje otipljivih ojačevalcev, prijetnejših doživetij izven šole (funkcionalni model 4)

Iz rezultatov ocenjevalnih lestvic razberemo razloge, ki ovirajo učence pri obiskovanju pouka (tabela 1). Trije učenci so izkazali najvišje število točk v kategoriji izogibanje dražljajem, ki izzovejo negativne občutke. To so s šolo povezana čustva, kot so strah, žalost, zaskrbljenost. Ena učenka je imela najvišje točke v prizadevanju za pozornost pomembnih drugih – staršev. Kot osmošolka izraža potrebo po preživljanju časa z mamo v večji meri kot željo po preživljanju časa z vrstniki, obenem pa izraža velik strah pred bivanjem v šoli. En učenec je imel najvišjo oceno na področju iskanja prijetnejših doživetij izven šole, hkrati pa tudi zaskrbljenost glede šole in potrebo po izogibanju situacijam ocenjevanja.

V prvem primeru je bilo pri učenki v veliki meri prisotno izogibanje situacijam, ki v njej zbuja neugodne občutke (tabela 1; 3,3, od 6,0) in prizadevanje za preživljanje časa z mamo (tabela 2; 3,7 od 6,0), s katero sta v simbiotični povezavi. Tudi mama je ocenila ti vedenji kot najbolj

izstopajoči (2,5 in 1,8). Njeni oceni sta bili nižji od hčerinih, saj je hčerino izostajanje od pouka v veliki meri pripisovala zdravstvenim težavam. Mama je bila brezposelna, obema je dom pomenil varno zatočišče. Ob nizki stopnji rezilientnosti, na katero kažejo vzroki izostajanja, in ob veliki potrebi mame, da zaščiti hčerko pred vsakdanjimi stresnimi situacijami, so bili premiki v smeri soočanja s strahovi počasni. Pregledi pri specialistih so ovrgli organski vzrok bolečin v trebuhu in pri glavobolih, zato smo z obema ozavestili misli, čustva in občutke, ki vodijo v bolečino. Izostajanje v takem primeru je izogibanje šoli, kar je neprimeren način soočanja s težavami. Skupaj smo naredili natančen urnik za vsak dan posebej z zgodnejšim vstajanjem, jutranjimi rituali, pripravili načrt, kako bo vsaka od njiju reagirala ob ponovni stiski. Zelo pomembno je bilo, da je mama podprla nujnost rednega obiskovanja pouka in pri tej zahtevi postala bolj odločna, čeprav je ob tem sama doživljala stiske in je potrebovala podporo svetovalne delavke. Pri učenki so se občasno še pojavile bolečine, zato sta se morali obe zelo potruditi, da sta sledili dogovoru s šolo. Učenki smo omogočili napovedno ocenjevanje in ji pomagali pri načrtovanju učenja, saj je na ocenjevalni lestvici pomemben tudi ta vzrok čustvene stiske (2,3). Vsak teden smo skupaj pregledali napredek, po potrebi smo bili mami na voljo vsak dan za pomoč in podporo.

Sedmošolka v drugem primeru je ob visoki storilnostni motivaciji in perfekcionizmu, ob slabših socialnih spretnostih in izkušnjah z medvrstniškim nasiljem doživljala hude stiske. Kot je razvidno iz tabele, je bilo veliko zaskrbljenosti povezane z različnimi šolskimi situacijami (3,3), z druženjem in ocenjevanjem (2,0). Starša sta vedenje ocenila višje kot hčerka (4,7 in 4,0), ki je strahove minimalizirala, čustveno napetost pa sproščala s samopoškodovanim vedenjem. Oporo je iskala v očetu in mami (1,5), ki sta ji služila predvsem kot točka moči. Poiskala sta ji pomoč psihoterapevta in jo prepisala na našo šolo. Ob upoštevanju vseh ugotovljenih funkcij vedenja smo naredili individualiziran načrt pomoči. Pomoč pri socialnem vključevanju je zajemala izbiro dovolj podpornega in sprejemajočega razreda ter razrednika, vrstnike prostovoljce, ki so zanj poskrbeli v obdobju uvajanja ter vsakodnevno spremljanje vedenja z opazovanjem in pogovorom. Zaradi testne anksioznosti smo uvedli začasne prilagoditve pri ocenjevanju znanja, šolska psihologinja jo je naučila dihalne tehnike sproščanja in ji pomagala pri nadzoru misli. Deklica je sedaj devetošolka, ne potrebuje več terapevtske pomoči, v razredno skupnost je dobro vključena. Zaveda se svoje ambicioznosti in se vse bolj spoprijema z ocenjevanjem.

Tretji primer predstavlja devetošolec, ki je v devetem razredu začel zavračati šolanje. Na lestvici odklanjanja šole je izrazito izstopalo vedenje iskanja prijetnejših doživetij izven šole (4,0 od 6,0). Enako je njegovo vedenje ocenila tudi mama. Med počitnicami je zapadel v odvisnost od računalnika, odklanjal je stike z očetom in zavračal mamine poskuse vplivanja na njegovo vedenje. To se je izkazalo tudi z zelo nizkim rezultatom na lestvici iskanja pozornosti pomembnih oseb (0,5). Šola je postala zanj neugodno okolje druženja, učenja in ocenjevanja (2,2 in 1,7). Njegove misli so bile, da ga v šoli nihče od sošolcev ne mara več, da so učitelji jezni nanj in da je neumen. Ob tem je občutil strah. Edino ugodje mu je nudilo igranje računalniških igrice. Mama se je po pomoč obrnila neposredno na ravnatelja, ki je bil v tem primeru posledično član strokovnega tima. Njegova vloga je bila pridobitev očeta za sodelovanje in spremljanje učenčevega napredka na mesečnem srečanju z družino. Individualiziran načrt dela je predvideval sodelovanje obeh staršev in učenca, omejitev uporabe računalnika, urnik dnevnih aktivnosti za vsak dan v tednu in obravnavo pri šolski psihologinji. Vključili smo tudi dva sošolca, s katerima se je družil v osmem razredu, da sta ga zjutraj počakala in šla z njim v šolo ter mu pomagala z zapiski. Strukturo dneva z razporeditvijo šolskega dela in prostega časa smo načrtovali skupaj z učencem, a smo s sprotnim spremljanjem ugotovili, da je računalnik zanj preveč mikaven. Fant je po preteku predvidenega časa za igranje igrice postal agresiven, dogovorov se ni držal, starša sta bila nemočna. Povezali smo se z zunanjo institucijo za pomoč pri digitalnih odvisnostih Logout in oba starša ter sin so se vključili v obravnavo. Starša sta s podporo terapevta počasi zmogla postaviti meje in s fantom začela na novo graditi odnos. Ob vseh intervencijah je fant prišel nazaj v šolo. V položaju, v katerem se je znašel, je imel zelo nizko stopnjo rezilientnosti, saj je odgovornost za šolo in njegovo počutje vsa leta šolanja prevzemala mati. Ob tako kritičnih trenutkih kot je razpad družine, je bila količina stresa za neutrjenega fanta prevelika, zato so bile potrebne številne in kompleksne intervencije.

Učenka v predzadnjem primeru ni izostajala zaradi pozornosti njej pomembnih oseb (0,2 od 6,0), saj je bilo njeno vedenje dejansko redukcija neugodnih dražljajev. Med pogovorom s psihologinjo je razkrila frustracijo zaradi ugotovitve, da je družabnost socialno zelo zaželeno in nagrajevana lastnost, kar je v njej povzročalo tesnobne občutke in s tem povezano potrebo po razbremenitvi. Funkcija njenega vedenja je bilo izogibanje socialnim stikom (2,3) in iskanje zadovoljstva v povečani količini časa, ki ga je lahko preživljala sama doma (1,8). Izrazila je veliko potrebo po popolnem miru, v katerem ni prostora za kakršno koli druženje. Potrebo je začela

zadovoljevati s »špricanjem«, opravičila je pisala sama. Po analizi vzrokov izostajanja in neprimerne izbire vedenja je učenka začela razmišljati o sprejemljivejših možnostih zadovoljevanja svojih potreb. Z razumevanjem njene potrebe po prebijanju časa sama s seboj smo naredili dogovor s starši, da ne hodi več z njimi na vse obiske k sorodnikom in prijateljem, ter da se v šoli lahko umakne v knjižnico, ko ima preveč zunanjih dražljajev. Starša z njo nista imela težav, zato so bile njune ocene vedenja na ocenjevalni lestvici zelo nizke (0,5, 0,7, 0,0, 0,3). Sprejela sta, da potrebuje veliko časa zase in dopustila, da več časa preživi v svoji sobi. V šoli se je pogosto dolgočasila. Ker je rada pisala tekste, smo ji dali pomembno vlogo pri pripravi valet in skupaj z njo poiskali šolski predmet, pri katerem se je začela pripravljati na tekmovanje.

Učenec v zadnjem primeru je ponazoritev trdovratnega družinskega vedenjskega vzorca in kroničnega izostajanja od pouka, ki je bilo prisotno že v nižjih razredih osnovne šole. Vsa leta je bil veliko odsoten zaradi bolezni, na predmetni stopnji pa so se izostanki začeli povečevati tudi zaradi slabega počutja. Lestvica je pokazala izrazito izogibanje neugodnim občutkom (4,2 od 6,0) in iskanje prijetnih doživetij izven šole (3,0). Zelo nerad je izpostavljen in ocenjevan (2,5), druži se le z enim vrstnikom. Starša vztrajata v zanikanju zasvojenosti z igricami (0,8), opravičevanje izostankov razumeta kot pomoč otroku zaradi telesne in psihične občutljivosti, ki je v šoli ne razumemo in zaradi tega fant doživlja stres (4,2). Otroka nista pripravljena vključiti v nobeno obravnavo, s Centrom za socialno delo zelo slabo sodelujeta. Pogovorom s šolsko svetovalno službo se fant kljub dogovoru izogiba. Ukrepa prijave šolski inšpekciji nismo izkoristili, ker sta starša vnaprej povedala, da bosta kazen plačala.

Pri vseh primerih je bilo pomembno učencem zagotoviti spodbudno in varno učno okolje, v katerega so se učenci lahko vključili in se v njem počutili varne (Rutar Ilc, 2017). Svetovalna služba je skupaj z razrednikom seznanila učitelje s težavami posameznega učenca. Skupaj smo razmislili, kakšne okoliščine jim je potrebno pripraviti v šoli, da bodo lažje premagovali svoje stiske. Izpostaviti pa je potrebno, da tudi učitelji doživljajo stiske, ko se učenci izogibajo ocenjevanju in začne zmanjkovati časa ob zaključevanju ocen, zato so jim dogovori v pomoč.

Dobro sodelovanje šole in staršev je za otroka izredno pomembno. Jasna in usklajena sporočila otroku predstavljajo meje sprejemljivega vedenja in mu vlivajo moč za odhod v šolo. Ključnega pomena je, da starši podpirajo nujnost obiskovanja pouka (Žorž, 2013).

Zastavila sem si 4 raziskovalna vprašanja, za katera lahko povzamem odgovore iz obravnavanih primerov.

Otrokovo razumevanje dinamike svojega vedenja bistveno pripomore k prekinitvi izostajanja od pouka. Prve štiri učenke in učenci so po pogovoru s šolsko psihologinjo začeli sodelovati, se učiti, vplivati na svoje vedenje. Učenec v petem primeru ni zmogel sprejeti, da bi lahko spremenil svoje vedenje, zato se njegovo izostajanje nadaljuje.

Učenci, ki niso odporni na stres oz. rezilientni, imajo težave z odklanjanjem šole. Šola jim s socialnimi stiki in ocenjevanjem predstavlja tako močan stresni prostor, da se z njim ne zmorejo soočati, zato se umikajo. To se je potrdilo pri vseh predstavljenih primerih.

Konstruktivno soočanje s problemi učencem pomaga, da pouk redno obiskujejo. Prvi štirje učenci in učenke so se bili pripravljeni naučiti novih vedenj in tako zmanjševati doživljanje stresa. Z novimi pristopi so zmogli vplivati nase in se srečevati s stiskami na bolj učinkovit način.

Ključne intervencije, ki so se pri naših učencih pokazale kot učinkovite, da so se po izostajanju vrnili k rednemu obiskovanju pouka so: ocena narave otrokovih težav – funkcija vedenja, dobro sodelovanje staršev, delo z disfunkcionalnimi mislimi in prepričanji, učenje obvladovanja telesnih znakov anksioznosti, delo na razumevanju funkcije bolečine, ustvarjanje spodbudnega in varnega učnega okolja, timsko sodelovanje strokovnih delavcev šole, sodelovanje s strokovnjaki zunanjih institucij.

Zaključek

Učenci od pouka ne izostajajo brez razloga. Običajen vzrok je bolezen, vse pogostejše pa so v ozadju čustveni dejavniki, ki vodijo v odklanjanje šole. Pomembno je ugotoviti, kakšne so te ovire in kako lahko učenca podpremo. Z intervencijami, ki smo jih vpeljali v šoli, smo želeli načrtno vplivati na vedenje, čustvovanje in misli učencev, prav tako pa so bile potrebne usmeritve tudi za starše in druge vpletene v reševanje problema odklanjanja šole. Šola, starši in zunanje institucije smo del rešitve, ki pa je ne moremo izpeljati namesto učenca. Dobro sodelovanje vodi v sinergijo, s katero lahko dosežemo, da se otrok ponovno vrne v šolo. Zelo pomembno je, da učencu pomagamo izstopiti iz miselne paradigme žrtve, ki se ji dogajajo

težave, v akterja, ki zmore korake v smeri soočanja s težavami in iskanja konstruktivnih rešitev. Opolnomočenje učenca je ključnega pomena za krepitev njegovega duševnega zdravja in zdrav osebnostni razvoj.

Viri in literatura

Babič, M., Neja Briški, N., Hudoklin, M., Janjušević, P., Kralj, D., Petric, M., Seršen Fras, A., Vervega, D. (2019). *Odklanjanje šole*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.

Heyne, D., Sauter, F. M., Ollendick, T. H., Van Widenfelt, B. M., Westenberg, P. M. (2014). *Developmentally sensitive cognitive behavioral therapy for adolescent school refusal: rationale and case illustration*. Clinical child and family psychology review, 17(2), 191-215.

Kearney, C. A. (2001). *School refusal behavior in youth: a functional approach to assessment and treatment* (1. izd.). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Kearney, C. A. (2008). *Helping school refusing children and their parents: a guide for school-based professionals* (2. izd.). New York, NY: Oxford University Press.

Kearney, C. A. (2016). *Managing school absenteeism at multiple tiers: An evidence-based and practical guide for professionals*. New York: Oxford University Press.

Rutar Ilc, Z., Rogič Ožek, S., Gramc, J. (2017). *Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Žorž, B. (2013). *Otrok noče v šolo*. Vzgoja, letnik 2013 (57), strani: 35-35.

Kontakt:

Judita Slabe,

judita.slabe1@gmail.com; Osnovna šola Ivana Groharja Škofja Loka

Davorin Čeleš: Kako z otroki?

Povzetek

Pri delu z mladimi spoznamo veliko različnih karakterjev. Pomembna komponenta pri delu z njimi je vsekakor skrb za njihov socialni, čustveni in osebnostni razvoj. Vredno se je vprašati, koliko možnosti imajo učitelji za poglobljeno delo na tem področju v šolskem prostoru in koliko se jim zdi to navsezadnje pomembno in potrebno. V športu so verjetno te razlike vidne prej kot pri ostalih predmetih. Emocije so pri športu bolj intenzivne, nenadne, spontane. Ker jih je pri športu težje nadzorovati, so reakcije vadečih zaradi tega prej opazne. Hitreje se pokaže pristen karakter mladostnikov. Kako se »spopasti s tem karakterjem« in na kakšen način pristopiti do otrok različnih skupin, je velikokrat umetnost. Nič ni samoumevno in zaradi tega ni nobenega univerzalnega pravila – potrebno je najti primeren pristop za vsakega posameznika.

V prispevku bom predstavil pristop do učenca s posebnimi potrebami, ki se je izkazal za dobrega, govori pa o socialno-čustvenem razvoju »nadarjenega« učenca ter vlogi učitelja pri spodbujanju tega razvoja.

Ključne besede: socialno čustveni razvoj, vloga učitelja, individualni pristop, emocije, pedagoški princip

Abstract

In working with youth, we encounter a wide variety of characters. An important component of this work is undoubtedly caring for their social, emotional, and personal development. It is worth asking how much opportunity teachers have for in-depth work in this area within the school environment and how important and necessary they ultimately find it. In sports, these differences are likely more visible earlier than in other subjects. Emotions in sports are more intense, sudden, and spontaneous. Since they are harder to control in sports, the reactions of the practising students can be noticed sooner. The authentic character of adolescents is revealed more quickly. How to "deal with this character" and in what way to approach children of different groups is often an art. Nothing is taken for granted, and therefore, there is no universal rule – it is necessary to find a suitable approach for each individual.

In the article, I will present an approach to a student with a decree that has proven to be great. It discusses the socio-emotional development of a "gifted" student and the role of the teacher in encouraging this development.

Keywords: socio-emotional development, role of the teacher, individual approach, emotions, pedagogical principle

Uvod

Kavčič ob svojem delu v šoli ugotavlja, da otrokom, ki imajo zaznane težave z motoriko, pri rednih urah športne vzgoje posvečamo veliko pozornosti in jim v veliki meri prilagajamo naloge ter jih, če je potrebno, po daljši poti pripeljemo do zastavljenega cilja. Kaj pa tisti, ki izstopajo iz povprečja in kažejo visoko stopnjo gibalnih sposobnosti? Njihovi cilji in zahteve so po navadi višji, kot jih ponuja učni načrt, in je jasno, da pogosto želijo več (Kavčič, 2015, str. 163).

Z vidika prezrtosti nadarjenih učencev moramo po mnenju Kovačiča (2016) posebno pozornost nameniti učencem, ki imajo težave s kratkotrajnim spominom ali izražanjem, vendar kažejo kako močno področje. Avtor domneva, da so ravno ti nadarjeni učenci največkrat prezrti in neobravnavani, ker njihovi primanjkljaji oz. posebne potrebe zakrijejo njihov izjemen talent. Avtor dalje meni, da se v pedagoškem procesu taki učenci zaradi težav s pomnjenjem in izražanjem znajdejo v kategoriji učno neuspešnih oz. učencev z učnimi težavami in ne nadarjenih, posebej pa to lahko velja za nadarjene učence, ki imajo težave pri izražanju (pisnem, ustnem, besedni zaklad) in so posledično (bili) spregledani. Kot pravi tudi Nagel (1987), da mnogi nadarjeni brez ustrezne podpore ne morejo razviti svojih talentov.

V začetku svoje učiteljske kariere sem naletel na takšnega učenca. Bil je osamljen, ni imel pravih prijateljev. Kadarkoli se je oglasil, je bil ali preslišan ali zasmehovan. Ta učenec je obiskoval 5. razred osnovne šole. Pri nogometu ali igri med dvema ognjema je bil vedno izbran kot zadnji. Po določenem času se je s tem sprijaznil in se zaprl vase. Izhajal je iz kmečke družine, kjer je oče veliko časa namenil delu in pijači.

Bil je usmerjen kot otrok s posebnimi potrebami, imel je dodatno strokovno pomoč in določene prilagoditve, kot npr. podaljšan čas za dokončanje dejavnosti ter pisnega preverjanja znanja, pomočnika bralca in drugo. Učenec se je s tem sprijaznil. Za sebe je povedal, da je »norček, da se težko uči in da si nič ne zapomni«.

Samopodoba

Samopodobo pojmuje kot posameznikovo pojmovanje, zavedanje in vrednotenje lastnih značilnosti, potez, pričakovanj, sposobnosti, omejitev in zmožnosti, skratka različnih psihičnih, telesnih in socialnih razsežnosti lastne osebnosti. Označimo jo kot množico odnosov, ki jih posameznik vzpostavlja do samega sebe. (Kobal, 2000)

Vključuje oceno lastnih zmožnosti in sposobnosti, doživljanja samega sebe, stališča in predstave v zvezi z obvladovanjem življenjskih izzivov ter zavest o usmerjanju in uravnavanju lastnega življenja. (Dolenc, 2010)

Novejši strukturni modeli samopodobe poudarjajo njeno večplastnost, sestavljeno iz različnih specifičnih področij udejstvovanja, na katerih ima posameznik izkušnje. Tako lahko govorimo o različnih sestavinah oz. primarnih področjih samopodobe (učna, družinska, socialna, čustvena, telesna), ki so med seboj povezana in soodvisna, hkrati pa močno povezana s celostno samopodobo. (Dolenc, 2010)

Telesno samopodobo lahko opredelimo kot skupek zaznav, spoznanj, občutij in izkušenj, ki jih ima oseba v odnosu do svojega telesa. (Stein 1996, v Dolenc, 2010) Stein poudarja, da je potrebno konstrukt telesne samopodobe konceptualno ločiti od telesnega videza, ki se nanaša zgolj na posameznikovo zaznavo telesne privlačnosti in zadovoljstva s svojim zunanjim videzom. Telesna samopodoba zajema tako posameznikovo zaznavo telesnega videza kot tudi njegovo zavedanje gibalnih zmogljivosti (sposobnosti in spretnosti).

V obdobju otroštva in mladostništva si posamezniki razvijajo različne kompetence. Gibalno kompetenco pojmuje kot posameznikovo zavedanje gibalne učinkovitosti, ki je odločilna za uspešno učenje in izvajanje gibalnih spretnosti (Planinšec, 2002, v Dolenc, 2010).

V vseh okoljih kjer otroci visoko vrednotijo gibalno kompetenco, je lahko njena vloga v razvoju telesne in celostne samopodobe pomembna. Raziskave kažejo, da se s splošno telesno samopodobo najbolj povezuje ravno zaznana gibalna/športna kompetenca. (Dolenc, 2010)

Šport lahko pomembno vpliva na oblikovanje telesne samopodobe. Mladostniki, ki se ukvarjajo s športom, imajo pogosto bolj pozitivno telesno samopodobo, kar je lahko posledica

izboljšane kondicije, telesne aktivnosti, občutkov da nekaj zmorejo, pozitivnih občutkov ob doseganju določenih rezultatov in dosežkov.

Telesna samopodoba ni statična, ampak se spreminja skozi različna življenjska obdobja kot tudi skozi različna telesna stanja, spreminja se tudi pod vplivom različnih zunanjih dejavnikov. K tem gre vsekakor prištevati kulturno ozadje v katerem posameznik živi, kot tudi njegovo primarno okolje. Pozitivne podpore, spodbude, opora ljudi s katerimi posameznik živi in dela lahko pozitivno krepijo njegovo samopodobo; hkrati pa z negativnimi komentarji, pritiski lahko povzročijo dvome.

Medtem, ko je samopodoba predvsem kognitivna reprezentacija sebe (zaznava lastnih sposobnosti, veščin in značilnosti na nekaterih področjih delovanja), pa samospoštovanje predstavlja njen vrednostni vidik, ki vključuje čustvene odzive in vrednostne ocene na področjih, ki so za nas pomembna (Dolenc, 2010)

Mladostniki z visokim samospoštovanjem se bolje znajdejo v medosebnih odnosih in se lažje upirajo negativnim pritiskom okolja.

Disleksija

D. Kogovšek (2012, str. 12-16) predstavi širok nabor možnih znakov disleksije na področju branja, pisanja, spomina, organizacije, motoričnega razvoja, govornega razvoja, pozornosti, zaznavanja in mišljenja, ki jih povzema po različnih avtorjih (Reid, 2012, Kesič Dimic, 2010 in Raduly-Zorgo, Smythe in Gyarmathy, 2010). Navedimo nekaj tistih »težav«, s katerimi se pri svojem pedagoškem delu srečujemo pogosteje: – BRANJE: težave pri prepoznavanju in vezanju glasov, njihovem pomnjenju ter uporabi v besedi; nepravilno naglaševanje; pogosto izpuščanje, obračanje, zamenjava, premeščanje glasov; spuščanje vrstic med branjem; izgubijo se med branjem, pozabljanje prebranega, počasno branje, neupoštevanje ločil, slabo napredovanje pri branju.

- PISANJE: počasno pisanje, težave pri pomnjenju pravopisnih pravil, neurejeni pisni izdelki, nedosledna raba velike začetnice, ob ponovnem branju ne najdejo veliko napak, odpor do obsežnejšega pisanja.
- GRAFOMOTORIKA-DISGRAFIJA: nenavadna drža pisala, premočna drža pisala in pritisk na podlago, počasno, mučno, netekoče pisanje črk, nenavadno oblikovanje črk, težave pri postavitvi črk v omejen prostor, slaba prostorska organizacija na listu, zamenjava podobno oblikovanih črk, težave pri velikih začetnicah.
- SPOMIN: slab kratkoročni in delovni spomin, težave pri pomnjenju navodil, glasnem računanju, poštevanke.
- ORGANIZACIJA: slaba organizacija učnega časa, gradiva, opreme in predmetov, težko si uredi svojo sobo, podatke zamenjuje ali napačno razume.
- MOTORIČNI RAZVOJ: nerodnost, izgubijo se v novem okolju ali včasih celo v že znanem, težave pri fini motoriki (roka - oko), težave pri zavezovanju vezalk, zaletavanje v opremo v učilnici, spotikanje, pogosto padanje.
- GOVORNI RAZVOJ: zamenjava podobnih glasov, slaba izgovorjava, težave s povezovanjem glasov v besede, slabo zavedanje ritma, slab besedni red v povedi, težave v poimenovanju.
- POZORNOST: niso natančni pri poslušanju, ne opažajo razlik med posameznimi črkami in ne dojemajo pomena besed, težko sledijo vsebini.
- ZAZNAVANJE: počasno predelovanje vizualnih in slušnih informacij (glej Kogovšek, 2012).

Nadarjenost

V svojem članku iz leta 2017 ugotavljam, da ocenjevalne lestvice, ki so temelj za odkrivanje nadarjenih otrok na psihomotoričnem področju, dajejo preveliko prednost učencem, ki so vključeni v proces treniranja. Se pravi, da v procesu evidentiranja in identificiranja nadarjenih na psihomotoričnem področju, odkrivamo učence, ki imajo športne izkušnje in trenirajo. Nadarjenost na področju športa dojemam (na podlagi postopka odkrivanja nadarjenosti

psihomotoričnih sposobnosti) kot široko paleto psihomotoričnih sposobnosti, katere pridejo do izraza pri kompleksnih športnih situacijah, kot so: ples, igre z žogo, atletika, gimnastika in druge. Motorične sposobnosti in telesne značilnosti, ki jih merimo s športnovzgojnim kartonom po mojem mnenju niso dovolj, kakor tudi ne ocenjevalne lestvice, ki ocenjujejo telesno gibalno področje (3., 4. razred osnovne šole). O otroku, za katerega smatramo, da bi lahko bil nadarjen, moramo vedeti nekoliko več, kot zgolj videti njegovo izvedbo gibov pri urah športa. Vedeti moramo, ali je otrok že dalj časa vključen v proces treniranja, kako intenzivno je treniral, koliko športov je treniral, itn. (Čeleš 2017)

Primer iz prakse - Jožek

Ime je izmišljeno, vse ostalo pa je resnica.

Jožek je bil v obdobju pubertete. Držal se je bolj zase, a je bil vedno pripravljen pomagati. Nobeno delo mu ni bilo težko. Rad je sledil navodilom, s športom se je z veseljem ukvarjal. Vzel sem ga na atletsko tekmovanje, kjer je dosegel povprečen rezultat. Splet okoliščin je nanese, da sva se z učencem bolj zblížala in da sem postal bolj pozoren nanj.

Ko je bil učenec v 6. razredu, sem mu bil pri predmetu nemščina na NPZ-ju dodeljen kot učitelj bralec. Jožeku se je moje branje zdelo smešno in zabavno. Sproti me je popravljal pri izgovorjavi. Ko sem ga izzval, da naj poskusi s samostojnim branjem, pa mu to nikakor ni šlo. Pri branju je izpuščal črke, besed ni prebral do konca in glasov ni bil sposoben povezati v besede. Ugotovil je, da navsezadnje le potrebuje mojo pomoč. Na sestanku učiteljskega zbora, sem izpostavil, da se mi zdi, da ima Jožek disleksijo (o tem takrat nisem vedel skoraj ničesar). Sodelavci so bili skeptični glede moje ugotovitve, češ da sem po eni šolski uri z učencem prišel do tega spoznanja. Argumentirali so, da Jožeka različni učitelji poučujejo že 6 let in bi to že prej ugotovili, da ima učenec le težave s spominom; da slabo bere pa je krivo premalo vaje v otroštvu. Ker se s tem nisem sprijaznil, sem svetovalni delavki povedal svoje mnenje. Nisem se dal na hitro odpraviti in zmenili smo se, da se pri učencu opravi dodatna specialno pedagoška diagnostika. Na osnovi rezultatov le-te se je potrdilo, da je Jožek res dislektik. Na nacionalnem preverjanju znanja iz nemškega jezika je bil daleč najuspešnejši v razredu.

Meritve za športnovzgojni karton se opravljajo aprila, analizo teh meritev pa dobimo v začetku maja. Tako je to obdobje časovno sovpadalo s pisanjem NPZ-ja. Ob prejemu analize oz. rezultatov meritev sem najprej pogledal njegove rezultate. Učenec je opravil enormen preskok v XT vrednosti meritev, ki prikazuje napredek v skupku vseh T vrednosti posameznih testov pri športnovzgojnem kartonu. Skratka učenec z višjo XT vrednostjo je gibalno bolj učinkovit kot učenec z nižjo XT vrednostjo. Za spremljanje posameznika velja podobno. Če napreduje v XT vrednosti, pomeni da je učenec bolj gibalno učinkovit. Njegov rezultat v 5. razredu je bil 48,2, kar pomeni, da je bil podpovprečen v primerjavi z enako starimi fanti. Skratka bil je boljši od približno 40% populacije, enako starih fantov, slabši pa od približno 60%. V letu dni je Jožek skočil za 14,4 točk in imel XT vrednost 62,6. To pomeni, da je postal boljši od 97,72% in slabši od dobrih 2 %. Tak enormen skok v XT vrednosti, mi je dal signal, da se je fant razvil in da izkazuje neko športno nadarjenost. Ob upoštevanju, da se otrok ni ukvarjal z nobenim športom, sem ga malo povprašal ali bi se želel ukvarjati s kakšnim športom oz. kaj ga zanima. Brez oklevanja je rekel, da rad teče.

Tisto leto sem v mesecu maju na šoli organiziral tečaj za neplavalce. Ker je bil učenec velikokrat spregledan, je bilo tako tudi pri plavanju. Učenec je bil preverjen in spoznan za neplavalca. V manjši skupini (5 učencev) se je naučil plavati. Ker delo v tako mali skupini poteka v sproščenem duhu, se vsakodnevno pogovarjaš o različnih stvareh. To je enkratna priložnost, da učence bolje spoznaš. Po najinem prvem resnem pogovoru o vključitvi v atletski klub (predzadnji dan plavanja), je ves navdušen odšel domov in se o tem pogovoril z družino. Naslednji dan je skromno povedal, da se je odločil, da ne bo treniral atletike, češ da nima časa.

V naslednjih dneh sem o tem veliko časa premišljeval. Reakcije, pogovori in »iskrice v očeh«, ko sva govorila o atletiki me niso pustile ravnodušnega. Zato se z odgovorom o tem, da nima časa, nisem sprijaznil. Pri uri športa, so ostali učenci igrali nogomet, Jožeka pa sem poklical k sebi in na to temo začel pogovor. Po temeljitnem razgovoru, mi je učenec povedal več o sebi in svoji družini in mi razložil zakaj ne more v 15 km oddaljenem kraju trenirati atletike. Otroku sem obljubil, da bom storil kar je v moji moči, da mu omogočim ukvarjanje z atletiko v atletskem klubu.

Še isti dan sem začel iskati možne rešitve, da bi Jožeku omogočili ukvarjanje z atletiko. Vmes so prišle poletne počitnice, jaz pa sem zaradi »spora« z ravnateljico ostal brez službe. Moja

prioriteta je postala ukvarjanje s samim sabo in iskanjem zaposlitve, saj sva z ženo pričakovala drugega otroka. Konec meseca avgusta sem dobil drugo zaposlitev, na osnovni šoli v Murski Soboti, kjer delam še sedaj.

Tudi sam sem se ukvarjal z atletiko, zato sem zgodbo o reševanju problema pričel iskati v atletskem klubu v Murski Soboti. Trenerju za teke sem na hitro opisal zgodbo. Povedal sem mu, da je perspektiven fant iz vaše šole pripravljen trenirati atletiko. Klub sva zaprosila, da se mu omogoči treniranje atletike brezplačno, se pravi da je oproščen plačila vadbine. Ko sem s strani kluba dobil ugoden odgovor sem nadaljeval pri županu občine, kjer je Jožek občan in tedaj že učenec 7. razreda osnovne šole. Predstavil sem mu celotno zadevo in dobil zagotovilo, da bodo Jožeku plačali letno avtobusno karto, po potrebi pa bodo prispevali tudi finančna sredstva za nabavo potrebne športne opreme. S temi informacijami sem se odpravil na dom učenca. Povedal sem jim o fantovem preskoku v sposobnostih, o pomembnosti športa za njegov psiho-socialni razvoj. Na vsako vprašanje sem imel pripravljen odgovor, naš pogovor pa zapeljal v pozitivne vode, ko sem jim povedal, da jih zadeva ne bo finančno bremenila. Dejanje smo sklenili s stiskom rok in potrditvijo, da naj fant poskusi, če ima voljo. Tako se je Jožek včlanil v atletski klub in pričel trenirati atletiko. Večkrat sem ga videl, kako se s kolesom pelje na trening.

Jožek je postal uspešen atlet. V kategoriji U12 je osvojil 2. mesto v državi. Tisto leto je bil žal spregledan s strani nove učiteljice športa, ki ga je prijavila v napačno disciplino. Namesto, da bi ga prijavila v kategorijo sedmošolcev in teka na 600m, ga je prijavila za tek na 1000m, kjer je tekkel z 2 leti starejšimi učenci. Takrat je imel zelo dobro priložnost stati na zmagovalnem odru v šolski atletiki, kjer bi se boril za zlato odličje, a je zaradi napačne prijave ostal praznih rok. V 8. razredu je na področnem tekmovanju iz atletike zmagal. Med tekom sem sam opomnil atletske sodnike, da se teče zadnji krog, drugače bi Jožek in ostali tekmovalci tekli 1300m in ne bi imeli možnosti uvrstitve na državno tekmovanje. V 8. razredu, je v konkurenci z leto dni starejšimi tekmovalci osvojil 8. mesto v državi. V svoji generaciji, pa je dosegel najboljši čas. Sledila je poškodba, zato je v 9. razredu rahlo stagniral. Ponovno je dosegel 8. mesto v državi. Takrat se je z dekletom ponosno sprehajal po stadionu. Pristopil je k meni in se mi zahvalil za vse, kar sem storil zanj. Menil je, da če ne bi bilo mene, ne bi nikoli treniral atletike in imel dekleta. Dejal sem mu, da je vse to dosegel sam z voljo in trdim delom, da sem ga jaz samo malo porinil in spodbudil. Vpisal se je v srednjo šolo in za zabavo tekkel še naprej.

Za kaj več mu je zmanjkalo časa, saj mu odročnost bivanja, šolanje v Radencih in treningi v Murski Soboti niso bili v prid. Sedaj dela v priznani restavraciji in suvereno ogovori goste tako v slovenskem kot nemškem jeziku. Nikoli ni bil spoznan za »nadarjenega učenca« na področju športa.

J. Freeman na podlagi 35-letne longitudinalne študije, v kateri je spremljala življenje 210 nadarjenih, navaja, da so nadarjeni in talentirani otroci navadni ljudje, ki se od nenadarjenih razlikujejo v izjemnih sposobnostih. Ključni dejavnik, kaj bodo naredili ali ne s svojim življenjem, je posameznikova osebnost in ne njegove izjemne sposobnosti same po sebi. (Freeman, 2010, v Magister, 2016)

Zaključek

Ko odkrijemo, da je učenec, ki ima disleksijo hkrati športno nadarjen, je potrebno upoštevati njegove individualne potrebe in sposobnosti. Disleksija je specifična učna težava, ki vpliva na sposobnost branja, pisanja in razumevanja besedila. Zato se lahko pri športno nadarjenem učencu pojavi precejšnja razlika med njegovimi uspehi na športnem področju in šolskimi dosežki.

Prvi korak pri pristopu k takšnemu učencu je razumevanje njegovega stanja in upoštevanje njegovih potreb. Pomembno je, da se učitelj seznani z disleksijo in njenimi posledicami ter pridobi ustrezno znanje o načinih dela z učenci s to težavo. Prav tako je ključnega pomena, da se učitelj seznani z učencem kot posameznikom, spozna njegove interese, hobije in močne točke.

Vzpodbujajmo torej športno nadarjene učence z disleksijo, naj razvijajo svoje športne talente in hkrati izboljšujejo svoje šolske dosežke. S prilagojenim pristopom k učenju in ustrezno podporo lahko ti učenci dosežejo izjemne uspehe in se razvijajo v samozavestne in uspešne posameznike. Nekateri športi, kot npr. plavanje ali atletika, lahko pomagajo pri izboljšanju simptomov disleksije, saj spodbujajo koordinacijo in koncentracijo. Poleg tega lahko šport prispeva k boljši samozavesti in socialnim veščinam, kar je še posebej pomembno za osebe s to težavo.

Glede nadarjenosti se mi poraja naslednje vprašanje. Ali je cilj nadarjenosti na psihomotoričnem področju učiti in vzgajati nadarjene otroke v vrhunske rekreativce ali je cilj nadarjenosti na psihomotoričnem področju proizvajati vrhunske športnike? V kolikor je cilj otroke vzgajati v rekreativce, se to ne bi smelo skrivati pod pretvezo "nadarjeni učenci", temveč bi ta možnost morala biti ponujena vsem otrokom, ne zgolj nadarjenim. V kolikor pa je cilj proizvajati vrhunske športnike, so metode in sredstva odkrivanja slaba in kot takšna ne vodijo k osnovnemu cilju.

V vsakem primeru bi se morali truditi ustvariti varno in spodbudno okolje, kjer bi lahko učenec razvijal svoje talente in premagoval svoje težave, ter ga spodbujali k samostojnemu in uspešnemu učenju ter rasti.

Viri in literatura

Čeleš, D. (2017). Nadarjeni učenci – šport. V: *V. mednarodna znanstvena konferenca izzivi in težave sodobne družbe* (str. 112-117). Rakičan : RIS Dvorec, 2017, s <http://www.ris-dr.si>.

Dolenc, P. (2010): Telesna samopodoba kot pomemben motivacijski dejavnik za gibalno/športno aktivnost otrok in mladostnikov. *Revija za elementarno izobraževanje* 3 (1), 53-64.

Kavčič P. (2015). Nadarjeni si zaslužijo več. V Bergoč Š., (ur.), *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi* (str. 163-172). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-6XTJHM6C/fc9f4a39-686a-4207-a653-ea2f8c564f8f/PDF> (19. 2. 2024).

Kobal, D. (2000): Temeljni vidiki samopodobe. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kogovšek, D. (2012). Usposobljenost razrednih učiteljev za poučevanje učencev z disleksijo (Diplomsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Kovačič, B. (2016). Značilnosti glasbeno talentiranih učencev na razredni stopnji osnovne šole (Doktorska disertacija). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Magister, N. Socialni in čustveni vidiki razvoja nadarjenih učencev v drugem triletju osnovne šole. Magistrsko delo. Ljubljana, 2016.

Nagel, W. (1987). Odkrivanje in spodbujanje nadarjenih otrok. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Kontakt:

Davorin Čeleš, 051410172, cdavorin@gmail.com

Osnovna šola I Murska Sobota, Ulica Štefana Kovača 32, 9000 Murska Sobota

Andrej Kociper: Konceptualizacija socialnih kompetenc mladostnikov z motnjami v duševnem razvoju

Povzetek

Konceptualizacija socialnih kompetenc (SK) mladostnikov z motnjami v duševnem razvoju (MDR) je pomemben vidik, ki se pojavlja v kontekstu vzgojno-izobraževalnih sprememb iz perspektive preteklosti, sedanjosti in prihodnosti. Naš cilj je, da na podlagi pregleda strokovne literature odkrijemo, kaj pomenijo SK za mladostnike z MDR. V preglednem članku smo se osredotočili na obstoječe raziskave o SK mladostnikov z MDR, kjer smo na podlagi različnih pedagoških in psiholoških vidikov konstruktov podali pregled razumevanja tega področja. Rezultati raziskave so pokazali, da so bile SK kot večdimenzionalni konstrukt raziskane z uporabo različnih strategij, kot so: ocenjevanje izraženosti kompetenc z vrstniki v razredu, trening čustvene inteligence, uporaba mrež vrstniških intervencij, merjenje in ocenjevanje s standardiziranimi preizkusi ter drugimi vidiki, povezani s komunikacijskimi veščinami, medosebnimi in osebnimi veščinami, premoščanjem vrzeli zaradi pomanjkanja socialnih veščin, življenjskimi spretnostmi, prepoznavanjem in regulacijo čustev ter prilagodljivim vedenjem. K pozitivnemu razvoju SK bistveno prispevajo osebne značilnosti mladostnika z MDR, družinsko in šolsko okolje.

Ključne besede: konceptualizacija, socialne kompetence, mladostniki, motnje v duševnem razvoju.

Abstract

The conceptualization of social competence (SC) in adolescents with intellectual disabilities (ID) is an important aspect that appears in the context of educational changes from the perspectives of the past, present, and future. Our goal is to discover, based on a review of the professional literature, what SC means for adolescents with ID. In the review article, we focused on existing research on the SC of adolescents with ID, where, based on various pedagogical and psychological aspects of the constructs, we provided an overview of the understanding of this area. The results of the research showed that SC as a multidimensional construct was investigated using different strategies, such as assessing the expression of competences with peers in the classroom, emotional intelligence training, the use of peer intervention networks, measurement and evaluation with standardized tests, and other aspects related to communication skills, interpersonal and personal skills, bridging gaps due to a lack of social skills, life skills, recognizing and regulating emotions, and adaptive behavior. The personality characteristics of the adolescent with ID, family, and school environment significantly contribute to the positive development of SC.

Keywords: conceptualization, social competence, adolescents, intellectual disabilities.

Uvod

Realnost življenja oseb z (MDR⁵) je kljub vsem dosedanjim pozitivnim premikom na področju vzgoje in izobraževanja (VIZ) ter socialne politike in delovne učinkovitosti (Wehman, 2023), ponovno pred velikimi izzivi (Klemenčič idr., 2017). V osnutku predloga Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja 2023-2033, kjer je na prvem prednostnem področju navedena potreba po prenovi koncepta vzgojnega načrta vrtcev, osnovnih in srednjih šol za krepitve vzgojnega delovanja v teh okoljih so na eni strani izpostavljeni strateški cilji, kot so socialno in čustveno učenje otrok in mladostnikov, njihovo dobro duševno in telesno zdravje ter pomen psihosocialnega okolja. Po drugi strani pa v tem dokumentu pogrešamo navedbe o psihosocialnih intervencijah⁶ za krepitev SK, saj imajo SK ključno vlogo pri splošnem blagostanju in kakovosti življenja posameznikov z MDR (Voyer, Tessier, in Nadeau, 2016). Dokazano je, da imajo večjo verjetnost razvoja SK mladostniki z določenimi prirojenimi osebnostnimi lastnostmi, kot sta ekstrovertiranost in optimizem (Deptula, Cohen, Phillipsen idr., 2006), z več socialnih situacij in priložnosti v razredu (Zsolnai, 2002), bolj pozitivnim odnosom s pedagoško avtoriteto (Bond, Butler, Thomas, idr., 2007), medosebnimi interakcijami (McNamara, 2005), in kakovostnim učenjem socialnih veščin (Hoglund in Leadbeater, 2004).

Teoretično ozadje socialnih kompetenc v literaturi

Socialna kompetenca v luči inkluzivne paradigme

Pojem SK se največkrat poistoveti ali zamenjuje s socialnimi veščinami. Čeprav obstajajo skupne značilnosti, je oba pojma potrebno razlikovati. Veščine zajemajo specifično vedenje

⁵ Ameriško združenje za intelektualne in razvojne motnje (American Association on Intellectual and Developmental Disorders – AAIDD, 2022) MDR opredeljuje kot pomembno znižane intelektualne sposobnosti in prilagoditvene spretnosti, ki nastopijo pred posameznikovim 22. letom starosti. V Sloveniji je ta meja še vedno 18. let.

⁶ Psihosocialne intervencije pri posamezniku vključujejo podpome izobraževalne intervencije, programe, ki obravnavajo posameznikov pogled na njegovo motnjo in njeno obvladovanje; usposabljanje za pridobivanje veščin na področjih, kot so samostojno vsakodnevno življenje, socialne veščine in veščine, ki posamezniku omogočajo vstop v delovno okolje ali prostčasne dejavnosti, ter terapije, osredotočene na težave ali simptome (Dagnan, 2007).

posameznika (npr. tolerantnost, nenasilno reševanje konflikta, konstruktivno komunikacijo), medtem ko kompetentnost določa način, kako posameznik te veščine uporablja v svojem socialnem okolju (Markuš, 2010; Hukkelberg in Ogden, 2020).

Raziskave kažejo, da inkluzija prinaša številne izobraževalne, socialne in finančne izzive ter tako predstavlja sodobne razmere za mlade v šoli, ki pa za ustrezno delovanje zahtevajo stalne spremembe v okolju (Folostina in Iacob, 2020). Dejstvo je, da učenci s (PP) v vključujočih situacijah sami po sebi niso socialno integrirani v inkluzivnih okoljih (Schwab, Lehofer in Tanzer, 2021). Steptoe, Dockray in Wardle (2009) poročajo, da je močna socialna mreža osrednjega pomena za duševno in telesno dobro počutje v vseh starostnih obdobjih. Integracija vseh učencev v skupno učenje je pomembnejše od tega, kje se učenci učijo (Kauffman, Felder, Ahrbeck in Badar idr., 2018). Kavkler, Babuder in Magajna (2015) navajajo, da so mladi s PP kljub inkluziji pogosto diskriminirani, dosegajo nizke izobraževalne dosežke in so tudi socialno slabše vključeni. Uspešna integracija ali inkluzija mladostnikov s PP v socialno okolje sta kot procesa odvisna od spodbujanja SK (Mortimore in Zsolnai, 2015), čigar konceptualizacija je tudi predmet naše raziskave. Glede na zapletenost socialnih interakcij je SK rezultat širše palete kognitivnih sposobnosti, čustvenih procesov, vedenjskih spretnosti, socialne zavesti ter osebnih in kulturnih vrednot, povezanih z medosebnimi odnosi (Orpinas, 2010; Burt, Obradović, Long, in Masten, 2008; Chen in French, 2008; Dirks, Treat, in Weersing, 2007).

Pedagoški pogled na socialne kompetence

Sredi osemdesetih let prejšnjega stoletja je Gresham (1997; 1998) opredelil tri poddomene SK, in sicer: prilagodljivo vedenje, socialne spretnosti in spremenljivke odnosov z vrstniki. Pokazalo se je, da imajo otroci z lažjimi MDR v šolskem okolju težave pri dogovarjanju o prilagoditvah, povezanih z vrstniki in učitelji. Rezultati so pokazali, da imajo otroci z lažjo MDR slabše socialne spretnosti, kažejo več motečega problematičnega vedenja in jih vrstniki slabo sprejemajo ali zavračajo. SK doživlja otrok, vendar jo pogosto ocenjujejo drugi: vrstniki, učitelji in starši (Kennedy, 2019). Rezultati raziskave (Hukkelber in Ogden, 2020) so pokazali, da so starši poročali o višjih stopnjah splošne SK pri deklicah kot pri dečkih, vendar je ta razlika izginila okoli 12. leta starosti. Težave pri SK imajo pomembno vlogo pri socialnem, psihološkem

in izobraževalnem prilagajanju ter pogosto služijo kot podlaga za intervencijske in korekcijske strategije (Gresham, 1998).

Pomembnost dobre opremljenosti pri prehodu iz šolskega okolja v drugo socialno okolje sta Buck in Park (2019) predstavila kot ključni vidik razvoja otrok z MDR. Pomanjkanje SK predstavlja za tveganje za mladostnikov fizični, socialni in intelektualni razvoj ter učne rezultate (Reich, 2017). Čeprav mnogi zagovarjajo koristi načrtovanja prehoda za otroke z MDR, ga v praksi pogosto ni (Hetherington idr., 2010). Mladostniki s pomanjkanjem SK predstavljajo velik izziv za šole, učitelje, starše in vrstnike (Gresham, 2016). Zmanjševanje ovir za sodelovanje vseh otrok in zagotavljanje pogojev, ki omogočajo razvoj socialnih stikov in medsebojnih odnosov, sta glavna elementa vključevanja (Ainscow, Dyson, Goldrick idr., 2012; Pijl, Frostad in Flem, 2008). Za uspešno vključevanje v družbeno okolje je ključnega pomena, da zmoremo sodelovati z drugimi ter vzpostaviti dobre poklicne in osebne odnose (Dirks idr., 2007; Markuš, 2010). Uporaba izraza SK je zelo različna, zaradi različnih pristopov in razumevanja njihovih potreb (O'Malley, 1977; Rubin, Biklen, Kasa-Hendrickson idr., 2001; Rubin in Rose-Krasnor, 1992; Dodge, 1985; Sharov, 2019). Pedagoški pristop k zasnovi SK mladostnikov z MDR je potreben, ker SK posamezniku niso naravno "dane," ampak se razvijajo in so konstituirane znotraj socialnega okolja, v katerega so mladostniki vključeni (Merrell in Peacock, 1998). Kljub zapletenosti konstrukta in različnim merilom za merjenje so raziskave o SK pokazale, da otroci, ki so socialno kompetentni, pogosteje poročajo o boljšem splošnem psihološkem počutju in višjih učnih dosežkih (Markuš 2010; Reich, 2017), višji stopnji moralnega presojanja (Ma, 2012; Lecce, Caputi, Pagnin in Banerjee, 2017).

Konceptualni razvoj socialnih kompetenc

Številni avtorji (Arghode, 2013; Lang, 2010; Stump, Ratliff, Wu in Hawley, 2009) ugotavljajo, da univerzalne opredelitve socialne kompetentnosti ni. Hkrati se priznava, da obstaja relativna zmeda glede vsebine pojma socialne vključenosti, kar je posledica pomanjkanja jasne in splošno sprejete opredelitve (Clifford Simplican, Leader, Kosciulek idr., 2015; Cobigo, Ouellette-Kuntz, Lysaght idr., 2012; Zoniou-Sideri, Deropoulou Derou, Karagianni idr., 2006), pa tudi zaradi uporabe koncepta kot sinonima za druge koncepte, in sicer za družbeno udeležbo in socialno vključevanje (Koster, Nakken, Pijl idr., 2009). Avtorji (Gedviliene, Gerviene, Pasvenskiene in Ziziene, 2014) navajajo, da je potrebno SK v VIZ obravnavati tako s psihološkega kot s socialnega vidika, saj je SK kompleksen konstrukt (Ma, 2012). Pri SK gre

predvsem za učinkovito delovanje v socialnem kontekstu in učinkovito doseganje osebnih ciljev. Koncept SK se je razvijal in spreminjal skozi različna obdobja, in sicer:

1. Perspektiva preteklosti: v preteklosti sta bili vzgoja in izobraževanje za mladostnike z MDR pogosto zanemarjena ali izvajana na načine, ki niso ustrezali njihovim potrebam (Stainton, 1998; Goodey, 1992; Judge, 1987). SK niso bile vedno poudarjene ali sistematično poučene. Namesto tega so se mladostniki pogosto izolirali ali bili vključeni v posebne ustanove, kjer so bili ločeni od glavnega izobraževalnega sistema. 2. Perspektiva sedanjosti: v sodobni družbi se je zavedanje o pomembnosti socialnih kompetenc pri mladostnikih z MDR povečalo (Fetro, Rhodes in Hey, 2010; Jacob, Edozie in Pillay, 2022). Vzgoja in izobraževanje sta se prilagodila, da bi se bolj osredotočila na razvoj teh kompetenc. Ustvarjajo se individualizirani načrti za vsakega mladostnika, ki vključujejo cilje in strategije za izboljšanje socialnih veščin. Uporabljajo se lahko različne metode, vključno s terapijo, z psihosocialnimi intervencijami, vodenimi vajami in vključevanjem v skupinske dejavnosti.

2. Perspektiva prihodnosti: v prihodnosti se pričakuje nadaljnji napredek na področju vzgoje in izobraževanja mladostnikov z MDR. Konceptualizacija socialnih kompetenc bo postala še bolj celovita in holistična (Hong, Steed, Meyer in Acar, 2022), saj izkazujejo otroci s PP različne stopnje SK glede na svoje osebne značilnosti. Poudarek bo na ustvarjanju inkluzivnih okolij, kjer bodo mladostniki z MDR imeli enake možnosti za razvoj socialnih veščin kot njihovi vrstniki. Napredki v tehnologiji bodo omogočili uporabo virtualne resničnosti, simulacij in drugih inovativnih pristopov za poučevanje SK.

Opredelitev raziskovalnega problema, namen in cilj raziskave

Izsledki raziskav (Nijs in Maes, 2014) kažejo, da je SK pogojena z vrsto, s stopnjo in prognozo motnje, težave ali primanjkljaja. Namen pričujoče raziskave je raziskati komponente SK in razumeti kako učinkovito podpirati socialni razvoj mladostnikov z MDR glede na njihove vrstnike s tipičnim razvojem.

Raziskovanje SK mladostnikov z MDR⁷ je pomembno iz vsaj treh razlogov: a) Dejanja, povezana z njihovo socialno in medosebno interakcijo, so potrebna za uspešnejše vključevanje v družbo,

⁷ Motnja v duševnem razvoju je nevrološko pogojena razvojna motnja, ki nastopi pred dopolnjenim osemnajstim letom starosti in se kaže v pomembno nižjih intelektualnih sposobnostih ter pomembnih odstopanjih prilagoditvenih spretnosti (Vovk Ornik, 2014).

saj raziskave kažejo, da so socialne veščine, neposrednost in čustvena stabilnost bolj pomembne za šolski uspeh in v življenju nasploh, kot pa spremenljivke, podobne inteligenčnemu količniku in sposobnosti (Getzels in Jackson, 1962); b) Spremenljivke, povezane s socialno zmožnostjo, lahko povečajo kvaliteto šolskega uspeha poleg informacij izključno iz kognitivnega področja (Cattell, Sealy in Sweney, 1966; Holland, 1960; Smith, 1967, 1969, 1970; Orpinas, 2010); Preučevanje SK spodbuja razumevanje integriranega področja človekovega vedenja, ki kaže popolnejšo sliko socialnega razvoja, kot jo kažejo nadaljnji izolirani dejavniki, kot so empatija, lokus nadzora in samospoštovanje (O'Malley, 1977).

Povzamemo lahko, da SK vključujejo najprej afektivne procese, ki tvorijo empatijo, vrednotenje odnosov in občutek pripadnosti; kognitivne procese, vključno s kognitivno sposobnostjo, zavzemanjem perspektive in moralnim presojanjem; socialne veščine, ki vključujejo vzpostavljanje očesnega stika, uporabo ustreznega jezika in postavljanje ustreznih vprašanj; in nenazadnje visoka socialna samopodoba (Broderick in Blewitt, 2010).

Metode

Raziskovalna vprašanja:

RV₁: Katere so ključni dejavniki razvoja SK pri mladostnikih z MDR?

RV₂: Kateri dejavniki spodbujajo ali ovirajo razvoj SK mladostnikov?

Raziskovalne metode

Uporabljena je bila metoda sistematičnega pregleda kvantitativnih in kvalitativnih ter mešanih raziskav, pregledni in raziskovalni članki, kjer so bili izhodi raziskav socialnih kompetenc in mladostniki z MDR, kar nam zagotavlja različna znanja glede tega pojava (Cocrain 2021).

Načini pridobivanja podatkov

Pri pridobivanju podatkov so bile uporabljena naslednja merila upravičenosti, izbirne stopnje in atributi: 1. Spletno elektronsko iskanje podatkov je potekalo v podatkovnih zbirkah Scopus, ScienceDirect in Google Scholar za obdobje med januarjem 2010 in januarjem 2023, kar je bil končni datum zadnjega pregleda; 2. Teoretični ali raziskovalni članek je moral biti prosto dostopen; 3. Osnovna tema članka je morala biti povezana s SK mladostnikov. Na splošno smo izločili članke, v katerih konstrukt SK in mladostniki nista bila izrecno raziskovana; 4.

Udeleženci študije so morali biti opredeljeni kot mladostniki bodisi z MDR ali s sorodnimi težavami in tveganji v razvoju (deficit socialnih veščin, prilagoditvene težave in nezdrav življenjski slog); 5. Ključni iskalni izrazi so bili "socialne kompetence" in "mladostniki⁸ z MDR."; 6. Jezik objave je moral biti angleški.

Raziskovalni vzorec

Skupaj je bilo najdenih 129.147 dokumentov. Opravljeno je bilo tudi ročno iskanje referenčnih seznamov člankov. Referenčni seznam raziskav, vključenih v elektronsko iskanje, so bili pregledani, da bi odkrili dodatne raziskave.

Po izključitvi literature, ki ni zadovoljila naših raziskovalnih kriterijev (vzorec, predmet raziskave, evalvacije in tip raziskave), je na koncu ostalo le sedem (7) obširnih raziskav. Njihovi rezultati so specifični in relevantni za raziskovalno vprašanje o strukturi in konstrukt opredeljevanja socialnih kompetenc ter ustrezajo potrebam raziskave (Hukkelberg in Andersson, 2023; Keertisudha, 2022; Sharov, 2019; Vasileidais idr., 2018, Romera, Rabanillo, Ortiz, Ruiz in Bolaños, 2017; Reich, 2017; Fetro idr., 2010; Yanti, Fitriarningsih, in Simanjuntak, 2019).

Utemeljitev in veljavnost metodologije

Veljavnost nam zagotavlja triangulacija, ker smo podatke preverjali z različnimi viri ter usklajevali analize dveh ali več neodvisnih raziskovalcev. Posamezne študije so bile izbrane po predhodno določenih kriterijih za vključitev in izključitev. SK mladostnikov so bile proučevane s treh zornih kotov, zato smo raziskave po pregledu literature porazdelili v tri kategorije, in sicer: a) raziskave, ki so raziskovale in merile SK mladostnikov na podlagi zanesljivih in potrjenih presejalnih instrumentov; b) raziskave, ki na splošno obravnavajo strukture različne koncepte SK mladostnikov; c) raziskave, ki na splošno obravnavajo SK mladostnikov z MDR.

Postopki kodiranja in zanesljivost medsebojnih povezav

Od vseh 131 identificiranih člankov je bilo osem (8) kodiranih glede na SK v povezavi z mladostniki z MDR. SK mladostnikov z MDR so bile kodirane kot naša ciljna usmerjenost.

⁸ Mladostniki (angl. adolescents, youth) so po klasifikaciji Svetovne zdravstvene organizacije (WHO) osebe, stare med 10 in 24 let. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) zajema otroke, mladostnike in polnoletne osebe z MDR do 26. leta starosti.

Pregledano literaturo smo razdelili po temah. Naslov članka je bil skupni imenovalac pri opredelitvi. Rezultati analize literature so predstavljeni po temah s kratkim povzetkom vsebine. Zanesljivost raziskave nam dajeta doslednost ali stabilnost merila, če bi raziskavo ponovili in bi dobili enak rezultat (Robson, 2002).

Iskalni rezultat: 129.147 člankov: Socialne kompetence mladostnikov z MDR= 0. Podatkovne baze, ki smo jih zajeli v raziskavo: Scopus, SK: 5.779, mladostniki z MDR: 137; ScienceDirect, SK: 82.329, mladostniki z MDR: 4.102; Google Scholar, SK: 18.900, mladostniki z MDR: 17.900.

Tabela 1 Izbrane raziskave in značilnosti udeležencev

Prvi avtor in leto raziskave	Vrsta raziskave in obdobje raziskave	Tema raziskave	Število vključenih udeležencev in spol	Značilnosti udeležencev	Rezultati
Hukkelberg 2023	kvantitativna	ocena SK	551, fantje in dekleta	mladostniki, osnovnošolci	preučevanje psihometričnih ih lastnosti
Keertisudha 2022	deskriptivna	teoretični okvir SK	501, fantje in dekleta	MDR	SK mladostnikov
Hong 2022	kvalitativna	teoretični okvir SK	ni podatkov, fantje in dekleta	otroci s PP (tudi z MDR)	socialne intervencije
Sharov 2019	kvalitativna	analiza SK	ni podatkov, fantje in dekleta	mladostniki, študenti	struktura SK
Vasileidais 2018	mešana študija	socialna inkluzija	4, fantje in dekleta	MDR	socialni konstruktiv. pristop k SK

Romera 2017	kvantitativna	konstrukt , merjenje SK	425, fantje dekleta	in	mladostniki, od 10 do 13 let	potrditev psihometričn e značilnosti
Fetro 2010	kvantitativna od 1966 do 1999	SK, razvoj veljavnih in zanesljivi h meril	499, fantje dekleta	in	mladostniki, od 10 do 19 let	ocenjevalne lestvice za posamezne konstrukte SK
Yanti 2019	kvantitativna	Korelacija SK s starši	42		Mladostniki z MDR, od 12-21 let	Alabama vprašalnik za starše

Rezultati in interpretacija

Socialne kompetence mladostnikov z MDR

Vasileiadis in Doikou-Avliadou (2018) sta v raziskavi *Enhancing social interaction of pupils with intellectual disabilities with their general education peers: the outcomes of an intervention programme* raziskovala rezultate intervencijskega programa glede socialne interakcije štirih učencev z MDR z njihovimi vrstniki s tipičnim razvojem. Ugotovitve so razkrile pomembno povečanje socialnih interakcij ciljnih učencev z MDR z vrstniki s tipičnim razvojem v šoli in zunaj nje ter pozitivne spremembe v odnosu s temi vrstniki med programom in po njegovem zaključku. Pedagoško osebje so izboljšanje socialnih interakcij učencev z MDR s svojimi vrstniki pripisali naravi dejavnosti intervencijskega programa.

Neeksperimentalna deskriptivna raziskava *Social competence among persons with intellectual disability: a retrospective study* (Keertisudha, 2022) je imela za cilj razumeti dinamiko socialnih kompetenc med osebami z MDR glede na stopnjo motnje v duševnem razvoju, spol in pridružene bolezni ali motnje. Na podlagi rezultatov, pridobljenih v pričujoči raziskavi (Keertisudha, 2022), so prišli do sklepa, da se pri osebah z MDR kaže zelo pomembna razlika SK glede na stopnjo MDR. Z naraščanjem stopnje intelektualne oviranosti, od lažje do težke

MDR, se SK zmanjšuje. Medtem se SK oseb z MDR ne razlikujejo bistveno glede na spol in prisotnost ali odsotnost spremljajočih bolezni.

Merjenje in ocenjevanje socialnih kompetenc

V okviru raziskave *Perceived Personal and Social Competence: Development of Valid and Reliable Measures* so (Fetro idr. 2010) razvili štiri ocenjevalne instrumente za merjenje zaznanih osebnih/socialnih kompetenc. Rezultat te raziskave je model medosebnih SK sestavljen iz štirih področij, in sicer: Sposobnost spoprijemanja s težavami, sposobnost presojanja, medosebne veščine in osebne veščine.

Raziskava *Construct, Measurement and Assessment of Social Competence in Early Adolescence* (Romera idr. 2017) je preučevala razlike v konceptualizaciji socialnih kompetenc glede na uporabljeno merilo. Imela je dva cilja: 1) določiti psihometrične lastnosti dveh meril socialne kompetentnosti v zgodnjem mladostništvu in 2) analizirati razlike v pojasnjevalnih modelih glede SK, glede na uporabljeno lestvico. V tej raziskavi so kot merilni instrument za merjenje oziroma oceno izraženosti SK v zgodnjem mladostništvu uporabili naslednje merske instrumente: Lestvica zaznane socialne kompetentnosti-II (PSCS-II; angl. Perceived Social Competence Scale-II; Anderson-Butcher idr., 2014); Samoopazovanje za otroke, podskala socialne kompetentnosti (SPPC; angl. Self-Perception Profile for Children; Harter, 1985); Vprašalnik za splošno zaznavanje vrstnikov (Salmivalli, Ojanen, Haanpaa idr., 2005); Lestvica socialnih ciljev (Rodkin, Ryan, Jamison in Wilson, 2013) in Lestvica socialne podpore (Harter, 1985). Uporabljena je bila potrjena španska različica podskale vrstniške podpore (Pastor, Quiles in Pamies, 2012).

Rezultati te raziskave so pokazali, da ima vrstniška podpora neposreden vpliv na socialno kompetentnost, medtem ko ima vrstniška percepcija obratno sorazmeren vpliv. Ugotovljeno je bilo, da je vrstniško zaznavanje iskrenosti, zanesljivosti in spoštljivosti povezano z zaznano socialno podporo. Mladostniki, ki čutijo, da imajo socialno podporo, pozitivno dojemajo svoje vrstnike, ta interakcija pa bo vplivala na njihove SK (Baldwin, 1992).

Raziskava *Assessing social competence and antisocial behaviors in children: item response theory analysis of the home and community social behavior scales* (Hukkelberg in Andersson,

2023) namenjena raziskovanju psihometričnih lastnosti je potrdila primernost modela za dvodimenzionalno strukturo SK. Merilna natančnost in zanesljivost sta bili visoki. Rezultati so predvsem pokazali povezane vidike SK in močno korelacijo med lestvicama antisocialno/agresivno in ključovalno/moteče, kar kaže na to, da obeh pojmov empirično ni mogoče obravnavati ločeno od SK. Mladostniki, ki kažejo visoko stopnjo težav z vedenjem, kažejo nizke ravni SK, in obratno.

Cilj raziskave *The Correlation between Parental Involvement and Social Competence Behavior of Adolescents with Intellectual Disability* (Yanti, Fitrianiingsih, in Simanjuntak, 2019) je bil ugotoviti korelacijo med vključenostjo staršev in socialno kompetentnim vedenjem mladostnika z MDR. Ugotovili so, da obstaja pomembno pozitivno razmerje med psihološkim blagostanjem in vpletenostjo staršev v izobraževanje mladostnikov z MDR, in sicer bo ob visoki vključenosti staršev, sledilo socialno kompetentno vedenje tega mladostnika.

Strukturiranje socialnih kompetenc

Raziskava *The structure of social competence of students in pedagogical university as a scientific problem* (Sharov 2019) izhaja iz trditve, da je SK večkomponentna pedagoška kategorija, ki ima svojo strukturo. Njene funkcije in vsebina so običajno odvisne od posebnosti izbranega poklica, življenjskih razmer itd.. Cilj raziskave je bil proučiti strukture SK mladostnikov, ki bo omogočilo določitev njihovega razvoja na socialnem področju. SK je kompleksen koncept, ki kaže stopnjo socializacije osebe. Rezultati raziskave so pokazale, da struktura socialnih kompetenc mladostnikov vključuje kognitivno-vrednostne, čustveno-motivacijske, operativno-dejavnostne in refleksivne sestavine. Sharov (2019) ugotavlja, da lahko razvoj SK poteka tudi prek družbenih omrežij, platform za učenje na daljavo (Pavlenko idr. 2019), na različnih učnih računalniških aplikacijah, mobilnih aplikacijah, kot storitev v oblaku in tako naprej.

Razvoj socialnih kompetenc

V raziskavi *The Development of Social Competence in Children with Disabilities* (Hong Steed, Meyer in Acar, 2022) so se zasledovali tri cilje, in sicer:

- predstavitev dveh teoretičnih okvirjev, ki lahko usmerjata raziskave in prakso na področju SK otrok s posebnimi potrebami;

- obravnava osebne in kontekstualne dejavnike, ki olajšujejo ali ovirajo socialni razvoj otrok s posebnimi potrebami v vsakodnevni interakciji ter kulturno razumevanje invalidnosti, ki vpliva na socializacijo otrok v družinskem in skupnostnem kontekstu;
- učinki uporabe pristopov socialne intervencije za otroke s posebnimi potrebami v domačem, šolskem in skupnostnem kontekstu;

Rezultati te raziskave kažejo, da pri uporabi tehnologije za spodbujanje socialnih kompetenc otrok s PP obstaja nekaj potencialnih izzivov, vendar pa (Arnold, 2018) opozarja, da nekatere razpoložljive tehnologije, ki so bile zasnovane za starejše učence in niso razvojno primerne za mlajše.

Zaključek

Zaključimo lahko, da različno predstavljeni koncepti SK poudarjajo pomen povečanja socialnih interakcij med učenci z MDR in tipičnimi vrstniki, kar vodi do pozitivnih sprememb v odnosih. Študija je tudi ugotovila, da se socialne veščine mladostnika zmanjšujejo z večanjem stopnje MDR, in da so te veščine neodvisne od spola in spremljajočih motenj. Poleg tega raziskava poudarja ključne dejavnike razvoja socialnih veščin, kot so sposobnost spoprijemanja s težavami, sposobnost presojanja, medosebne veščine in osebne veščine, hkrati pa ugotavlja vpliv vrstniške podpore pri dojemljanju SK. Šolsko okolje je prostor in priložnost za izboljšanje in razvoj SK z uporabo različnih oblik intervencij, namenjenih izboljšanju socialnega vedenja in reševanja socialnih stisk pri mladostnikih z MDR. Bistvo tega preglednega članka je zavedanje, da je konceptualizacija SK ključna za razumevanje, kako se te kompetence pri izražajo in razvijajo z namenom, da bi lahko v VIZ praksi dosegli boljše vključevanje v socialno ter zmanjšanje tveganja za vedenjske in čustvene težave mladostnikov z MDR.

Viri in literatura

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. in West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32 (3), 197–213.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. AAIDD. (2022). Intellectual disability: defining criteria for intellectual disability. Pridobljeno 10. 1. 2024, <https://www.aidd.org/intellectual-disability/definition>.

- Anderson-Butcher, D. Amorose A. J., Lower, L. M., Riley, A., Gibson, A. in D. Ruch. (2014). The Case for the Perceived Social Competence Scale II. *Research on Social Work Practice*, 9, 1–10.
- Arghode, V. (2013). Emotional and social intelligence competence: Implications for instruction. *International Journal of Pedagogies & Learning*, 8 (2), 66–77.
- Arnold, S. (2018). E-learning in PreK–3: Selecting and designing grade-level appropriate online tutorials. V: *Proceedings of E-learn: World conference on E-learning in corporate, government, healthcare, and higher education*, 795–801.
- Baldwin, M. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112, 461–484.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. idr. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40, 357.
- Broderick, P. in Blewitt, P. (2010). *The life span: Human Development for helping Professionals* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Burt, K. R., Obradović, J., Long, J. D. in Masten, A. S. (2008). The interplay of social competence and psychopathology over 20 years: Testing transactional and cascade models. *Child Development*, 79, 359–374.
- Chen, X. in French, D. C. (2008). Children's social competence cultural context. *Annual Review of Psychology*, 59, 591–616.
- Clifford Simpican, S., Leader, G., Kosciulek, J. in Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: an ecological model of social networks and community participation. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 18–29.
- Cobigo, V., Ouellette-Kuntz, H., Lysaght, R. in Martin, L. (2012). Shifting our conceptualization of social inclusion. *Stigma Research and Action*, 2 (2), 75–84.

- Dagnan, D. (2007). Psychosocial interventions for people with intellectual disabilities. V: Bouras, N. (ur.) in Holt, G., (ur.), *Psychiatric and Behavioural Disorders in Intellectual and Developmental Disabilities*, 330–338. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deptula, D. P., Cohen, R., Phillipsen, L. C. in Ey, S. (2006). Expecting the best: The relation between peer optimism and social competence. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 130–141.
- Dirks, M. A., Treat, T. A. in Weersing, V. R. (2007). Integrative theoretical, measurement, and intervention models of you social competence. *Clinical Psychology Review*, 27, 327–347.
- Dodge, K. A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. V: Schneider, B. A. (ur.), Rubin, K. H. (ur.) in Ledingham, J. E. (ur.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*, 3–22. New York: Springer–Verlag.
- Fetro, J., Rhodes, D. in Hey, D. (2010). Perceived Personal and Social Competence: Development of Valid and Reliable Measures. *Health Educator*, 42(1), 19–26.
- Folostina, R. in Iacob, C. (2020). The Inclusion of Children With Special Education Needs: A Theoretical Approach. V: Trif, V. (ur.), *Analyzing Paradigms Used in Education and Educational Psychology*, 55–70. IGI Global.
- Gedviliene, G., Gerviene, S., Pasvenskiene, A. in Ziziene, S. (2014). The Social Competence Concept Development in Higher Education. *European Scientific Journal*, ESJ, 10(28). Pridobljeno 20. 1. 2024, s <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/4385>.
- Getzels, J. W. in P. W., Jackson. (1962). *Creativity and Intelligence: Explorations with Gifted Students*. New York: Wiley.
- Goodey, C. F. (1992). Mental Disabilities and Human Values in Plato's Late Dialogues." *Archiv Für Geschichte der Philosophie*, 74, 26–42.
- Gresham, F. in MacMillan, D. L. (1997). Social Competence and Affective Characteristics of Students with Mild Disabilities. *Review of Educational Research*, 67 (4), 377–415.

- Gresham, F. M. (1998). Social Skills Training: Should We Raze, Remodel, or Rebuild? *Behavioral Disorders*, 24 (1), 19–25. Pridobljeno 15.12.2023, s <https://doi.org/10.1177/019874299802400103>.
- Gresham, Frank. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education*, 46, 319–332.
- Harter, S. (1985). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87–97.
- Hoglund, W. L. in Leadbeater, B. J. (2004). The effects of family, school, and classroom ecologies on changes in children's social competence and emotional and behavioral problems in first grade. *Developmental Psychology*, 40(4), 533–544.
- Hong, S. Y., Steed, E., Meyer, L. in Acar, I. (2022). The Development of Social Competence in Children with Disabilities. *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development*, 766–783.
- Hukkelberg, S. S. in Andersson, B. (2023). Assessing social competence and antisocial behaviors in children: item response theory analysis of the home and community social behavior scales. *BMC Psychology*, 11 (19). Pridobljeno 15. 12. 2023, s <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01045-1>.
- Jacob, U. S., Edozie, I. S. in Pillay, J. (2022). Strategies for enhancing social skills of individuals with intellectual disability: A systematic review. *Frontiers in Rehabilitation Sciences*, 3.
- Judge, C. (1987). *Civilization and Mental Retardation: A History of the Care and Treatment of Intellectually Disabled People*. Mulgrave, Victoria, Canada: Magenta.
- Kavkler, M., Košak Babuder, M. in Magajna, L. (2015). Inclusive education for children with specific learning difficulties. Analysis of opportunities and barriers in inclusive education in Slovenia. *CEPS Journal*, 5 (1), 31–52.
- Keertisudha, R. (2022). Social competence among persons with intellectual disability: a retrospective study. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 10 (1), 72–82.

- Kennedy, A. S. (2019). Promoting the Social Competence of Each and Every Child in Inclusive Early Childhood Classrooms. V: Farland-Smith, D. (ur.) *Early Childhood Education*.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. in van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (2), 117–40.
- Lang, N. C. (2010). *Group work practice to advance social competence: A specialized methodology for social work*. New York: Columbia University Press.
- Lecce, S., Caputi, M., Pagnin, A. in Banerjee, A. (2017). Theory of mind and school achievement: the mediating role of social competence. *Cognitive Development*, 44, 85–97.
- Ma, H. (2012). Social Competence as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. The Scientific World Journal. Pridobljeno 20. 12. 2023, s https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3354678/#__ffn_sectitle.
- McNamara, K. (2005). Best practices in promotion of social competence in the schools. *Best Practices in School Psychology*, IV, 911–928.
- Merrell, K. W. in Peacock, G. G. (1998). *Social Skills of Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, Treatment*. New York: Psychology Press.
- Mortimore, T. in Zsolnai, A. (2015). Inclusive education and social competence development. *Hungarian Educational Research Journal*, 5, 46–61.
- Nijs, S. in Maes, B. (2014). Social peer interactions in persons with profound intellectual and multiple disabilities: a literature review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49 (1), 153–165.
- O'Malley, J. M. (1977). Research perspective on social competence. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 23 (1), 29–44.
- Orpinas, P. (2010). Social Competence. https://www.researchgate.net/publication/319588343_Social_Competence.

- Pastor, Y., Quiles, Y. in Pamies, L. (2012). Apoyo social en la adolescencia: adaptación y propiedades psicométricas del “Social Support Scale for Children” de Harter (1985). *Revista de Psicología Social*, 27, 39–53.
- Pijl, S. J., Frostad, P. in Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (4), 387–405.
- Reich, S. M. (2017). Connecting offline social competence to online peer interactions. *Psychology of Popular Media Culture*, 6 (4), 291–310.
- Robson, C. (2002). *Real World Research*, 2nd edition. Blackwell Publishing, Oxford.
- Rodkin, P. C., Ryan, A. M., Jamison, R. S. in Wilson, T. (2013). Social goals, social behavior, and social status in middle childhood. *Developmental Psychology*. 49, 1139–1150.
- Romera, E. M., Rabanillo, J. L. F., Ortiz, O. G., Ruiz, R. O. in J. A. C., Bolaños. (2017). Construct, measurement and assessment of social competence in early adolescence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 17 (3), 337–348.
- Rubin, K. H. in Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. V: Van Hasselt, V. B. (ur.) in Hersen, M. (ur.), *Handbook of social development*. New York: Plenum Press.
- Rubin, S., Biklen, D., Kasa-Hendrickson, C., Kluth, P., Cardinal, D. N. in Broderick, A. (2001). Independence, participation, and the meaning of intellectual ability. *Disability & Society*, 16 (3), 415–429.
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää J in K., Peets. (2005). “I’m OK but You’re Not” and Other Peer-Relational Schemas: Explaining Individual Differences in Children’s Social Goals. *Developmental Psychology*, 2, 363–375.
- Schwab, S., Lehofer, M. in Tanzer, N. (2021). The impact of social behavior and peers’ attitudes toward students with special educational needs on self-reported peer interactions. *Frontiers in Education*, 6. Lausanne: Frontiers Media SA.
- Sharov, S. (2019). The structure of social competence of students in pedagogical university as a scientific problem. *Science and Education a New Dimension*, VII (213), 54–56.

- Stainton, T. 1994. *Autonomy and Social Policy: Rights, Mental Handicap and Community Care*. Aldershot, UK: Avebury.
- Steptoe, A., Dockray, S. in Wardle, J. (2009). Positive Affect and Psychobiological Processes Relevant to Health. *Journal of Personality*, 77 (6), 1747–1776.
- Stump, K. N., Ratliff, J. M., Wu, Y. P. in Hawley, P. H. (2009). Theories of social competence from the Top-Down to the Bottom-up: A case for considering foundational human needs. V: Matson, J. L. (ur.), *Social behavior and skills in children*, 23. New York: Springer.
- Vasileiadis, I. in Doikou-Avlidou, M. (2018). Enhancing social interaction of pupils with intellectual disabilities with their general education peers: The outcomes of an intervention programme. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 1–18.
- Vovk Ornik, N. 2014. Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. *Šolsko svetovalno delo*, 18 (3/4), 4–8.
- Voyer, A., Tessier, R. in Nadeau, L. (2016). Sociometric status and the attribution of intentions in a sample of adolescents with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*, 39 (5), 477–482.
- Wehman, P. (2023). Supported employment and customized employment: How effective are these interventions and what has been their impact on the field?. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 58. 1–11.
- Yanti, T., Fitrianiingsih, N. in Simanjuntak, B. M. (2019). The Correlation between Parental Involvement and Social Competence Behavior of Adolescents with Intellectual Disability. *KnE Life Sciences*, 798–809.
- Zoniou-Sideri, A., Deropoulou Derou, E., Karagianni, P. in Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (2–3), 279–291.
- Zsolnai, A. (2002). Relationship between children's social competence, learning motivation and school achievement. *Educational Psychology*, 22(3), 317–329.

Kontakt:

Andrej Kociper, mag.

andrej.kociper@gmail.com, Center Gustava Šiliha Maribor

Melita Čeleš: Vključevanje otrok priseljencev

Povzetek

Glede na razmere v Evropi in drugod po svetu, so postale migracije del vsakdanjika tudi v šolskem prostoru. Preselitev pomeni za posameznika prilagajanje in vključevanje v novo družbeno okolje, v novo kulturo, morebiti drugačno versko okolje ter vsekakor novo jezikovno okolje. Vse te novosti in prilagajanja pogosto spremljajo težave, dvomi kot tudi izzivi. Prispevek govori o tem kako uspešno vključiti otroka v šolsko okolje, ob tem pa polno razvijati njegov potencial in potrebne sposobnosti. V prispevku opredeljujem, katere konkretne dejavnosti lahko izvedemo na tem področju ter težave, s katerimi se srečujemo tako pedagoški delavci kot priseljeni učenci. Predstavljene so dejavnosti, ki jih izvajamo na Osnovni šoli I Murska Sobota in so primer dobre in uspešne prakse vključevanja otrok priseljencev.

Ključne besede: multikulturnost, vloga šolskega svetovalnega delavca, pomoč pri vključevanju otrok priseljencev, primeri iz prakse

Summary

Considering the situation in Europe and elsewhere in the world, migration has become part of everyday life, even in the school environment. For the individual, relocation means adapting to and integrating into a new social environment, a new culture, possibly a different religious environment, and definitely a new linguistic environment. Problems, doubts, and challenges often accompany all these novelties and adaptations. The paper talks about how to successfully integrate a child into the school environment while at the same time fully developing his potential and necessary skills. In the paper, I define which concrete activities can be carried out in this area and the problems that both pedagogical workers and immigrant students face. The presented activities are carried out at Primary School I Murska Sobota and are an example of a good and successful practice of integrating immigrant children.

Keywords: multiculturalism, the role of the school counselor, help in the integration of immigrant children, examples from practice.

Uvod

Ob pogledu v prazgodovino ugotavljamo, da se je človek že v takratnem obdobju neprestano selil. Selitve so pomenile iskanje boljših možnosti za preživetje in življenje. In tako se nadaljuje še danes. Ljudje se selijo iz vasi v mesta, iz severa na jug, iz zahoda proti vzhodu in obratno. Predvsem v iskanju boljših možnosti za vsakdanje življenje.

Selitve potekajo zaradi različnih vzrokov: ekonomski (želja po boljši zaposlitvi, višjem standardu); političnih in vojaških (vojne, politična, verska, etična in druga diskriminacija) ter iz osebnih in družinskih vzrokov (izobraževanje, poroka, študij, želja po spoznavanju novega). Ljudje so v prvotnem okolju izseljenci/emigranti, v novem okolju pa priseljenci/imigranti. (Vižintin, 2017)

In tako prihajajo na naše osnovne šole otroci, ki so prišli v Slovenijo vsak iz svojega razloga ter vsak iz svojega družinskega ozadja.

Pri vključevanju otrok priseljencev pogosto pozabljamo, da so njihove izkušnje in izhodišča zelo raznoliki. Od tega da se otrok preseli s celotno družino, do tega da se eden od staršev preseli sam in otroci ostanejo v oskrbi starih staršev. Težava nastane, če obravnavamo vse te otroke enako. Kakovost in uspešnost vključevanja otrok priseljencev je odvisna od tega ali prepoznamo razlike med temi otroci, ali prepoznamo njihove potrebe, njihova znanja, veščine, sposobnosti; po drugi strani pa tudi primanjkljaje, jezikovne ovire ter vzeli v znanju.

V nadaljevanju prispevka predstavljam nekaj teoretičnih izhodišč ter primere dobre prakse vključevanja otrok priseljencev na našo šolo. Prav tako je opredeljenih kar nekaj možnosti za izboljšavo in nadgradnjo našega dela na tem področju. Osnovna šola I Murska Sobota je ena izmed treh mestnih šol, po številu učencev največja. V šolskem letu 2023/24 šolo obiskuje 621 učencev, ki so razporejeni v 27 oddelkov. Vsako leto se vključi kar nekaj učencev priseljencev, pa naj je to ob začetku šolskega leta ali kadarkoli med letom. Tako imamo letos na novo priseljenih 6 učencev. V večini so to otroci iz bivših držav republike Jugoslavije. V tem kontekstu se mi zdi pomembno omeniti, da na šolo prihaja tudi 46 romskih učencev iz bližnjega romskega naselja. To so prav tako otroci s svojim kulturnim ozadjem in jezikom.

Jezik je temelj vključevanja

Eden izmed najpomembnejših vidikov pri vključevanju otrok priseljencev v šolo je zagotoviti ustrezno podporo pri učenju jezika. Otroci priseljenci pogosto prihajajo brez znanja slovenskega jezika, kar jim povzroča težave pri osnovni komunikaciji in spremljanju pouka. Ključnega pomena je, da šola ponudi individualno pomoč pri učenju jezika ter druge oblike podpore, ki bodo otrokom pomagale hitro osvojiti jezik. 43.c člen Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole predvideva ob vključitvi učenca priseljenca v osnovno šolo v Republiki Sloveniji v prvem letu dodatne ure za učenje slovenščine. Zavedati se moramo, da to ni nikakor dovolj. Da se otrok nauči osnovne ravni jezika potrebuje nekje 3 do 5 let in zato je nujno potrebno, da s tem nadaljujemo še v nadaljnjih letih izobraževanja.

Slovenščina pa v šoli ni samo učni predmet, ampak je tudi učni jezik - jezik učenja in poučevanja. Pogosto pozabljamo, da učenci ne razvijajo sporazumevalne zmožnosti samo pri predmetu slovenščina, temveč pri vseh učnih predmetih. Pomembno je, da učitelji pri vsaki šolski uri izkoristijo možnosti, da pri učencih priseljencih urijo sporazumevalne sposobnosti ter učenje slovenskega jezika.

Multikulturalnost

Vključevanje učencev priseljencev pa ni samo učenje slovenskega jezika, ampak je to mnogo več. Je prenašanje navad, kulture, običajev posameznika v novo okolje.

Medkulturalnost se mora čutiti na vseh področjih našega delovanja, tako da lahko govorimo o tem, da postane medkulturalnost naše pedagoško – didaktično načelo. Šele takrat ustvarjamo pogoje, da se bo otrok priseljenec počutil zares vključenega. (Vižintin, 2017)

Leksikon terminov in konceptov v javni upravi, javnih politikah in politični znanosti opredeljuje multikulturalizem kot mozaik, v katerem so kombinirane vse etnične skupine, pri čemer vsaka od njih zadrži svoj lastni karakter. (Lukšič Hacin 2002, v Kamenik 2010)

Pojem multikulturalizem je pomembno razmejiti v treh vidikih. In sicer a.) kjer je multikulturalizem oznaka za konkretno/kulturno družbeno stvarnost, kadar se več

etičnih/kulturnih skupnosti ali skupin nahaja v isti državi. To stvarnost se zgolj opisuje in se ne spušča v analizo odnosov med njimi.

b.) raba pojma multikulturalizem, ko le-ta nastopa kot ena od teoretičnih kategorij, ki označujejo specifične odnose med različnimi kulturnimi/etničnimi skupnostmi ali skupinami.

c.) tretja raba pojma multikulturalizem se pojavlja znotraj političnih programov in gibanj, ki zagovarjajo spremembe obstoječih odnosov med dominantno kulturo in t.i. avtohtonimi etničnimi manjšinami ali na drugi strani kot princip uradne državne politike do priseljencev. (Lukšič Hacin, 2004)

Ključnega pomena za spodbujanje miru, stabilnosti v družbi, preseganja predsodkov, stereotipov in napetosti med različnimi skupinami, je vsekakor strpen medkulturni dialog.

Medkulturni dialog se razume kot proces, ki zajema odprto in spoštljivo izmenjavo mnenj med posamezniki in skupinami z različnimi etničnim, kulturnim, verskim in jezikovnim ozadjem in dediščino na podlagi medsebojnega razumevanja in spoštovanja. Zahteva svobodo in sposobnost posameznika, da se izrazi, ter tudi pripravljenost in zmožnost poslušati mnenja drugih. Medkulturni dialog pomeni interakcije, odnose, stike, samopredstavljanje, oblikovanje samopodobe drugih med člani različnih socialnih, kulturnih skupin. (Ule, 2008)

Pomembno je, da medkulturni dialog spodbujamo in ustvarjamo na vseh ravneh našega delovanja, v izobraževalnih ustanovah, medijih, verskih skupnostih,... S tem se omogoča razvoj medkulturnih veščin, ki so ključne za razvoj harmonične družbe. S tem, ko vnašamo medkulturni dialog v izobraževalne ustanove, pa se kaj hitro navežemo na večkulturno vzgojo in izobraževanje.

Večkulturna vzgoja in izobraževanje vključuje idejo, da naj bi imeli vsi učenci – ne glede na skupino, ki ji pripadajo (ne glede na spol, družbeni razred, jezik, vero, etnične, rasne in kulturne značilnosti), enakopravne možnosti v izobraževanju. (Vižintin, 2017)

Za uspešno vključevanje otrok priseljencev avtorica Marijanca Ajša Vižintin govori o modelu medkulturne vzgoje in izobraževanja. Model opredeljuje sedem med seboj prepletenih in povezanih načel.

1. Medkulturnost kot pedagoško-didaktično načelo
 - enakopraven odnos med kulturnimi, etničnimi, jezikovnimi idr. skupnostmi
 - drugačen je enakovreden
 - podpora pri spremembah obstoječih hierarhičnih odnosov
 - priznavanje večkulturne družbe
 - razvoj medkulturne družbe
 - preveva celoten vzgojno-izobraževalni proces
2. Sistemska podpora za uspešno vključevanje otrok priseljencev
 - pouk slovenščine kot drugega jezika
 - dveletno prilagojeno ocenjevanje
 - individualni program
 - vključevanje v razširjen program (dodatni, dopolnilni pouk, interesne dejavnosti)
 - uvajalnica (zadnji teden avgusta)
 - priprava razredne skupnosti na sprejem otrok priseljencev
 - medvrstniška podpora (tutorstvo)
3. Učitelji z razvijajočo se medkulturno zmožnostjo
 - stalno usposabljanje
 - soočanje s predsodki, stereotipi, diskriminacijo v svojem okolju
 - aktivni državljani, ki spodbujajo razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja
 - zavedanje, da je učenje in vključevanje jezika večleten proces
 - sodelovanje pri projektih in izmenjavi dobrih praks
 - razvoj medkulturne zmožnosti pri sebi in pri vseh učencih
4. Razvoj zavedanja o večkulturni družbi pri vseh učnih predmetih
 - kritično branje obstoječih učnih načrtov in učnih gradiv
 - analiza predsodkov in stereotipov v učnih gradivih z učenci
 - povezava učne snovi z večkulturnostjo v razredu in na šoli
 - samostojna priprava in uporaba dodatnega učnega gradiva o večkulturnosti v šolski skupnosti
 - obravnava primerov sistemske in prikrite diskriminacije v družbi

5. Razvoj medkulturnega dialoga na šoli

- skladno z večkulturnostjo na šoli
- sodelovanje z otroki in starši priseljenci
- spodbuda za učenje maternih jezikov otrok priseljencev pri vseh učencih
- medkulturne učne ure in medkulturne šolske prireditve
- gradivo v maternih jezikih otrok priseljencev v šolski knjižnici
- javno vidna večjezičnost na šoli (v šolskem glasilu, objavah na spletni strani, na razstavah)

6. Sodelovanje s (starši) priseljenci

- temeljit pogovor ob prvem stiku
- informacija staršem o slovenskem izobraževalnem sistemu
- informacija o podpori, ki jo pričakujemo od staršev pri vključevanju njihovega otroka
- sodelovanje s prevajalcem
- govorilne ure, roditeljski sestanki
- dvojezična vabila staršem
- sodelovanje pri medkulturnih učnih urah in medkulturnih šolskih prireditvah
- sodelovanje pri nabavi gradiva v maternih jezikih
- povezovanje z drugimi (starši) priseljenci in priseljenjskimi društvi

7. Sodelovanje z lokalno skupnostjo

- druge šole, vrtci
- krajevna skupnost
- prostovoljna društva
- Ljudska univerza
- Zavod za šolstvo
- Center za socialno delo
- Zavod za zaposlovanje
- Društva priseljencev

(Vižintin, 2017)

V nadaljevanju prispevka sem se osredotočila na sedem načel in analizirala dobro šolsko prakso, ki jo peljemo na šoli. Prav tako sem razmišljala o možnostih izboljšav, odpiranju novih

poti za še bolj učinkovito podporo učencem priseljencem ter vzpostavitvi kakovostnega medkulturnega dialoga.

Sistemska podpora za uspešno vključevanje otrok priseljencev

Tako kot predvideva zakonodaja, za učence priseljence na šoli organiziramo dodatni pouk za učenje slovenskega jezika. Običajno organiziramo manjše skupinice ali dvojice, saj je učenje jezika tako bolj kakovostno. K dodatnemu pouku vključimo tudi učence, ki se šolajo pri nas že drugo leto. Izkazalo se je za učinkovito, saj se ta učenec ima možnost še vedno intenzivno izobraževati na področju jezika. Za novo všolanega učenca priseljenca, pa je pomemben tudi psihološki vidik. Vidi, da je nekdo drug, ki je bil še pred enim letom v enakem položaju kot on uspešnejši, da je vključen v šolski prostor, da pozna in razume osnove slovenskega jezika... Skupinice organiziramo glede na materni jezik učencev priseljencev. Prav tako se pri teh učencih upošteva dveletno prilagojeno ocenjevanje znanja. Potrebno je izpostaviti, da upoštevamo različne jezikovne zmožnosti, sposobnosti ter usvojena znanja pri teh učencih. Pri predmetih kjer jih je možno oceniti, kjer si lahko pridobijo dobre ocene (seveda v skladu z znanjem, ki ga izkažejo) to tudi storimo. Vsekakor s tem pripomoremo k večji samozavesti teh učencev ter občutkom uspešnosti. Vse prilagoditve in dejavnosti opredelimo v individualnem program oz. osebni izobraževalni načrtu, ki ga zapišemo ob vključitvi otroka v šolo.

Možnost izboljšave:

Možnost izboljšave vidim v bolj načrtnem spremljanju individualnega programa, saj mora to biti živ dokument, ki ga sproti evalviramo, dopolnjujemo in posodabljam. Kot priložnost za prihodnost vidim uvajalnice, ki jih omenja avtorica Vižintin. Predvideva, da učenci priseljenci vzpostavljajo prvi stik s šolo, jezikom, predmeti...že v zadnjem tednu avgusta v ti. uvajalnici. Dejstvo, ki nas nekoliko omejuje je, da pogosto šele v tem obdobju starši prvič pridejo na šolo, da bi otroka vpisali in urejajo osnovne stvari glede življenja in bivanja v Sloveniji.

Sodelovanje med učenci

Za čim lažji prehod učenca priseljenca na šolo, je ključnega pomena priprava razredne skupnosti v katero se bo učenec vključil. Učence razredne skupnosti pripravimo preko pogovora o drugačni kulturi, veroizpovedi, drugačnih običajih ter navadah učenca, ki ga pričakujemo. Če je učenec priseljenec pripravljen, je zelo dobrodošlo da sam predstavi del

zanimive kulture, ki jo prinaša s sabo. Z učenci se tudi dogovorimo, kdo je pripravljen in na kak način pomagati učencu priseljencu. Nekoliko težje je pripraviti razredno skupnost na prihod učenca priseljenca, ko se le ta všola v razredno skupnost 1.septembra.

Možnosti izboljšave:

Kot zelo učinkovita in dobrodošla praksa so učenci tutorji – prostovoljci, ki pomagajo učencem priseljencem pri vključevanju v vsakdanje življenje in delo šole. Pomembno je, da prostovoljce izobrazimo, se pravi organiziramo kratko izobraževanje o potrebah učencev priseljencev, kako in na kakšen način lahko nudijo pomoč, kje in kako naj potekajo druženja... Tako dobijo prostovoljci neka osnovna znanja ter nenazadnje občutek pomembnosti svojega dela. Na šoli načrtujemo vzpostavitev tovrstne pomoči, kjer bomo skupino učencev tutorjev oblikovali in izobrazili že med šolskim letom, tako da bomo imeli takoj ob prihodu učencev priseljencev pripravljeno tovrstno pomoč.

Učitelji z razvijajočo se medkulturno zmožnostjo

Pomembno je, da se strokovni delavci zavedamo lastnih predsodkov in stereotipov ter se trudimo zmanjšati vpliv le teh na učno okolje. K temu vsekakor med drugim pripomore tudi večkulturno izobraževanje, ozaveščanje in usposabljanje učiteljev. Le to lahko pomaga učiteljem bolje razumeti potrebe in perspektive otrok priseljencev. Tako je bil naš celoten kolektiv vključen v izobraževanje. Le z drugimi smo, nekateri strokovni delavci v projekt Passage. Prav tako sodelujemo v različnih projektih Erasmus+, kjer pridobivamo izkušnje iz tujine in seveda nam uporabne vnašamo v našo šolsko prakso.

Možnost izboljšav:

Preko izobraževanj, preko pridobivanja lastnih izkušenj z učenci priseljenci ter njihovimi starši lahko učitelji presegajo lastne predsodke ter vzpostavljajo medkulturni dialog. Kot izboljšavo na šoli vidim, da si tovrstno prakso pridobivajo v čim večji meri vsi učitelji, ne le razredniki otrok priseljencev ter strokovni delavci svetovalne službe kateri imajo toliko več stikov in pogostejše komunicirajo s starši.

Razvoj zavedanja o večkulturni družbi pri vseh učnih predmetih ter razvijanje medkulturnega dialoga na šoli

Kot dobro prakso izpostavljam obeležitev dneva jezikov na prav poseben način. Zbrali smo učence priseljence, ki so seveda v aktivnostih bili pripravljeni sodelovati. Primeren trenutek se nam je zdel, da smo vključili tudi romske učence. V preteklem šolskem letu so bili ti učenci razdeljeni po razredih pri tujih jezikih in slovenščini. Ostale učence so po razrednih skupnostih učili osnovnih izrazov (pozdravi, osnovne besede) v svojem maternem jeziku. V letošnjem šolskem letu so ti učenci prebiral pravljice v svojem jeziku, nato pa pravljice tudi prevedli. Navdušenje so izkazali tako učenci priseljenci z romskimi učenci, kot tudi ostali učenci, ki so se imeli priložnost naučiti nekaj novega.

Možnost izboljšav:

Prav pomembnega pomena se mi zdi, da se medkulturnost vnaša v šolski vsakdan, k različnim učnim predmetom ter v različna učna gradiva. Zgolj poznavanje različnih kulturnih praks, s katerimi se učitelji seznanijo samoiniciativno ali na organiziranih izobraževanjih, ni dovolj za uspešnost integracije tovrstnih vsebin. Pomembno je, da imajo učitelji na voljo dovolj kakovostnega gradiva iz posameznega predmetnega področja, kjer potem lahko vsebine vključujejo v sam predmet. Menim, da na tem področju imamo na šoli še veliko rezerv in priložnosti.

Sodelovanje s starši

Sodelovanje s starši otrok priseljencev je ključnega pomena, saj so pomembni partnerji pri zagotavljanju podpore otrokom pri šolskem uspehu. Vzpostaviti skušamo odprt in zaupen odnos s starši ter jih redno vključevati v šolsko življenje. Ob vpisu otroka jim skušamo čimbolj nazorno predstaviti delovanje naše šole ter prve osnovne dejavnosti v katere je lahko otrok vključen: jutranje varstvo, podaljšano bivanje, interesne dejavnosti, neobvezni izbirni predmeti. Predstavljena je šolska prehrana ter tudi morebitne možnosti verskih omejitev pri prehranjevanju otroka. Prav tako starše seznanimo z možnostmi sodelovanja s šolo (govorilne ure, roditeljski sestanki, e-asistent...)

Kot zelo dobra praksa se nam je izkazalo ne le to osnovno sodelovanje s starši, ki ga bolj ali manj izvajamo po vseh šolah; ampak tudi sodelovanje na drugačnih ravneh, kjer je prišlo v ospredje medkulturno sodelovanje. Izpostavila bi medkulturno učno uro, kjer smo v šolo povabili mamu učenke priseljenke iz Bosne, muslimanske veroizpovedi. Z učenci smo

obravnavali temo o predsodkih, skupinica učencev pa je bila ravno sredi pisanja raziskovalne naloge na to temo. To je bila odlična priložnost in pravi trenutek za takšno obliko sodelovanja. Učencem 9. razreda je gospa skupaj s svojo hčerko – našo učenko predstavila svojo vero, kulturo, navade, običaje predvsem z namenom razbijanja in preseganja predsodkov. Učenci so imeli možnost razjasnjevati svoje dileme, vprašanja, pomisleke.

Druga oblika zelo dobrega sodelovanja s starši se nam je izkazala multikulturna tržnica. Na eni izmed šolskih prireditev so učenci priseljenci predstavljali svoje države. Izdelali so plakate z osnovnimi informacijami ter le te podajali tudi mimoidočim. Prav tako smo k sodelovanju povabili tudi njihove starše, ki so z različnimi jedmi predstavili svojo kulinariko. To se nam je zdela dobra priložnost, da v dejavnosti vključimo tudi romske učence in njihove starše.

Možnosti izboljšav:

V prihodnje se odločamo za izdelavo zloženke, zapisane v različnih jezikih. Zloženka bo vsebovala osnovne informacije o življenju in delu na šoli, ki jih morajo vedeti starši in učenci priseljenci ob prehodu na našo šolo. Ugotavljamo namreč, da so ob vstopu v šolo in novem življenju v Sloveniji obremenjeni z vsemi možnimi informacijami. Na tak način bi jim olajšali prvi prehod v novo okolje.

Sodelovanje z lokalno skupnostjo

Zelo dobro sodelujemo z društvom priseljencev, izpostavljamo bosansko društvo, katero vsako leto obeležuje bosanski dan. Na prireditvah povabijo tudi strokovne delavce na druženje z učenci ter njihovimi starši. To je za bosanske priseljence zelo pomemben dogodek in z udeležbo smo na dobri poti poglobljenega sodelovanja s temi družinami.

Zaključek

Vzgojitelji in učitelji na vseh stopnjah izobraževanja igrajo ključno vlogo pri spodbujanju medkulturnega dialoga med otroki. Njihova vloga v procesu socializacije vsakega posameznika je pomembna predvsem zato, ker niso zgolj prenašalci znanja, temveč tudi vzorniki, ki sooblikujejo temelje za odgovorno in pravično delovanje posameznikov v družbi. Otroke je

potrebno naučiti, da poslušajo, spoštujejo drugačne in drugače misleče, saj bodo lahko le na tak način vzpostavljali uspešen medkulturni dialog.

Vključevanje otrok priseljencev v osnovno šolo pa ni le pomembno za njihovo uspešno integracijo v novo okolje, ampak tudi za družbo in prihodnost države kot celote. Otroci priseljenci so pogosto bogat vir novih idej, znanj in izkušenj, ki lahko prispevajo k raznolikosti, inovativnosti in uspehu družbe. Zato je pomembno, da se jim omogoči enake možnosti za učenje, razvoj in napredovanje v šoli, da lahko postanejo uspešni in odgovorni državljani v prihodnosti.

Viri, literatura

Kamenik, A. (2010). Socializacija za multikulturnost. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Lukšič Hacin, M. (2004). Konceptualne dileme v razpravah o multikulturalizmu in globalizaciji. V: *Dve domovini*. Ljubljana: Inštitut za slovensko izseljenstvo.

Ule, M. (2008). Medkulturni dialog ali o preseganju predsodkov do drugih in drugačnih. V: *Kalčina, L. (ur), Zbornik predavanj in dokumentov Mednarodne konference Izobraževanje za medkulturni dialog*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

Vižintin, M. A. (2017). Medkulturna vzgoja in izobraževanje: vključevanje otrok priseljencev. Ljubljana: ZRC SAZU.

Kontakt

Melita Čeleš,

melita.celes@guest.arnes.si Osnovna šola I Murska Sobota

Nataša Babič: Drugojezičnost in jezikovne težave

Povzetek

V prispevku želim opomniti na skupino otrok iz drugojezičnega okolja, ki ima specifično jezikovno motnjo ali govorno-jezikovno motnjo. Govorno – jezikovne težave že same po sebi zelo obremenijo učni proces, socialno interakcijo in čustvovanje učencev, če pa ti učenci izhajajo iz drugojezičnega okolja, pa je njihova težava še toliko težje obvladljiva. Izkušnje kažejo, da vsaj na začetku vključevanja okolje hitro sprejema slabše verbalno opremljene učence kot kognitivno manj sposobne. Kadar pa je tak otrok hkrati iz drugojezičnega okolja, pa je specifična jezikovna motnja ali govorno-jezikovna motnja toliko bolj izrazita, težje odpravljivi in hkrati takšnega učenca v veliko primerih zmotno prepoznamo kot učenca z nižjimi kognitivnimi sposobnostmi od njegovih dejanskih.

V letih pomoči učencem z omenjenimi jezikovnimi težavami smo razvijali določene metode, ki zelo učinkovito omilijo jezikovne težave ne glede na njihov izvor.

V ta namen je predstavljena metoda zapisa z nastavljanjem.

Hkrati so določeni učenci s pomočjo te metode celo izredno napredovali na jezikovnem področju, zato smo predvidevali, da so dvojno izjemni, kar se je v večini primerov tudi izkazalo.

Ključne besede: jezikovne težave, drugojezičnost, metode pomoči, dvojno izjemni učenci

Abstract

In this paper, I would like to remind you of a group of children from a second-language environment with a *developmental language disorder*. Speech and language problems put a lot of strain on students' learning processes, social interaction, and emotions. Still, if these students come from a second-language environment, their problems are even more challenging. Experience shows that, at least at the beginning of integration, the environment quickly accepts less verbally equipped pupils which is not the case with cognitively less able ones. However, when such a child is from a second-language environment, the *developmental* language disorder is all the more pronounced and more difficult to correct, and at the same time, such a student is in many cases mistakenly recognized as a student with lower cognitive abilities than his actual one.

During the years of assisting students with the language problems mentioned above, we have developed specific methods that effectively alleviate language problems, regardless of their origin.

For this purpose, the setting method is presented.

At the same time, with the help of the setting method, certain pupils even made extraordinary progress in the language field, so we assumed that they were twice-exceptional students, which in most cases was the case.

Keywords: language problems, second language, assistance methods, twice-exceptional students

Uvod

Pri delu z učenci z učnimi težavami in posebnimi potrebami se pogosto srečujemo z učenci, ki imajo težave na jezikovnem področju. Vzroki njihovih težav so različni. Učenci imajo težave na jezikovnem področju zaradi govorno jezikovnih težav oziroma zaradi specifične jezikovne motnje ali zaradi drugojezičnosti.

Pogosto se dogaja prepletanje vseh težav ali neprepoznavnost govorno jezikovne motnje ali specifične jezikovne težave pri drugojezičnih učencih.

Praksa nakazuje na dve spregledani skupini.

Prva skupina je povezana z učenci iz drugojezičnega okolja, ki imajo hkrati jezikovne težave. V velikih primerih se jezikovne težave pripisujejo zgolj drugojezičnosti. Vse težave, ki jih imajo z jezikom, pripišemo drugojezičnosti, pri tem pa spregledamo osnovni vzrok težav, ki je prisoten tudi v njihovem maternem jeziku.

Druga spregledana skupina pa je povezana s širino govorno jezikovne motnje. V praksi se dogaja, da zaznamo in »priznavamo« le težave otrok z govorno jezikovno motnjo, ki imajo odločbo o usmerjanju. Medtem pa smo spregledali skupino otrok, katerih motnja ni tako izrazita, da bi potrebovali odločbo o usmerjanju, a je pri njih vendarle prisoten specifični primanjkljaj na področju jezika.

Velikokrat specifično jezikovno motnjo spregledamo tudi zaradi nekaterih podobnosti s specifičnimi bralno napisovalnimi težavami in jo zamenjamo zanje. Prav tako ne prepoznamo specifične jezikovne motnje, ker učence z njo označimo kot besedno manj sposobne, jezikovno manj spretno ali jim celo laično pripišemo znižane intelektualne sposobnosti.

Lahko bi rekli, da sta še vedno spregledani dve skupini učencev. Prva skupina so učenci s šibko govorno – jezikovno motnjo; kadar govorimo o njih, jih velikokrat poimenujemo z izrazom učenci s specifično jezikovno motnjo. Druga spregledana skupina so drugojezični učenci z govorno jezikovno motnjo ali specifično jezikovno motnjo, katerih jezikovna motnja ni prepoznana. Medtem pa so učenci z lažjo, zmerno in izrazito govorno jezikovno motnjo, katerih materni jezik je slovenščina, dobro prepoznani, saj so prepoznani že v predšolskem obdobju ali v prvi triadi in so tudi z odločbo opredeljeni kot otroci z govorno - jezikovno motnjo.

Zaradi dobre prepoznavnosti in dobre poskrbljenosti za učence z govorno – jezikovno motnjo, ki imajo odločbo, v nadaljnjem besedilu ne bo veliko razlage. Nekoliko podrobneje pa bosta opisani ostali dve težavi.

Opisan bo način usvajanja oblikovanja povedi ter posledično spodbujanje celotnega jezikovnega razvoja.

Specifična jezikovna motnja

V literaturi je izraz specifična jezikovna motnja v bistvu enakovreden izrazu govorno jezikovna motnja. V praksi pa z izrazom specifična jezikovna motnja mislimo na šibko izraznost govorno – jezikovne motnje. Lahko bi rekli, da s tem izrazom mislimo na učence, katerih govorno – jezikovna motnja ni tako izrazita, da bi učenci bili opredeljeni kot otroci z govorno - jezikovno motnjo, njihove težave na jezikovnem področju pa vendarle močno vplivajo na govor, sporazumevanje, branje in pisanje. Zato jim v večini, če jih le prepoznamo, pomagamo z Izvirnim delovnim projektom pomoči v okviru Koncepta dela učne težave v osnovni šoli.

Že pred več dvema desetletjema sta prof. defektologije Tereza Žerdin in dr. prof. Dora Jelenc razlagali, da si to motnjo najlažje predstavljamo tako, kot da bi se sami znašli v tujem jezikovnem področju, katerega jezik le površno poznamo, se sicer lahko v njem sporazumevamo, vendar nismo zmožni vsega razumeti, dojeti, nekako se nam zdi vse skupaj le približno. To se dogaja predvsem takrat, ko tuji sogovorniki govorijo hitro. Prav tako v takšnih okoliščinah ne zmoremo popolno odgovarjati in kar naprej se sprašujemo ali smo res dojemali bistvo ali ni od nas bilo zahtevano kaj drugega. Tako zelo podobno se počuti učenec s specifično jezikovno motnjo na svojem jezikovnem področju. Površinsko razume jezik in v njem komunicira, ko pa je potrebno preiti v globlje jezikovne sfere, pa je izgubljen. Ne zmore povedati tega, kar misli, ne razume vsega, kar mu je bilo povedano, ne zmore se spomniti ali ubesediti besed, ki jih sicer pozna, tak učenec ima okrnjeno osnovno – jezikovno strukturo maternega jezika. Prizadete so osnovne fiziološke funkcije, na katerih je osnovano sprejemanje govora, predelovanje, pomnjenje, priklic ali samostojno izražanje (Jelenc 2000). Zanje je tudi značilno, da izgovarjajo posamezne glasove pravilno, vendar v govorjenju besed in povedi pa postane izgovorjava popačena. Njihovo besedišče je skromno, besede le stežka razumejo. Ob tem imajo težave s pregibanjem besed v sklonu, spolu, osebi, številu, času ali naklonu. Negotovi so pri rabi dovršnih in nedovršnih glagolov. Samostalnike in pridevnike

napačno vežejo s predlogi. Težave imajo z rabo zaimkov. Težko izpeljujejo samostalnike iz pridevnikov in obratno, težko vzpostavijo pomensko zvezo med samostalniki, prislovi in pridevniki. Ne zmorejo oblikovati misli tako, da bi jo v povedi zajeli v celoti. Ne vedo kdaj se poved konča in kje postaviti ločila. To se najbolj odraža pri nareku. Ob tem imajo velikokrat motnje v razumevanju besedila. Spontanost govorjenja izginja, otrok ima vse manjšo željo po govorjenju (Žerdin, 2011).

Zraven tega imajo ti otroci skromen besedni zaklad, težave z večzložnimi besedami, ki jih ponavadi poenostavljajo. Počasneje se razvija besedni pomen, zlasti pri abstraktnih besedah (Jelenc 2000).

Po Žerdinovi je za te otroke značilno, da imajo odpor do besednega učenja. Zaradi svojega neuspeha so velikokrat nesrečni. Ker jih okolica (šola in starši) pogosto ne razume ter od njih kljub trudu zahteva nemogoče, se velikokrat odzovejo na čustveno neugodje z neprimernimi vedenjskimi izpadi ali pa postanejo molčeči. Prav tako je potrebno povedati, da je učni uspeh pod ravniyo otrokovih splošnih zmogljivosti (Žerdin 2011).

Kadar delamo z otrokom s težavami na jezikovnem področju, se nam pogosto pojavlja tudi vprašanje ali ne gre morda za zakasnel jezikovni razvoj. Prof. defektologije Tereza Žerdin je zelo natančno opredelila zakasnel jezikovni razvoj in specifično jezikovno motnjo.

Po Žerdinovi govorimo o zapoznelem jezikovnem razvoju takrat, ko razvoj sicer časovno zaostaja, vendar poteka v normalnem zaporedju. O motnji govorimo takrat, ko razvoj močno zaostaja in ne poteka v normalnem razvojnem zaporedju. O specifični jezikovni motnji govorimo takrat, ko sta sluh in inteligentnost normalna, jezikovni razvoj pa je moten (Žerdin, 2011).

Drugojezičnost

Koncept dela Učne težave v osnovni šoli opredeljuje učence, ki izhajajo iz drugojezičnega okolja. Ti učenci imajo učne težave zaradi drugojezičnosti, težave pa se predvsem kažejo v nerazumevanju jezika. Z okoljem se težje sporazumevajo, ne vedo, kaj morajo storiti, so pogosto osamljeni, imajo drugačne kulturne norme, kažejo občutke strahu in negotovosti (Koncept dela UT v OŠ, 2008).

Opozorjeno je, da tudi učenci, ki dokaj dobro komunicirajo z vrstniki, obvladajo socialni jezik, ne obvladajo pa učnega jezika. Tako je socialni jezik podprt s fizičnimi in vizualnimi oporami in poznavanjem razmer, medtem ko je učni jezik pogosto abstrakten, ima zapleteno strukturo povedi, bogata besedišča in daje malo vizualnih opor (Koncept UT v OŠ, 2008).

Skupina učencev iz drugojezičnega okolja ima vsaj na začetku podobne jezikovne težave kot učenci z govorno jezikovno motnjo oziroma specifično jezikovno motnjo.

Tako opažamo, podobno kot pri učencih s specifično jezikovno motnjo, naslednji dve vrsti težav:

1. Težave s tvorjenjem besedil:

- otrok malo govori, odgovarja z - da ali - ne,
- govorjenje je netekoče in okorno,
- ne vedo, kako bi povedali tisto kar znajo,
- težko se naučijo besede v nizih: imena prsti, smeri neba, dni v tednu, letni časi...., zapomnijo si smisel, ne pa zaporedja,
- pisno sporočanje je neurejeno, misli so nepopolno izražene (Žerdin, 2011).

Žerdinova tudi opozarja, da smo lahko prepričani, da ima otrok motnjo pisanja, spregledamo pa lahko, da je vzrok težav pri pisanju v motnji sporočanja. In ravno pri učencih iz drugega jezikovnega področja se nam potrdi, da gre za motnjo sporočanja.

2. Težave z razumevanjem besedil:

- otroci slabo razumejo ustna navodila in še težje pisna,
- počasneje razumejo pomen besed ali jih hitro pozabijo,
- pri matematiki imajo težave z besedilnimi nalogami,
- težko se učijo iz učbenikov. Težave imajo z razumevanjem sestavljenih povedi, vrinjenih stavkov, zamenjujejo lahko vzrok in posledico,
- nekateri težje razumejo nebesedilna sporočila. Zelo jasno in neposredno jim je potrebno povedati, kaj od njih želimo ali pričakujemo (Žerdin 2011).

Skoraj vsi znaki, ki so značilni za otroke s specifično jezikovno motnjo, se opažajo tudi pri učencih iz drugojezičnega okolja.

V praksi to sprejemamo in jim pomagamo s priporočljivo pomočjo.

Na podlagi izkušenj pa ugotavljamo, da nekateri učenci iz drugojezičnega okolja tekoče, hitro in kontinuirano usvajajo slovenski jezik in ga zmorejo v približno dveh letih usvojiti do funkcionalne ravni ali celo na višjih nivojih. Predvideva se, da ti učenci nimajo večjih težav na govorno jezikovnem področju in so hitro usvojili drugi jezik in ga povezali s svojim jezikovnim ustrojem.

Medtem ko pa obstaja skupina otrok, ki slovenskega, zanje drugega jezika, nikakor ne zmorejo usvojiti oziroma težave, vezane na jezik, vztrajajo. V velikih primerih ti učenci dobro usvajajo matematična znanja, v višjih razredih tudi razumejo fiziko in kemijo, medtem ko ostajajo težave pri vseh ostalih predmetih, kjer je ustno in pisno izražanje pomembno. Pri teh učencih se sprašujemo ali ni v ozadju specifična jezikovna motnja oziroma govorno jezikovna motnja, ki pa je zaradi prisotne dvojezičnosti težko opazna in tudi težko prepoznavna oziroma potrjena. Praksa je pokazala, da so drugojezični učenci z izrazito govorno jezikovno motnjo dokaj dobro prepoznani, medtem ko so z zmerno in lažjo motnjo manj ter s šibko najmanj prepoznani. In ravno tem učencem se na nek način dela krivica, saj je njihova slabša sposobnost razumevanja in napredovanja v usvajanju slovenskega jezika prevečkrat pripisana zgolj drugojezičnosti. Govorno jezikovna motnja, ki sicer ni izrazita, vendar tudi ne zanemarljiva, pa ni prepoznana.

Načini pomoči

V letih ukvarjanja z učenci s specifičnimi učnimi težavami in posebnimi potrebami so za usvajanje branja in strukture povedi nastajale različne metode ali pa so se metode dopolnjevale in preobražale. Izoblikoval se je nabor metod, ki so bolj učinkovite od drugih. Ravno za spodbujanje jezikovnega razvoja v okviru pravilnega oblikovanja povedi je nastajala metoda zapisa z nastavljanjem.

Njena učinkovitost se je izkazala pri vseh učencih, ki imajo govorno jezikovne težave ne glede na njihov izvor.

Opis metode zapisa z nastavljanjem

Metoda pomoči je primerna za usvajanje pravilne strukture povedi, oblikovanja povedi in besednega zavedanja. Metoda zaradi uporabe gibanja prstov, kinestetičnosti močno vpliva na praktično dožemanje jezika. Pri metodi se zgodi transfer na celotno jezikovno področje.

Metoda je nadgrajena iz metode zapisa nareka z nastavljanjem s prsti, ki so jo redke učiteljice uporabljale še na začetku tega stoletja. Praksa je pokazala, da ta metoda zelo pomaga pri zavedanju števila besed v povedi in krepi delovni spomin. Za podkrepitev zavedanja števila besed v povedi smo metodo nadgradili z nastavljanjem besed s konkretnim materialom. Za besedno zavedanje pa smo uporabili dolžinske paličice. Z iskanjem dolžine besed, ko učenec vleče po paličicah, jih povezuje z izgovorjenimi besedami in nastavlja dolžinske paličice v poved, se abstraktni del besed preobrazi v dožemanje besed na praktičnem nivoju ter se s tem razvija tudi besedno zavedanje. Besedno zavedanje smo še utrdili s črtovnim narekom, ki ga je uvedla prof. defektologije T. Žerdin. Šele po črtovnem nareku sledi zapis s črkami.

Potek metode zapisa z nastavljanjem

Učenec najprej s pomočjo slikovne vzpodbude ali obnavljanja oziroma opisovanja pove poved. Če je potrebno, mu pomagamo oblikovati poved z vzpodbudnimi vprašanji.

Nato vsako besedo prikaže z dvignjenim prstom, kot da bi štel. Vsak prst ponazarja eno besedo. Nato za vsako besedo nastavi kocko. Med nastavljanjem govori besede. Nato se še vsake kocke dotakne s kazalcem in pove besedo, ki pripada kocki. S tem načinom se zave količino besed v povedi in razvija delovni spomin.

Sledi utrjevanje besednega zavedanja. Pomaga si z dolžinskimi paličicami, ki imajo različne dolžine, katere ustrezajo dolžini zapisa besede (od ene črke postopno vse do osem, deset črk). Paličice so različnih barv, vsaka barva ustreza določeni dolžini. Za vsako besedo poišče ustrezno dolgo paličico, ter nastavi poved z dolžinskimi paličicami. Paličice poišče tako, da vleče po vsaki paličici s prstom, dokler se dolžina paličice ne ujema z dolžino besede. Nastavljene paličice ostanejo na delovni površini.

Nato napiše črtovni zapis. Za vsako besedo v črtovju potegne črto v dolžini besede. Pri tem glasno govori.

Šele po črtovnem zapisu sledi zapis s črkami.

Pomembno je, da na začetku izvedemo celotno metodo. Še posebej je pomemben del, s katerim razvijamo besedno zavedanje, konkretno z dolžinskimi paličicami in nato vizualno s črtovnim narekom. Ko učenec usvoji besedno zavedanje, lahko poljubno izpustimo določene dele. Na koncu ostaja samo še nastavljanje s prsti in črkovni narek (navaden zapis). Učenci, ki metodo ponotranjijo, si samostojno in samodejno pomagajo z nastavljanjem s prsti v ostalih pisnih situacijah.

Izkušnje so pokazale, da ima metoda izjemno korektivno moč. Kaže na to, da metoda vzpodbudi določene povezave ali segmente jezikovnega sistema in učenci po redni uporabi samostojno začenjajo oblikovati najprej enostavne nato razširjene povedi. Ugibamo, da k temu pripomore uporaba kinestetičnosti v tej metodi, ki vzpodbudi nastajanje novih nevronskih poti.

Povezanost z dvojno izjemnimi učenci

Na začetku uvajanja metode z nastavljanjem pri odpravljanju ali omiljevanju jezikovnih težav nismo vedeli, kako učinkovita je. Kasneje smo ugotovili, da se je pri nekaterih učencih pokazal zelo hiter napredek. Takoj po usvojitvi besednega zavedanja in usvojitvi strukture v povedi so začeli izredno napredovati v oblikovanju zapisov, nekateri celo tako, da so presegali svoje vrstnike. Ponavadi so bili ti učenci zelo dobri pri matematiki in izkazovali interes za miselne dejavnosti kot je šah.

Posledično se je izkazalo, da so učenci, ki so izjemno uspešno premagovali jezikovne težave ob spodbudi razvite metode, preverjeni in nato prepoznani kot dvojno izjemni učenci. Na podlagi njihovih uspehov pa z omenjeno metodo še z večjo gotovostjo vztrajamo in pomagamo vsem učencem.

Še več, ugotovili smo, da so skoraj vsi učenci, ki zelo dobro omilijo, premagujejo ali kompenzirajo svoje primanjkljaje tudi na drugih področjih, praviloma dvojno izjemni učenci.

Kadar učenci s specifičnimi učnimi težavami ali s posebnimi potrebami sploh učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in govorno jezikovno motnjo napredujejo hitro ali celo nad našimi pričakovanji, oziroma ko učitelji in drugi strokovni delavci celo menijo, da je primanjkljaj izzvenel, je nujno potrebno preveriti, če je učenec dvojno izjemen. Kajti učenci z visokimi intelektualnimi sposobnostmi svoje primanjkljaje ob ustrezni pomoči odpravijo do te mere, da laično gledano niso več opazni, kar pa ne pomeni, da primanjkljaji ne obstajajo. Ker taki učenci za odpravo primanjkljajev porabijo veliko svojih virov, s tem ko so sami sebi učitelji in sami sebi pomagajo, so njihove sposobnosti na drugih področjih lahko spregledane.

Pri učencih iz drugojezičnega okolja se njihov višji kognitivni potencial opazi pri hitrem usvajanju slovenskega jezika in seveda tudi pri naravoslovnih predmetih, uporabi logičnega povezovanja in razumevanju učnih snovi. Obstaja pa skupina učencev iz drugojezičnega okolja, ki izkazuje dobro matematično opremljenost, logično razmišljanje, povezovanje, čeprav je besedno znanje lahko šibko.

Pri vseh teh učencih moramo biti pazljivi, da se zaradi jezikovnih barrier, ne bi spregledala morebitna nadarjenost.

Zaključek

Celoten članek govori o učencih z govorno jezikovno motnjo ali s specifično jezikovno motnjo in o učencih iz drugega jezikovnega okolja. Vsi ti učenci imajo težave v sporazumevanju, razumevanju in jezikovnem izražanju bodisi v pisni ali govorni obliki. Ne glede na izvor težav je posledica zelo podobna.

Še posebej izstopajo učenci, ki prihajajo iz drugega jezikovnega okolja in imajo hkrati govorno jezikovno motnjo ali specifično jezikovno motnjo. Ti učenci zaradi slabega jezikovnega izražanja na vseh nivojih jezika velikokrat delujejo kot učenci s slabšimi kognitivnimi sposobnostmi, zaradi česar v sebi doživljajo veliko frustracij in neizpolnjenosti. Zato je pri teh učencih potrebno biti še posebej pozoren, preverjati jezikovni sestav in jih poslati na preverjanje jezikovnih sposobnosti v zunanje institucije. Ti učenci potrebujejo našo strokovno natančnost in občutljivost. Noben znak, ki nakazuje na dobro kognitivno opremljenost, ne sme biti spregledan. Na primer kadar otrok iz drugojezičnega okolja dobro sledi pri urah

matematike, se pa nikakor ne more naučiti snovi pri spoznavanju okolja, je prav, da smo na to zelo pozorni, kajti ni nujno, da je vzrok drugojezičnost. Vzrok mogoče tiči v jezikovnih težavah, drugojezičnost pa je še dodatna ovira.

Naslednje je, da moramo biti pozorni na učence, ki jim korekcijske metode zelo hitro pomagajo.

Vse specifične učne težave, med njimi tudi specifična jezikovna motnja ali govorno – jezikovna motnja, so zelo zakoreninjene in nas spremljajo skozi vse življenje, so nevrofiziološko pogojene. Kadar učenec hitro napreduje pri odpravljanju teh težav, jih kompenzira ali celo nadkompenzira, je potrebno biti pozoren, če je učenec dvojno izjemen. Ti učenci so zaradi nepoznavanja omenjene dinamike prevečkrat spregledani.

Že samo če učenec odpravi določen primanjkljaj, moramo biti pozorni in preveriti, če ne gre v ozadju za nadpovprečne sposobnosti, s katerimi si pomaga.

Pozorni moramo biti tudi na učence iz drugojezičnega okolja, ki imajo dobre sposobnosti na matematičnem in logičnem področju, vendar zaradi svojih jezikovnih primanjkljajev, ki so že v osnovi neodkriti in pripisani zgolj drugojezičnosti, njihovih sposobnosti ne opazimo.

Metoda zapisa z nastavljanjem, ki je nastajala z leti kot pomoč pri premagovanju jezikovnih težav, je izredno učinkovita, še posebej kadar njene dele utrdimo do prenaučnosti. Učenci z njeno pomočjo opazno izboljšajo besedno zavedanje, oblikovanje in razširitev povedi. Vpliva na celoten jezikovni ustroj. Z opazovanjem smo ugotovili, da gre za prenos utrditve enega segmenta jezika na celoten jezikovni ustroj. Lahko predvidevamo, da pride do samospodbujanja jezikovnega razvoja. Praktična učinkovitost metode zapisa z nastavljanjem je izredno visoka.

Viri in literatura:

Jelenc, D. (2000). Težave učencev na govorno jezikovnem področju, Defektologica Slovenica. Vol.8, št.3, str.85-98

Koncept Učne težave v osnovni šoli (2008). Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Žerdin, T. (2011). Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja, Ljubljana, Svetovalni center za
otroke, mladostnike in starše in društvo Bravo

Kontakt:

Nataša Babič,

natasa,babic@guest.arnes.si, Center Gustava Šiliha Maribor

Katja Kokot Asani: Učenci tujci v šoli s prilagojenim programom

Povzetek

Delam kot specialna pedagoginja v osnovni šoli s prilagojenim programom, Center Gustava Šiliha Maribor. V zadnjih nekaj letih opažam velik porast učencev tujcev. Prednjačijo učenci Romi in učenci, ki prihajajo iz Albanije. Predvsem teh je v zadnjih letih vedno več. Ti učenci so vse pogosteje usmerjeni kot učenci z motnjami v duševnem razvoju. Pri delu z njimi opažam, da je njihova glavna težava nepoznavanje slovenskega jezika ter zelo pogosto nezainteresiranost staršev za vključenost v šolski proces, kar je lahko tudi posledica tega, da ne znajo jezika. Ob vsem tem, se mi postavlja vprašanje, ali je slovenski šolski sistem res pravičen in enakovreden do vseh učencev tujcev enakomerno. Kaj je glavni razlog, da so otroci Albanci, ki so vključeni v šolanje v šolo s prilagojenim programom, vse pogosteje usmerjeni kot učenci z motnjami v duševnem razvoju? Naredimo za njih dovolj?

Sistem jim sicer omogoča polno pomoči. Tako učencem, kot njihovim staršem. Vendar zelo pogosto te pomoči ne sprejmejo.

Ključne besede: tujci, prilagojen program, slovenščina

Abstract

I work as a special education teacher at an elementary school with an adapted program, the Gustav Šilih Center in Maribor. In recent years, I have observed a significant increase in foreign students, particularly among Roma students and those coming from Albania. The latter group has notably grown in number over the past few years. These students are increasingly categorized as having intellectual disabilities. In my work with them, I notice that their main challenges include a lack of proficiency in the Slovenian language and, very often, a lack of parental interest in engaging with the school process, which may also stem from language barriers. Given this context, I question whether the Slovenian education system is truly fair and equitable for all foreign students. What is the main reason that Albanian children enrolled in adapted programs are increasingly classified as having intellectual disabilities? Are we doing enough for them?

The system does provide full support for both the students and their parents. However, very often, this support is not accepted.

Keywords: foreigners, adapted program, Slovenian language

Uvod

Učenci tujci so otroci brez slovenskega državljanstva, ki imajo dovoljenje za stalno ali začasno bivanje v Sloveniji.

Vsi vemo, da je izobraževanje neodtujljiva pravica, prav zato se morajo v osnovnošolsko izobraževanje vključiti tudi učenci tujci. Predvsem pa ne smemo pozabiti na to, da imajo učenci tujci pravico do obveznega osnovnošolskega izobraževanja, pod enakimi pogoji, kot državljani Republike Slovenije.

Cilji osnovnošolskega izobraževanja so:

- Zagotavljanje kakovostne splošne izobrazbe vsemu prebivalstvu;
- Spodbujanje skladnega telesnega, spoznavnega, čustvenega, moralnega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika z upoštevanjem razvojnih zakonitosti;
- Omogočanje osebne razvoja učenca v skladu z njegovimi sposobnostmi in interesu, vključno z razvojem njegove pozitivne samopodobe;
- Pridobivanje zmožnosti za nadaljnjo izobraževalno in poklicno pot s poudarkom na usposobljenosti za vseživljensko učenje;
- Vzgojanje in izobraževanje za trajnostni razvoj in za dejavno vključevanje v demokratično družbo, kar vključuje globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, do drugih ljudi, svoje in drugih kultur, naravnega in družbenega okolja, prihodnjih generacij;
- Razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti, vedenja o zgodovini Slovencev, njihovi kulturni in naravni dediščini ter spodbujanje državljanske odgovornosti;
- Vzgojanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije;
- Vzgojanje za spoštovanje in sodelovanje, za sprejemanje drugačnosti in medsebojno strpnost, za spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin;
- Razvijanje pismenosti in razgledanosti na besedilnem, naravoslovno-tehničnem, matematičnem, informacijskem, družboslovnem in umetnostnem področju;

- Razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje in sporočanje v slovenskem jeziku, na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, pa tudi v italijanskem in madžarskem jeziku;
- Razvijanje sposobnosti sporazumevanja v tujih jezikih;
- Razvijanje zavedanja kompleksnosti in soodvisnot pojavov ter kritične moči presojanja;
- Doseganje mednarodno primerljivih standardov znanja;
- Razvojanje nadarjenosti in usposabljanja za razumevanje in doživljanje umetniških del ter za izražanje na različnih umetniških področjih;
- Razvijanje podjetnosti kot osebne naravnosti v učinkovito akcijo, inovativnosti in ustvarjalnosti učenca.

Zakon o osnovni šoli Zosn. Maribor. Pridobljeno 27.2.2024, s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448#>.

Otroci in učenci s posebnimi potrebami so:

- Otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- Gluhi in naglušni,
- Slepí in slabovidni oziroma otroci z okvaro vidne funkcije,
- Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- Gibalno ovirani otroci,
- Otroci s primankljaji na posameznih področjih učenja,
- Dolgotrajno bolni otroci,
- Otroci s čustveno in vedenjskimi motnjami,
- Otroci z avtisničnimi motnjami.

eUprava – kdo so učenci s posebnimi potrebami?. Maribor. Pridobljeno 27.2.2024, s <https://e-uprava.gov.si/podrocja/izobrazevanje-kultura/osnovna-sola/usmeritev-otroka-s-posebnimi-potrebami-v-program-vzgoje-in-izobrazevanja/pogosta-vprasanja/pogosto-vprasanje.html>.

Kako pa je zares v šoli?

Pisala bom iz lastnih izkušenj. Učencev tujcev je vsako šolsko leto več. Seveda smo defektologi, specialni in rehabilitacijski pedagogi in tudi inkluzivni pedagogi, »veseli« vsakega učenca, ki je usmerjen na OŠPP. Zakaj? Ker mu lahko bolj intenzivno pomagamo pri njegovih težavah in se mu tudi individualno posvetimo. Kljub temu pa me ob delu z učenci tujci skrbi, da pristanejo na OŠPP le zaradi nerazumevanja slovenskega jezika ter apatičnosti staršev, ki pogosto ne razumejo jezika, pogosto pa jih je vseeno za šolsko delo.

Pogosto je tako, da učenci tujci ob vstopu v OŠPP ne govorijo slovensko (ali pa res zelo slabo), čeprav prihajajo iz rednih osnovnih šol, kjer so se z uporabo jezika že srečali. Vprašam se, ali so dobili dovolj priložnosti, da bi se jezika resnično naučili ali jih je res tako malo mar, da se jezika naučijo.

Veliko težavo pri učenju slovenščine predstavlja domače okolje. Doma se pogovarjajo v maternem jeziku, ki pa seveda ni slovenščina. V veliki večini starši nimajo nobene želje in volje, da bi se slovensko naučili. Morda kdaj slovensko govori eden izmed staršev (največkrat je to oče), ki razume slovensko le delno in ga pogosto sploh ni doma, zaradi odsotnosti zaradi dela. Učenci se v prostem času družijo z isto govorečimi vrstniki. Ne vključujejo se v dodatne krožke in izvenšolske dejavnosti in tako sploh nimajo možnosti stopiti v stik z jezikom. En vidik, ki ga opažam kot delavka v šoli pa je tudi ta, da starši otrok tujcev, zelo redko izkazujejo kakršnokoli željo po sodelovanju s šolo. Velikokrat kljub večkratnim pozivom niti ne vzpostavijo kontakta. Če pa ga že, pa je kot omenjeno, sporazumevanje zelo okrnjeno, zaradi nerazumevanja jezika.

Zaključek

Kako rešiti stvari?

Sama sem mnjenja, da bi velik procent otrok tujcev, ki so usmerjeni kot učenci s posebnimi potrebami, najprej potreboval zelo intenziven tečaj slovenskega jezika. Ta bi moral vključevati tudi njihove družinske člane. Le tako bomo dosegli neko spremembo in začeli spreminjati družbo. Brez osnov slovenskega jezika, ne morejo shajati z našo družbo in so vedno znova potisnjeni ob rob in nekoliko »pozabljeni« od družbe.

Kasneje bi se moral vzpostaviti nek tim za podporo učencem. Ob prepoznavanju težav takšnega učenca, bi bilo potrebno naprej preveriti kakšno je družinsko ozadje, ali smo kot šola ali družba naredili dovolj zanj. In šele zadnja postaja bi moral biti sprožen postopek usmerjanja.

Viri in literatura

eUprava – kdo so učenci s posebnimi potrebami?. Maribor. Pridobljeno 27.2.2024, s <https://e-uprava.gov.si/podrocja/izobrazevanje-kultura/osnovna-sola/usmeritev-otroka-s-posebnimi-potrebami-v-program-vzgoje-in-izobrazevanja/pogosta-vprasanja/pogosto-vprasanje.html>

Zakon o osnovni šoli Zosn. Maribor. Pridobljeno 27.2.2024, s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448#>.

Kontakt:

Katja Kokot Asani, ,prof.spec.in reha.ped.

kokot.katja@gmail.com, Center Gustava Šiliha Maribor, Majcigerjeva ulica 31, 2000 Maribor

Natalija Ekart Misleta: Z raziskovalnim delom in kulinarčnim turizmom med vrstniki večinske populacije

Povzetek

Drugačnost se v najrazličnejših oblikah pojavlja skozi vso zgodovino človeštva ter na vseh področjih človekovega delovanja.

Vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, tudi z motnjami v duševnem razvoju skupaj z drugimi razvojnimi motnjami, postajata vse zahtevnejša in kompleksnejša. Spreminja se odnos do oseb s posebnimi potrebami, s tem pa tudi koncept dela in doktrina.

Moje poslanstvo, odločenost in cilj je, da tem, v družbi najbolj ranljivim osebam omogočim pridobivanje znanj in socialne izkušnje, ki jim pomagajo pri integraciji/inkluziji v družbi. Zato jih namensko vključujem v različne projekte med večinsko populacijo. Že vrsto let jim kot mentorica pomagam sodelovati v projektu na lokalni ravni MO Maribor, Mladi za napredek Maribora in na državnem festivalu Turizmu pomaga lastna glava. Da mladostniki s posebnimi potrebami kljub svoji drugačnosti zmorejo ujeti trenutek takšnega uspeha, kot je zlato ali srebrno priznanje med večinsko populacijo, je nekaj veličastnega.

Ključne besede: Drugačnost, otroci in mladostniki s posebnimi potrebami, vzgoja in izobraževanje, inkluzija, večinska populacija

Summary

Diversity has manifested in various forms throughout human history and across all areas of human activity. Education for children and adolescents with special needs, including disorders in mental development along with other developmental disorders, is becoming increasingly demanding and complex. The attitude towards individuals with special needs is evolving, leading to changes in the concept of work and doctrine.

My mission, determination, and goal are to enable the most vulnerable individuals in society to acquire knowledge and social experiences that aid in their integration and inclusion. Consequently, I purposefully involve them in various projects within the mainstream population. As a mentor, I've been assisting them for years in projects at the local level in Maribor, such as the Youth for Progress of Maribor and the national festival "Turizmu pomaga lastna glava." Witnessing adolescents with special needs achieve success, such as receiving gold or silver awards among the mainstream population, is truly magnificent.

Keywords: Diversity, children and adolescents with special needs, education, inclusion, mainstream population

Uvod

Nekoč so osebe s posebnimi potrebami, bile prikrajšane za vključevanje v redni proces vzgoje in izobraževanja med večinsko populacijo. V današnjem času pa je vse bolj zaznati, da se številne vzgojno-izobraževalne institucije na vso moč zavzemajo za izvajanje inkluzije, ki se kot nov pojem, neka nova kultura ali nov način priznavanja drugačnosti zavzema za enoten razvoj vseh deležnikov vzgoje in izobraževanja. Nova inkluzivna paradigma nadomešča staro segregativno pojmovanje glede posameznika kot individualno bitje z vsemi svojimi potezami. Ne dajemo več poudarka na defekt, kot v predmodernistični teoriji, ampak potencial posameznika. Inkluzijo zgolj le zanima, kaj posameznik najbolj potrebuje in kaj je zanj najugodnejše (Cvijetić, 2016). Opara (2015) ugotavlja, da je bila v konceptu segregacije pozornost ves čas usmerjena le v hibe oziroma motnje. Te smo želeli čim točneje prepoznati, saj je bil to ključ za ločitev razvojno motenih od njihovih vrstnikov. Posameznika smo definirali le s hibo. To pa smo generalizirali in ljudi poimenovali po vrsti motnje. Danes tega enostavno ne moremo razumeti, ko pa je bistveno bolj pomembno to, kaj posameznik zmore, kot pa to, česar ne zmore.

Cvijetić (2016) je mnenja, da moramo vedno stremeti le k zagotavljanju uspešnosti otroka. »Imeti moramo na voljo različne možnosti, jih preizkušati, ocenjevati in reflektirati. Vztrajati pri nečem, kar se nam zdi prav, pa čeprav ne daje pravih rezultatov, je lahko otroku le v škodo.«

V Centru Gustava Šiliha Maribor, enota Dom Antona Skale strokovni delavci otrokom in mladostnikom preko raznovrstnih dejavnosti in aktivnosti omogočamo vključevanje v različne projekte tudi izven doma. Tako jim je omogočena tudi interakcija z širšim družbenim okoljem.

Projektno delo

Projektno delo je metodičen postopek, s katerim se udeleženci učijo razmišljati in delati projektno ter pridobivajo spretnosti in potrebe za to delo. Pri projektu gre za izvajanje projekta kot načina dela, s katerim se izvajalci učijo izvajanja projekta od zamisli in načrtovanja do njegove izvedbe in končnega produkta. Na koncu sledi še evalvacija torej analiza in ocena celotne izvedbe projekta. Pri projektu sodeluje skupina ljudi, za katero je pomembno, da je njihova aktivnost usklajena saj vsak član odgovarja za svoj delež sodelovanja. (Novak, 2009). Eden takšnih projektov je lokalni projekt Mladi za napredek Maribora v katerem sodelujemo od leta 2012/2013 naprej.

O gibanju Mladi za napredek Maribora

Program Mladi za napredek Maribor je namenjen učencem in dijakom osnovnih in srednjih šol večinske populacije in pa tistim, ki bivajo v času šolanja v domovih za učence ter dijaških domovih s sedežem v Mestni občini Maribor. Prvotni cilj programa je namenjen zgodnjemu uvajanju mladih v znanost, v ospredje pa postavlja njihovo kreativnost in ustvarjalnost. Program mladih raziskovalcev je v mestu razširjen in poznan, saj ima dolgoletno tradicijo, neprekinjeno vse od leta 1984. Prvič so se prijavili kot sodelujoči v šolskem letu 2012/2013 tudi mladostnice in mladostniki iz Doma Antona Skale Maribor. Program ponuja nadgrajevanje, pridobivanje in navsezadnje tudi preverjanje znanja v šoli. (U. Žiger, osebna komunikacija, 2018).

Gre namreč za gibanje mladih raziskovalcev kateri vselej znova in znova odpirajo nova poglavja knjig in druge literature. Rezultati končnih izdelkov so pogosto uporabni in spoštovanja vredni. Še posebej pa je pri tem pomemben socialni vidik, preko katerega razvijajo odgovornost za družbena dejanja. Za številne sodelujoče pomeni sodelovanje v projektu celo prvo srečanje s samostojnim raziskovanjem.

Koordinatorica projekta poudarja: »Raziskovalna dejavnost ni rezervirana zgolj le za znanstvenike ali izvrstne učence in dijake v šolah. Raziskovalec je namreč lahko vsakdo, ki išče odgovore na nova vprašanja, se ne boji izzivov, je radoveden.« (U. Žiger, osebna komunikacija, 2018).

Pred trinajstimi leti, takrat je potekalo jubilejno trideseto srečanje, so se prvič v zgodovini obstoja tedaj še samostojnega Doma Antona Skale Maribor odločili za sodelovanje v omenjenem projektu tudi naši avtorji raziskovalne naloge s področja zgodovine. Sprejeli smo izziv in z mladostnicami in mladostniki z motnjami v duševnem razvoju, v kombinaciji z lažjimi govorno jezikovnimi in vedenjsko čustvenimi motnjami sodelovali v tako zahtevnem projektu. Naš prvi dosežen rezultat nam je dal navdih za naslednjega – še boljšega.

»Vsi odgovorni v programu se zavedamo, da pomeni sodelovanje posebno izkušnjo za sodelujoče iz Doma Antona Skale Maribor. Verjamemo, da dobijo posebno potrditev, da tudi oni zmorejo kvalitetno opraviti zahtevne naloge, kar priprava raziskovalne naloge gotovo je. A ob tem ne gre zanemariti dejstva, da to naredijo v skladu z vsemi zahtevami o pripravi znanstveno-raziskovalnega prispevka – kar priprava raziskovalne naloge je. Njihove naloge

namreč vsebujejo prav vse elemente dobre naloge – zastavljajo dobra in tudi zahtevna raziskovalna vprašanja, postavijo in kasneje ovrednotijo hipoteze, iščejo odgovore na vprašanja z ustreznimi raziskovalnimi metodami. Ob tem se pripravijo tudi na zagovor svoje raziskovalne naloge, ki jo predstavijo pred vsaj tri-člansko strokovno komisijo. Sama menim, da sodelovanje mladostnic in mladostnikov Doma Antona Skale Maribor bogati program, nenazadnje pa je to prepoznal tudi organizacijski odbor, ki je Domu Antona Skale Maribor podelil posebno priznanje in nagrado za izjemen prispevek sodelovanja dijakov s posebnimi potrebami v gibanju mladih raziskovalcev.« je zapisala koordinatorka projekta (U. Žiger, osebna komunikacija, 2018).

O projektu Turizmu pomaga lastna glava

Projekt Turizmu pomaga lastna glava je celovit sistem organiziranega delovanja osnovnošolske mladine v turizmu. Vsebina projekta je vezana na raziskovanje turizma v domačem kraju, ugotavljanju možnosti za hitrejši razvoj in oblikovanje take ponudbe, ki bo vzpodbudila podjetništvo in trženje naravnih danosti ter tudi ostale ponudbe v vseh možnih oblikah. Osnovnošolci iz vse Slovenije na turističnih tržnicah predstavijo vsebino svojih nalog, v katerih predstavljajo tradicionalne jedi v moderni preobleki, raziskujejo knapovsko kulinarčno tradicijo, zelišča, organizirajo kulinarčne pohode in odkrivajo prekaljene kuharske in slaščičarske mojstre v svojem kraju. Turistična zveza Slovenije skupaj s predanimi osnovnošolskimi mentorji in učenci slovensko mladino uvaja v turizem in jo izobražuje na področju zdravega in sonaravnega bivanja ter trajnostnega razvoja gastronomije, krepi nacionalno promocijo kulinarike in gastronomije ter ustvarja sinergijo z lokalnim okoljem. Kulinarčni turizem je odkrivanje kulture določene dežele ali destinacije preko lokalne hrane in pijače oziroma kuharskih tradicij. »Gre za kakršnokoli turistično izkušnjo, pri kateri oseba spoznava, ceni, zaužije ali si privošči hrano in pijačo, ki odraža lokalno kuhinjo, dediščino ali kulturo kraja,« so za uradno definicijo poskrbeli pri Zvezi za gastronomski turizem v Ontariu (OCTA). Ne gre samo za hrano, ki jo jeste, pač pa tudi za doživetje oziroma pristno izkušnjo. Poleg tega pri kulinarčnem turizmu ne gre nujno za razkošno obedovanje, ampak bolj za pustolovsko prehranjevanje oziroma iskanje novih kulinarčnih dogodivščin. Z letošnjo temo želimo udeležence festivala spodbuditi, da z oblikovanjem slastnega spominka pripomorejo k večji prepoznavnosti določene destinacije (<https://turisticna-zveza.si/novica/38-festival-turizmu-pomaga-lastna-glava>, 2024).

Od ideje do naloge

Skozi naloge smo spoznali in se vračali v čas srednjeveškega življenja, ugotavljali resničnost obstoja čarovništva, komu so ga pripisovali in njegove posledice, raziskali zgodovinski vidik besedila ene najlepših in najbolj priljubljenih slovenskih pesmi z naslovom Tam, kjer murke cveto, med nastajanjem raziskovalne naloge pa smo obiskali in spoznali še gospoda Slavka Avsenika. Prav tako smo raziskali nastanek romarske bazilike Marije Zavetnice na Ptujski Gori, spoznali skupino posameznikov, ki z izvirno pustno masko – *Napoleon z vojsko* – na prijeten način predstavljajo Ptuj in Slovenijo v mednarodnih merilih, proučevali prazgodovinsko naselbino Gradišče na Šafarskem in raziskovali po naravni votlini v navpični steni nedaleč od Postojne, kjer je po legendi živel roparski vitez Erazem Predjamski. Poblize smo spoznali zgodovino šolstva, priključitev Prekmurja k matični domovini, zgodovino zeliščarstva in zelišč ter njihovo uporabnost, pa tudi pogled v nastanek prvih kopališč in njihov obstoj vse do danes. Lansko nalogo je krasila najstarejša vinska trta na svetu in hkrati ena najbolj priljubljenih rastlin, medtem ko smo v letošnji poskušali izvedeti čim več o čebelarstvu in čebelah, ter njegovih proizvodih, ki spadajo *med najstarejša* in svetovno znana naravna *zdravila* z neverjetno učinkovito močjo. Da lahko spišemo tudi turistično nalogo moramo vedno slediti temi Turistične zveze Slovenije. Za nastanek obeh je potrebna najprej ideja za vsebino nato pa ogromno časa in volje. Nešteto pregledanih in prebranih knjig, intervjujev, ogledov filmov in obiskov muzejev, arhivov, razstav, galerij, gostinskih in kuharskih objektov ter znanih osebnosti je potrebno, da nastane končni izdelek.

Skupaj preživeti trenutki na različnih projektih, pa nam vsem ostajajo v spominu kot nepozabni deli mozaika našega življenja.

Na poti procesa inkluzije

Kadar vključujemo otroke/mladostnike s posebnimi potrebami v projekte med večinsko populacijo, jim omogočimo, da se lahko enakovredno kosajo z njimi. To jim tudi pomeni največ, hkrati pa sledimo doktrini na področju specialne in rehabilitacijske pedagogike in ideji inkluzije. Dejstvo je, da pri vključevanju učencev s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja ni smiselno poudarjati storilnostne naravnosti, ampak zlasti le socialni vidik.

T. Patafta (2010) ugotavlja, da je ravno inkluzija tista vrsta strategij in načinov praktičnega uveljavljanja razumnih prilagoditev v okolju, ki daje občutek pripadnosti, kar si želi imeti vsak človek. Obenem pa je tudi odnos do sveta.

Izkušnje iz že realiziranih projektov dokazujejo, da je za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami zelo pomembno konstantno in aktivno vključevanje v različne projekte in lokalna okolja. Le-to jim pomaga pri dvigu njihove samopodobe, ki jo potrebujejo, da lahko uveljavijo svoje potenciale na področjih, ki so jim blizu in jih lahko tudi dosežejo.

Vsako leto pa nam ostaja en ZAKAJ, kateri spremeni celotno zgodbo

In sicer, vsa leta zapored smo za raziskovalne naloge osvojili zadostno število točk za uvrstitev na državno srečanje, kjer pa se, žal, naša raziskovalna pot zaključi, saj za mlade raziskovalce s posebnimi potrebami na tovrstnem srečanju očitno ni mesta.

Zato se danes sprašujemo predvsem tisti, ki delamo z osebami s posebnimi potrebami naslednje: »Ali je položaj oseb s posebnimi potrebami v današnji družbi resnično enakopraven položaju oseb večinske populacije?«

Zaključek

Ob koncu lahko le zapišemo, da kljub nerazumnemu in za današnji čas nesprejemljivemu odnosu in odločitvi organizatorjev državnega srečanja, vendarle v Centru Gustava Šiliha Maribor, enota Doma Antona Skale pišemo »zgodbo o uspehu«, ki nas vsako leto znova navdušuje. Da mladostniki s posebnimi potrebami kljub svoji drugačnosti lahko občutijo tak dosežek, kot je zlato, srebrno ali bronasto priznanje med večinsko populacijo, je nekaj veličastnega za nas. Obenem pa je to tudi izbris ločnice med »hendikeypom in normalnostjo«.

Da pa bo proces inkluzije v celoti zaživel v vseh družbenih sferah, bo najbrž preteklo še mnogo let, v katerih bo potrebno spremeniti številna stališča, razmišljanja in antipatije, do le samo drugačnih oseb.

Literatura in viri

Cvijetić, Aleksandra (2016): *Uresničevanje inkluzije in inkluzivni pedagog*. Magistrsko delo.

Koper: UP PEF.

Novak, Helena. (2009): Projektno delo kot učni model. V *Projektno delo kot učni model v vrtcih in osnovnih šolah* (str. 11-63). Radovljica: Didakta.

Opara, B. (2015). *Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve*. Ljubljana: ABO grafika d. o. o..

Patafta T. (2010). Pomoč učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke. V D. Rutar (ur.), *Inkluzija in inkluzivnost* (str. 13). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Turizmu pomaga lastna glava. (2023). Pridobljeno: 25. 2. 2024 s <https://turisticnazveza.si/novica/38-festival-turizmu-pomaga-lastna-glava>.

Kontakt:

Natalija Ekart Misleta, prof. zgod. in soc., mag. prof. inkluz. ped.

natalija.ekart@triera.net, Center Gustava Šiliha Maribor, enota Dom Antona Skale Maribor

Lidija Klančič: Uspešna vključitev učenca priseljenca

Povzetek:

Vse več je učencev, ki v naše šole prihajajo iz različnih socialno-kulturnih okolij. Na izzive integracije v šolski okoliš pogosto ne najdemo pravih odgovorov v zakonodaji. Takrat je učitelj tisti, ki mora biti sposoben opazovati odzive otrok, njihovo počutje in pokazati razumevanje za njihove težave, ki jih spremljajo pri učenju jezika. V pouk je treba vključevati različne oblike in metode dela, kakor tudi uporabljati različne didaktične pripomočke. V prispevku bo predstavljen primer integracije učencev iz različnih socialno-kulturnih okolij pri pouku slovenščine, kakor tudi izkušnje dela z učenci priseljenci v novem okolju. Predstavljen bo primer dobre prakse, ki izhaja iz individualnega načrta aktivnosti (INA). V prispevku bom predstavila didaktične pristope in individualno delo s posameznikom v slovenskem jeziku, s katerimi se lahko pomaga učencem priseljencem pri napredovanju na področju razumevanja jezika pri pouku književnosti. Z ustreznim didaktičnim pristopom sem pri učencu priseljencu razvila motivacijo za branje in razumevanje prebranega ter interes, da je poustvarjal književno besedilo v slovenskem jeziku.

Ključne besede: didaktični pristop, motivacija, poustvarjanje, učenec priseljenec, individualni načrt aktivnosti

Abstract

There is an increasing number of students from different socio-cultural backgrounds in our schools. The challenges of integration into the school environment are often not properly addressed in legislation. In such cases, it is up to the teacher to be able to observe the children's reactions and their well-being and to show understanding for the difficulties they face in learning the new language. It is necessary to incorporate different forms and methods of work in the teaching process, as well as the use of different didactic aids. The paper presents an example of the integration of students from different socio-cultural backgrounds in Slovenian language classes, as well as the experience of working with immigrant students in a new environment. A best practice example, which is based on an Individual Activity Plan (IAP), is also presented. The paper further presents didactic approaches and individual work with a student in the Slovenian language, which can be used to help immigrant learners to progress in language comprehension in literature lessons. An appropriate didactic approach has been used to develop the immigrant student's motivation for reading and understanding what he has read, and his interest in reproducing a literary text in Slovenian.

Keywords: didactic approach, motivation, reproduction, immigrant student, Individual Activity Plan

Uvod

Učenci priseljenci, ki se na novo vključujejo v naš izobraževalni sistem, so v zelo težkem položaju. Zato je pomembno, da so pri procesu vključevanja učenca priseljenca obveščeni vsi strokovni delavci šole, saj je dobro, da pridobijo nekaj informacij o njih. Ko se učenec priseljenec vključi v razred, je dobro, da mu omogočimo stik s sošolci, da se najde nekaj družabnih iger, ki omogočijo lažjo vključitev.

1. VKLJUČEVANJE UČENCA PRISELJENCA IN INA

Ob vključevanju učenca mora šola zbrati vse podatke o njem. Predvsem o tem, kakšne so njegove posebnosti, kakšno je njegovo predznanje idr. Prav tako mora šola ugotoviti, kateri razred bo učenec obiskoval. Šola mora omogočiti učencem učenje slovenskega jezika.

Pri načrtovanju dela s priseljenci moramo upoštevati številna načela, kot so:

- načelo enakih možnosti z upoštevanjem različnosti med otroki in razvojem večkulturnosti,
- načelo zagotavljanja pogojev za doseganje ciljev in standardov znanja,
- načelo aktivnega učenja in zagotavljanja možnosti komunikacije in drugih načinov izražanja.

Za vsakega učenca priseljenca mora učitelj razrednik ali oddelčni učiteljski zbor skupaj s starši pripraviti individualni načrt aktivnosti (INA). Individualni program se pripravi tako, da je dostopen vsem učiteljem, ki otroka poučujejo.

Individualni načrt vsebuje:

- osnovne podatke o učencu,
- podatke o dosedanjem šolanju,
- predznanje učenca,
- dosežke učenca,
- močna in šibka področja učenca.

Učitelj mora v INA zapisati:

- cilje in standarde znanja, ki naj bi jih učenec dosegel v danem obdobju,
- napredek učenca v danem obdobju,
- oblikovane načine preverjanja in ocenjevanja znanja,
- prilagoditve posameznega učitelja pri doseganju ciljev.

PRIMER INA: **1. in 2. OCENJEVALNO OBDOBJE, PREDMET SLOVENŠČINA:**

INDIVIDUALNI NAČRT AKTIVNOSTI

Ime in priimek učenca	
Datum vpisa v šolo: 15. 3. 2022	Država, v kateri je učenec obiskoval šolo: UKRAJINA Kraj: KIJEV Zaključen razred: 2. a
2021/2022 Razrednik: Lidija Klančič Učitelji učne pomoči: - učitelj1	2022/2023 Razrednik: Lidija Klančič Učitelji učne pomoči: - učitelj1 - učitelj2 - učitelj3 (prostovoljka)
Dosedanje šolanje, predznanje in dosežki učenca/-ke:	
Znanje jezika:	

Jeziki, ki jih otrok razume	Jeziki, ki jih otrok govori	Jeziki, v katerih otrok bere	Jeziki, v katerih je otrok zmožen pisnega izražanja
ukrajinščina	ukrajinščina	ukrajinščina	ukrajinščina
angleščina (malo)	angleščina	angleščina	angleščina (malo)
slovenščina (malo)	slovenščina (malo)	slovenščina (malo)	slovenščina (z veliko slovničnimi in pravopisnimi napakami).

Močna področja učenca/-ke (ob vključitvi: kaj se rad uči, v čem naj bi bil dober, česa bi se rad naučil, kaj bi rad znal; in kasnejša opažanja):

Učenec ima rad šport in matematiko. Učenec v tem uživa in je uspešen.

Šibka področja učenca/-ke (ob vključitvi: kaj se je učenec do tedaj težko učil/naučil, kaj je bil po njegovem mnenju razlog za to; in kasnejša opažanja):

V prejšnjem šolskem okolju ni imel posebnih težav pri nobenem predmetu. Težave se kažejo pri slovenskem jeziku. Veliko je pravopisnih in slovničnih napak. Nekaj težav se kaže v pomanjkanju besedišča, ki ga poskuša usvojiti. Prav tako je nekaj težav pri spoznavanju okolja, vendar z individualno pomočjo in dodatno razlago uspeva pridobiti veliko besedišča.

Socialna vključenost učenca/-ke (ob vključitvi: je imel v prejšnjem okolju prijatelje, dobre odnose z učitelji, težave v odnosih z učitelji in vrstniki, kaj pričakuje v novem okolju od sovrstnikov in učiteljev, česa ga je strah, česa se veseli; in kasnejša opažanja):

Učenec se uspešno vključuje v skupino sošolcev. Sprva je imel nekaj težav, saj je pogosto ščipal, udarjal idr. Z rednimi pogovori z mamo in psihologinjo se je to obnašanje ustavilo.

Sodelovanje s starši (ob vključitvi: kaj pričakujejo starši od šole in učiteljev, kaj potrebujejo, česa se bojijo, veselijo; Načrt skupnih dejavnosti):

Z mamom redno sodelujeva preko pogovornih ur, roditeljskih sestankov in elektronske pošte. Sproti se obveščava o morebitnih odstopanjih, učnih dosežkih in vzgojni problematiki.

Kasnejše spremljanje: Z mamom imava redne pogovorne ure, kjer ji sporočam napredek učenca.

Vključenost v aktivnosti

Intenzivni tečaj začetnega učenja slovenščine	Dejavnosti za ohranjanje maternih jezikov in kulture otrok priseljence v	Podpora pri učenju (učna pomoč pri razlagi in usvajanju učne snovi, pisanju domačih nalog)	Učitelj zaupnik	Interesne dejavnosti in druge podpornе aktivnosti v šoli in lokalnem okolju	Aktivnosti za medkulturno druženje otrok in staršev	Tutorstvo, prostovoljstvo
V okviru ISP za tujce izvajata začetni tečaj slovenščine učitelj1 in 2.	Sodelovanje na razstavi otrokove pravice	Učitelji prostovoljci: učitelj3	Razredničarka, svetovalna delavka	Modelarski krožek Trening juda		

CILJI IN SPREMLJANJE DOSEŽKOV V ŠOLSKEM LETU 2022/23

Predmet: slovenščina	Učitelj: Lidija Klančič
Cilji:	Spremljanje dosežkov:

<u>Učenec usvoji osnovno slovensko besedišče:</u> Zna se predstaviti. Pove bistvene informacije o sebi. Pozna glavne števnike do 100. Pozna vrstilne števnike. Pove, koliko je ura. Poimenuje predmete v učilnici. Zna odgovoriti na preprosta vprašanja o sebi. Samostojno tvori vprašanja. Opiše svojo družino. Poimenuje osebe, živali, predmete na različnih aplikatih. Našteje dneve v tednu. Pravilno našteje mesece. Pove, kateri datum je danes in kdaj je rojen/-a. Poimenuje barve. Pove, kaj kdo dela iz aplikatov.	<u>Konec 1. ocenjevalnega obdobja:</u> Učenec se zna predstaviti in opisati. Zna odgovoriti na vsa vprašanja o sebi. Zna poimenovati glavne števnike in nekaj tudi vrstilnih. Učenec pove, koliko je ura. Poimenuje predmete v učilnici. Postavi vprašanja, vendar z nekaj napakami v stavčni strukturi. S pomočjo slikovnega materiala pozna osnovno besedišče. Se pravilno orientira v prostoru ter času in pozna mesece, vendar še ne v pravilnem zaporedju. Pozna svoje osnovne podatke o rojstvu in pozna svoj rojstni datum. Pravilno poimenuje barve in opiše, kaj počne posamezna oseba.
Učenec zapiše veliko in malo tiskano abecedo.	<u>Konec 1. ocenjevalnega obdobja:</u> Učenec piše z malo in veliko tiskano abecedo. Občasno izpušča uporabo velike začetnice pri imenih.

Učenec tekoče bere kratko besedilo.	<u>Konec 1. ocenjevalnega obdobja:</u> Učenec bere krajše besedilo in ga tudi razume.
Učenec prepozna osnovna književna besedila in pojme (poezija, proza, dramatika; pravljica, pesem). Učenec je motiviran za poslušanje/branje besedila. Učenec razume slišano/prebrano besedilo. Učenec poustvarja zgodbo.	<u>Konec 1. ocenjevalnega obdobja:</u> Posluša pravljico in jo zna obnoviti v krajši obliki. Našteje književne osebe, pozna kraj in čas dogajanja. Loči dobre in slabe osebe. Učenec je motiviran za poslušanje/branje besedila. Učenec razume slišano/prebrano besedilo. Učenec poustvarja zgodbo. V pesmi prepozna temo in nekatere pesmi po vzorcu tudi nadaljuje.
Prepozna in zapiše različne besedilne vrste (vabilo, voščilo in čestitko).	<u>Marec, 2023:</u> Prepozna različne besedilne vrste, jih zapiše s pomočjo vzorca.
Posluša neumetnostna besedila, jih zna obnoviti in rešiti različne naloge.	<u>Konec 1. ocenjevalnega obdobja:</u> Posluša neumetnostna besedila, jih zna obnoviti in rešiti različne naloge.
Pravilno uporablja končna ločila in vejico pri naštevanju.	<u>Konec 2. ocenjevalnega obdobja:</u> Občasno zapiše končna ločila.
Pravilno zapiše težje besede oziroma »besede nagajivke« (leu/lev; ne bo/nebo; zob/zop).	<u>Konec 2. ocenjevalnega obdobja:</u> Težjih besed ne zapisuje.

Uporablja pravilne časovne prislove (včeraj, danes, jutri).	<u>Konec 2. ocenjevalnega obdobja:</u> Pravilno uporabi časovne prislove.
Opiše svoj delovni dan.	<u>Konec 2. ocenjevalnega obdobja:</u> Svoj dan opiše s kratkimi stavki.
Pravilno tvori manjšalnice.	<u>Konec 2. ocenjevalnega obdobja:</u> Manjšalnic ne pozna.
Tvori zgodbo ob nizu sličic.	<u>Konec 2. ocenjevalnega obdobja:</u> Tvori krajšo zgodbo.
Poimenuje nekatere besede, ki imajo nasproten pomen.	<u>Konec 2. ocenjevalnega obdobja:</u> Nekatere besede poimenuje.
Pravilno uporablja predloge (v, na, ob, med, za, pri).	<u>Konec 2. ocenjevalnega obdobja:</u> Predlogov ne uporablja.
Oblike pomoči in prilagoditve: Upoštevamo vse splošne prilagoditve za učence priseljence (daljši čas pri preverjanju in ocenjevanju znanja, varovalni čas pri komunikaciji, ustrezen sedežni red, poenostavljena navodila nalog, preverjanje in razumevanja navodil, prilagoditve pri podajanju snovi, prilagojeno ocenjevanje, omogočanje medkulturnosti). Učenec bo pridobil v 1. ocenjevalnem obdobju manj ocen kot ostali učenci, in sicer zgolj dve ustni oceni: - eno ustno oceno za govorni nastop (opis sebe; predstavil se bo takrat, ko bo pripravljen, pri sestavi bo pomagala učiteljica); - eno ustno oceno za deklamacijo pesmi (vsebinsko lažja pesem; povedal jo bo takrat, ko bo pripravljen, kriterij interpretacije se ne bo v celoti upošteval).	

V tem ocenjevalnem obdobju ne bo pridobil pisnih ocen, saj še ne bo sposoben tvoriti samostojnega besedila v slovenskem knjižnem jeziku niti izkazati razumevanja besedila.

Učenec bo pridobil v 2. ocenjevalnem obdobju manj ocen kot ostali učenci, in sicer zgolj dve ustni oceni:

- **eno ustno oceno** za opis prostora (predstavil ga bo, ko bo pripravljen, pri sestavi bo pomagala učiteljica);
- **eno ustno oceno** za zapis voščila/čestitke ali vabila (predstavil ga bo takrat, ko bo pripravljen, pri sestavi bo pomagala učiteljica).

Napredek:

Učenec se je samostojno pripravil na govorni nastop. Prav tako se je samostojno naučil deklamacijo pesmi.

EVALVACIJA IZVEDBE INDIVIDUALNEGA NAČRTA AKTIVNOSTI

- Kaj zna? Česa ne zna? Kako se uči? Kje je?
- Doseženi cilji.
- Uspešne/neuspešne oblike prilagoditev, pomoči.
- Ideje za naprej, pobude, usmeritve.
- Samovrednotenje učenca.

Evalvacija razredničarke:

Konec 1. ocenjevalnega obdobja:

Učenec redno obiskuje ure pouka in ure DSP. Učenec je deček, ki potrebuje veliko motivacije in spodbude. Velikokrat ne želi delati. Pri delu potrebuje pomoč. Pomagam mu z različnimi aplikacijami, slikovnim gradivom, prepisom enostavnejšega miselnega vzorca.

V veliko pomoč so mu različne prilagoditve zunaj razreda.

Veliko z njim dela tudi mama doma.

Učenec dosega učne cilje. Rad ve, kaj se mora naučiti, zato se mu stvari pripravijo vnaprej. V pomoč mu ponudim tudi nabor nekaterih vprašanj. Vprašanja razume in nanje tudi pravilno odgovori. Zelo ima rad MAT in ŠPO.

Konec 2. ocenjevalnega obdobja:

Učenec je pri pouku delal, kadar je bil za to ustrezno motiviran. Zelo rad je delal s slikovnim materialom. Učenec je dosegal veliko učnih ciljev. Pri tem je bil opažen viden napredek predvsem zaradi vztrajnega dela na individualnih urah. Učenec je še vedno uspešen na področju MAT IN ŠPO.

Razrednik v šolskem letu 2022/2023:

LIDIJA KLANČIČ

Podpis:

Lidija Klančič

2. USPEŠNO SPREJEMANJE SLOVENSKEGA JEZIKA

Zelo je pomembno, da učencu ob vključevanju v razred omogočimo, da poleg učenja slovenskega jezika ohrani tudi svoj materni jezik. Izraža se lahko tudi v maternem jeziku. Hkrati mu omogočimo, da prebira knjige v svojem jeziku. Učitelj se mora na pouk dobro pripraviti, saj se mu lahko olajša delo s pomočjo slikovnega materiala, ponazoril, didaktičnih iger.

3. SODELOVANJE STROKOVNIH DELAVCEV S STARŠI

Kadar se v vzgojno-izobraževalni sistem vključi učenec priseljenec, moramo staršem pomagati pri izpolnjevanju dokumentov, preverjanju razumljivosti povedanega. Staršem mora biti omogočeno vključevanje v življenje šole in vključevanje v različne dejavnosti, ki spodbujajo učenje slovenskega jezika tudi zanje. Učitelji se morajo ves čas izobraževati in s pomočjo teh izobraževanj delati kakovostno.

4. USPEŠNO VKLJUČEVANJE UČENCEV PRI POUKU SLOVENŠČINE – KNJIŽEVNOST

Učenci priseljenci se lahko uspešno vključijo v osnovnošolsko izobraževanje. Pri tem jih moramo spodbujati in jim omogočiti, da ohranjajo materni jezik in da sprejmejo slovenski jezik za jezik sporazumevanje v novem okolju. Ohranjanje maternega jezika je pomembno, saj so kulturno, jezikovno in čustveno povezani z njim.

M. A. Vižintin predlaga, da se pri pouku književnosti obravnavajo besedila, ki spodbujajo temo preseljevanja. Pomembno je, da pri pouku književnosti posegamo po večjezičnih gradivih, predvsem po slikanicah.

Glede na zgoraj zapisano bom v prispevku poskušala predstaviti uspešno vključitev učenca v vzgojno-izobraževalni proces.

Opredelitev raziskovalnega problema, namena raziskave, prispevka

Vzgoja in izobraževanje sta v našem šolskem sistemu najpomembnejša. Oba omogočata uspešno vključitev v novo kulturo. Zakon o osnovni šoli obravnava pravice, ki jih imajo otroci migrantov pri vključevanju v slovenski šolski sistem. Učenci ima namreč dve leti po vstopu v slovensko osnovno šole status priseljenca. Hkrati se jim omogoči, da ohranjajo materni jezik, po potrebi se jim omogoči obiskovanje tečaja slovenskega jezika. Zelo je pomembno, kako se vključujejo v novo kulturo, saj ne smemo pozabiti, da so še vedno povezani s svojo kulturo.

Tudi pri interpretativnem besedilu, ki ga obravnavamo pri pouku, moramo ohraniti materni jezik in pri tem vključiti vse oblike in metode dela. Pri interpretaciji književnega besedila moramo posvetiti čas uvodu z motivacijo ter vsem korakom, ki sledijo k poslušanju besedila.

Tokrat sem izbrala raziskovalni problem, s katerim želim, da bo učenec priseljenec razvijal:

- dobro motivacijo za poslušanje ali branje,
- razumevanje slišane ali prebranega,
- interes za književno poustvarjanje in željo po branju v slovenskem jeziku.

Namen in cilj

Glede na opredelitev raziskovalnega problema sem si zastavila naslednje cilje:

- Učenec priseljenec samostojno poišče književno besedilo v slovenskem jeziku.
- Učenec priseljenec pokaže zanimanje za branje, poslušanje in razumevanje, kakor tudi za poustvarjanje književnega besedila.

Metode

Hipoteze ali raziskovalna vprašanja

Z raziskavo sem želela ugotoviti:

1. Kako vpliva način dela na učenčevo motivacijo za branje in poslušanje književnih besedil.
2. Kako učenec¹ razume prebrano in slišano.
3. Kako se pri učencu¹ pokaže zanimanje za poustvarjanje književna besedila.

Načrtovanje izvedbe raziskave in pridobivanje podatkov

Na začetku sem izpolnila individualni načrt aktivnosti (INA), ki vključuje predznanje učenca¹, načrtovanje pouka in prilagoditve. Temu je sledilo sprotno spremljanje njegovega napredka, ki sem ga beležila.

Raziskovalne metode

V raziskavi sem uporabila neeksperimentalno metodo. Preizkusila sem didaktični pristop, s pomočjo katerega je učenec¹ pokazal zanimanje za branje, poslušanje, razumevanje in poustvarjanje književnega besedila.

Načini pridobivanja podatkov

Podatke sem pridobila na podlagi opazovanja in zapisovanja napredka s pomočjo vzorca INA, kakor tudi izpolnjevanja evalvacijskega vprašalnika. Pri tem sem zbiral podatke, značilne za učenca¹.

Na začetku sem izpolnila individualni načrt aktivnosti (INA) za učenca1. V njem sem predstavila predznanje, njegova močna in šibka področja ter vpisala podatke o znanju slovenskega jezika, kakšna je njegova motiviranost za branje, razumevanje prebranega in slišane. Prav tako sem želela ugotoviti, kakšna sta njegova želja in interes o prebranem besedilu. Zanimalo me je, kako bo poustvarjal književno besedilo v slovenščini.

Najprej sem se pripravila na vzgojno-izobraževalni proces. Natančno sem načrtovala dejavnosti in cilje za posamezno učno uro ter pri tem upoštevala njegove zmožnosti in napredek pri usvajanju jezika. Pri svojem delu sem vključevala in spodbujala, da je lahko povedal tudi kaj v svojem jeziku – ukrajinščini. Z učencem1 sem delala intenzivno pri pouku. Pomagala sem pa mu tudi izven pouka (dopolnilni pouk in dodatno prostovoljno delo).

Učenec1 je rad prihajal na takšne ure, saj sem delo in hitrost prilagodila njemu. Bil je motiviran za branje, saj sva delala individualno.

Raziskovalni vzorec

V raziskavo sem vključila učenca1, ki je na naši šoli obiskoval 3. razred. Vzorec je izbran namensko. Učenec, ki mu slovenščina ni materni jezik, prihaja iz Ukrajine. V Sloveniji živi drugo leto in je tako drugo leto vključen v naš izobraževalni sistem. Zaenkrat ima status priseljence.

Učenec1 ima izrazite učne težave pri jeziku – ne razume vseh besed v slovenskem jeziku, primanjkljaj ima tudi na področju branja in razumevanja prebranega ter slišane. Veliko je besed, ki jih ne razume, pri tem potrebuje dodatna pojasnila in ponazorila. Gre za učenca, ki je šibek tudi na področju pisanja, kjer potrebuje veliko motivacije in spodbude. Dela le, kadar ga na to opomnim ali popravim. Bere zelo počasi in tiho, velikokrat nerazumljivo. Tekoče bere v ukrajinščini – cirilico. Razumevanje prebranega v cirilici nisem morala preveriti.

Rezultati in interpretacija

Na urah sem učenca ves čas spodbujala, da je poiskal knjige v slovenskem jeziku. Spremljala sem njegov izbor knjig in po potrebi preverjala, kaj je bral in si o posamezni zgodbi zapomnil.

Glede na raziskovalno vprašanje sem poskušala doseči naslednje cilje:

- Učenec1 ob sprejemanju umetnostnega besedila pridobiva književno znanje.
- Učenec1 ohranja in razvija pozitiven odnos do branja/poslušanja umetnostnega besedila v slovenskem jeziku.
- Učenec1 pogloblja doživetje in razumevanje prebranega/slišanega besedila tako, da odgovarja na ustna in pisna vprašanja o besedilu ter izraža svoje mnenje.
- Učenec1 obnavlja književno besedilo.
- Učenec1 bere umetnostno besedilo – pravljico.

V nadaljevanju sem zapisala način dela z učencem1 in njegov napredek.

OBRAVNAVA UMETNOSTNEGA BESEDILA

Kristina Brenk: PRIGODE KOZE KUNIGUNDE

Čas: oktober, 2022

Razred: 3. r

Poglavje: 1.; 10. in 11. ter 16. in 17.

Operativni cilji - 1. poglavje:

- Učenec1 spozna pojme: knjiga, poglavje, avtor, pisateljica, književne osebe.
- Učenec1 glasno in čim bolj tekoče bere pravljico.
- Učenec1 prepozna, kdo nastopa v pravljici in poimenuje glavne književne osebe.
- Učenec1 izrazi svoje mnenje o prebranem/slišnem in izrazi svoje razumevanje prebranega.
- Učenec1 razvrsti zgodbo glede na časovno zaporedje dogodkov.

Potek dela - 1. poglavje:

V začetku 1. ure, sem učencu1 predstavila lutko – kozo Kunigundo. Pogovarjala sva se o tem, ali pozna kozo in kako bi jo on opisal. Učenec poskuša opisati. Sledilo je poslušanje pesmi: »Ker si koza« (Feri Lainšček) in pogovor o slišnem. V nadaljevanju učne ure, sem učencu1 pripravila učni list, na katerem so bile zapisane različne dejavnosti. Prebrala sem mu pesem, nato je pesem poskušal prebrati še sam. V nadaljevanju sva se pogovarjala o zgradbi pesmi. Pesem sem prebrala tudi po kiticah. Učencu1 sem zastavila nekaj vprašanj za razumevanje slišnega. Učenec1 je pridobival nove pojme (pesnik, kitice). Ker je učenec1 pesem prebral tudi sam, sem mu zastavila še nekaj vprašanj, na katera je odgovarjal. Neznane in nove besede sem mu razložila. Za konec srečanja, sem učencu1 pokazala knjigo K. Brenkove: Prigode kozo Kunigunde in mu povedala, da bova v prihodnjih dneh brala to knjigo. Za zaključek učne ure, sva z učencem1 rešila učni list, kjer je moral narisati kozo Kunigundo ter pod ilustracijo zapisati nekaj ključnih besed. Opisal je lahko tudi kozo v ukrajnščini ter povedal, kaj mu je in kaj ni bilo všeč.

Analiza dela – 1. poglavje:

Učenec1 je bil motiviran za delo. Rad je vzel k sebi lutko in pripovedoval o njej. Obnavljal je vsebino pesmi in izrazil željo, da želi pesem poslušati še enkrat in kasneje tudi prebrati. Želel

je, da bi sam povedal nekaj o kozi. Predstavila sem mu tudi prvo poglavje knjige Prigode koze Kunigunde. Ves čas je izkazoval interes za poustvarjanje, saj je na učni list z veseljem narisal predstavo koze Kunigunde. Razumevanje pesmi je pokazal z ustnim opisom koze. Opisal je videz koze.

Operativni cilji - 10. in 11. poglavje:

- Učenec1 glasno in čim bolj tekoče bere pravljico.
- Učenec1 nariše čutno domišljijско predstavo književne osebe.

Potek dela - 10. in 11. poglavje:

Učencu1 sem za začetek predvajala pesem o kozi, ki sva jo spoznala na začetku. Ponovila sva, kaj sva brala na prejšnjem srečanju ter skupaj obnovila prebrano poglavje. Z lutko sem odigrala in mu povedala, katero poglavje sledi. Učenec1 je sam razmišljal in se pripravil na poslušanje. Brala sem počasi, razločno po odstavkih in preverjala razumevanje. Učenec1 je sproti reševal naloge razumevanja. V nadaljevanju sva brala izmenično, sproti sem mu razložila neznane besede, po potrebi popravila med branjem. Ves čas sem mu zastavljala vprašanja za razumevanje vsebine. V nadaljevanju sva brala nova poglavja ter se dogovorila, da bo poglavje prebral do konca sam. Za zaključek je rešil še učni list, ki sva ga skupaj preverila in se o rešitvah pogovorila. Pogovor sva namenila tudi branju doma.

Analiza dela – 1. poglavje:

Učenca1 sem motivirala s posnetkom pesmice. Učenec je moral napovedati, kaj se bo dogajalo v novem poglavju. Bil je motiviran za branje, saj je izrazil željo, da nadaljuje sam. Dolžino prebranega je izbral sam. Pri branju sva brala izmenično. Samostojno je obnovil zgodbo v pravilnem časovnem zaporedju. Tako sem vedela, da razume prebrano in da zna odgovoriti na vprašanja o prebranem. Uspešno je rešil tudi učni list. Slišano zgodbo je razumel. Učenec1 je doma sam bral poglavja o kozi Kunigundi, s čimer je pokazal zanimanje za branje književnih del v slovenskem jeziku.

Operativni cilji – 16. in 17. poglavje (ponovitev poglavij):

- Učenec1 opiše kozo Kunigundo.
- Učenec1 smiselno in pravilno odgovarja na vprašanja o vsebini knjige in s tem pokaže njeno razumevanje.
- Učenec1 razloži neznane besede iz besedila.
- Učenec1 razvrsti dogodke v pravilnem časovnem zaporedju.
- Učenec1 v krajšem sestavku opiše obnovo izbranega poglavja iz knjige.
- Učenec1 upošteva pravopisna in slovnična pravila.

Potek dela – 16. in 17. poglavje:

V uvodu sem učencu1 predvajala krajši odlomek iz knjige. Pregledala sva naloge, ki so bile na učnem listu in mu dala možnost za vprašanja. Podala sem mu navodila, na kaj naj bo pozoren (predvsem na pravopisna pravila in pravičen in čitljiv zapis, brez izpuščanja črk ali besed). Zapisovati je moral v celih povedih. Po potrebi sem mu pomagala. Z učencem1 sva pogledala, kako je bil uspešen. Preverila sva odgovore in se pogovorila o razumevanju knjige.

Analiza dela – 16. in 17. poglavje:

Učenec je sam obnovil vsebino zgodbe. Zelo je bil motiviran za delo in reševanje učnega lista. Vedel je, da mu bom ta list ocenila. Z učnim listom sem preverila razumevanje knjige. Razumevanje je dokazal z ustreznim opisom koze Kunigunde in s pravilnimi odgovori na vprašanja, ki so se nanašala na knjigo. Dogodke je razporedil v pravilnem časovnem zaporedju in ustrezno opisal izbrano poglavje. Tako je dokazal, da pozna vsebino knjige in jo tudi razume.

Interpretacija raziskovalnih vprašanj

V začetku raziskovalne naloge sem si zastavila nekaj vprašanj. Glede na rezultate lahko pridem do zaključka, da je učenec1 bil zelo motiviran za delo ob uporabi slikovnega gradiva in slovarja. Bil je zelo motiviran, ko sva zamenjala vloge bralca. Pripovedoval mi je, da je začel brati krajša besedila.

Ugotovila sem, da je učenec1 zgodbo obnovil, jo pripovedoval v krajših povedih in jo s pomočjo slikovnega materiala tudi ustrezno časovno razporedil. Naloge je ustrezno rešil. Prav tako je poznal književne osebe in jih tudi samostojno opisal. Zgodbo je znal smiselno začeti, nadaljevati in zaključiti.

Učenec1 se zanima za poslušanje/branje in poustvarjanje književnega besedila v slovenskem jeziku. Na začetku je zgodbo le risal, kasneje jo je v krajših povedih tudi pripovedoval in tudi samostojno zapisal (z nekaj slovničnimi napakami).

Zaključek

Pri svojem delu sem ugotovila, da je treba z učencem priseljencem delati individualno, saj lahko učitelj le tako uspešno prilagaja učni proces. Pri uspešnem vključevanju je treba upoštevati kulturo in jezik otroka. Pri svojem delu moramo uporabiti različne metode in oblike dela, kakor tudi uporabiti različne didaktične pripomočke. Sem spadajo posnetki, lutke in druge različne dejavnosti.

Pri vsem tem je nujno potrebno, da vse to učenec doseže v spodbudnem učnem okolju, kjer je učenec priseljenec sprejet. Z veliko motivacije bo učenec sprejemal tudi drug jezik in ga počasi tudi usvajal.

Viri in literatura

Frančič, M. (2013). Formativno spremljanje učenčevega napredka na področju branja in učenja. V. F. Nolimal in T. Novaković, *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Bralna pismenost v vrtcu in šoli. Didaktični primeri*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Magajna, L. idr. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pečjak, S. (1996). Kako do boljšega branja. Tehnike in metode za izboljšanje bralne učinkovitosti. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Kontakt:

Lidija Klančič,

lidija.klancic@guest.arnes.si, Osnovna šola Martina Konšaka Maribor.

Nina Tomšič: Pomoč in podpora učencem priseljencem iz Bosne in Hercegovine

Povzetek

V zadnjih nekaj letih se je na področju okoliša šole, na kateri poučujem, povečalo število priseljencev iz bivših držav nekdanje Jugoslavije, predvsem iz Bosne in Hercegovine. Kot razredna učiteljica se tako srečujem s kopico učencev, ki prihajajo iz drugojezičnih oziroma večjezičnih okolij in iz različnih socialno-kulturnih sredin. Vključevanje učencev priseljencev v drugo kulturno okolje in vsakdanje šolsko življenje je zahteven proces, pri katerem ne gre zgolj za prilagajanje učenca, temveč tudi učitelja. Učitelji moramo poznati močna področja učencev kot tudi primanjkljaje, dovolimo si upoštevati njihov tempo učenja in čas, ki si ga učenci vzamejo za obvladovanje jezika vse do trenutka, ko se spontano in brez zadržkov izrazijo pred razredno sredino. Socialno-kulturno drugačni in drugojezični učenci se pogosto težje sporazumevajo z okoljem, saj ne razumejo jezika, zaradi česar pa so večkrat osamljeni, pogosto negotovi, izkazujejo strah in občutijo tesnobo. Učitelji moramo proces vključevanja učencev priseljencev v šolsko okolje skrbno načrtovati, spremljati in sproti vrednotiti. V prispevku bom predstavila spremljavo napredka učencev tujcev prvega razreda. Pridobljene podatke posameznikov sem primerjala med seboj. Ob tem sem ugotovila, da spodbudno učno in domače okolje, medvrstniška pomoč ter motiviranost za spoznavanje besedišča vplivajo na uspešnost učencev in vključevanje teh v razredno skupnost.

Ključne besede: učenci tujci, usvajanje besedišča, spodbudno okolje, motiviranost, medvrstniška pomoč

Abstract

In recent years, there has been an increase in the number of immigrants from the former Yugoslav countries, especially from Bosnia and Herzegovina. As a class teacher, I work with a multitude of students from foreign-language backgrounds and from various socio-cultural environments. The integration of immigrant students into a different cultural environment and into everyday school life is a challenging process, not only for the students, but also for the teacher. Teachers need to be aware of students' strengths and weaknesses, while also considering their pace of learning and the time it takes for them to master the language and spontaneously and confidently express themselves in front of the class. Socio-culturally different learners and learners who speak a different language often struggle to communicate with their environment due to language barriers, which can lead to feelings of isolation, insecurity, fear, and anxiety. Teachers need to carefully plan, monitor, and evaluate the process of integrating immigrant students into the school environment. This paper presents the monitoring of progress of first-grade foreign students. A comparison of the obtained data has shown that a supportive learning and home environment, peer support, and motivation to learn vocabulary influence students' performance and their integration into the classroom community.

Keywords: foreign students, vocabulary acquisition, supportive environment, motivation, peer support

Uvod

V zadnjih letih je opazen porast vpisa otrok priseljencev v slovenske vrtce in šole, med njimi so tudi otroci iz držav nekdanje Jugoslavije, saj njihovi starši pri nas največkrat iščejo zaposlitev in v »novi državi« skušajo uresničiti željo po boljšem življenju.

Otroci iz drugojezičnih in kulturno drugačnih okolij se ob prihodu v Slovenijo vključijo v vrtec ali šolo, kjer se zanje začnejo proces učenja novega jezika, socializacije v naše kulturno okolje in iskanje novih prijateljstev. Pomembno je, kako jih vzgojno-izobraževalne ustanove, vzgojitelji, učitelji, vrstniki in skupnost sprejmemo. Če je novo okolje varno in podporno, jim je mnogo lažje pri napredovanju in prav tako hitreje napredujejo v procesu integracije v novo sredino. Proces učenja jezika je dolgotrajen. Učenci za učenje tega potrebujejo čas. Sprva se navajajo na poslušanje zanje popolnoma novega jezika, potem pa se ga postopoma začnejo tudi učiti. Na uspešno vključevanje v novo okolje in učenje jezika vplivajo različni dejavniki. Pri olajšanju učenja jezika igrajo v prvi vrsti pomembno vlogo: odnos učiteljice do učenca priseljenca (izkazovanje interesa za učenca priseljenca, sprejemanje, spoštovanje in upoštevanje tega, dopuščanje možnosti, da je tiho, ker ne pozna jezika, spodbujanje h govorjenju v novem jeziku, razvijanje učenčevih močnih področij in dopuščanje možnosti izražanja v maternem jeziku), občutek varnosti, sprejetosti in pozitivne razredne klime ter individualizacija (upoštevanje potreb, zmožnosti, sposobnosti, želja, priprava INA) kot tudi odnos šole do staršev in odnos staršev do otroka. Ob tem je pomembno tudi to, da smo učitelji tisti, ki izkažemo razumevanje za učenca priseljenca in upoštevamo dejstvo, da ta za učenje jezika potrebuje čas.

Kot razredna učiteljica sem se pri poučevanju v razredu srečevala z različnimi učenci priseljenci, učenci s Kosova, iz Srbije, Ukrajine ter Bosne in Hercegovine. Med drugim sem poučevala tudi v razredu, ki je bil kulturno in jezikovno pestro obarvan. Kar polovico všolanih učencev je prihajalo iz drugojezičnih oziroma večjezičnih družinskih okolij. Posamezni učenci so v naši državi že obiskovali vrtec, drugi so se tukaj rodili, nekateri pa so se pred kratkim preselili. V razredu sedemindvajsetih učencev prvošolcev jih je kar trinajst prihajalo iz drugojezičnih oziroma večjezičnih družin in različnih socialno-kulturnih skupnosti. Od tega ena učenka s Kosova (Gjakova), en učenec član romske družine, živeče v Sloveniji, štirje učenci tujci, ki so se rodili v BiH

(Tuzla, Kakanj, Travnik, Bugojno) in se pred všolanjem preselili v Slovenijo, preostali pa so se rodili v Sloveniji in izhajajo iz drugojezičnih ali večjezičnih družinskih sredin (BiH, Srbija).

V prispevku bom opisala spremljavo napredka učencev tujcev, priseljencev iz BiH. Predstavila bom spremljavo štirih prvošolcev in primerjala vpliv različnih dejavnikov na učenje slovenskega jezika.

Opredelitev raziskovalnega problema, namena raziskave, prispevka

Raziskovalni problem, ki sem ga zasledovala, je povezan z vplivom pozitivno naravnane učnega in družinskega okolja, želje po spoznavanju slovenskega jezika in vrstniške pomoči na vključenost in uspeh učencev, katerih materni jezik ni slovenski.

S pomočjo raziskave sem želela preveriti, kako spodbudno učno oziroma družinsko okolje, motiviranost učencev tujcev za učenje slovenskega jezika in vrstniška pomoč vplivajo na uspešno vključenost teh v razredno sredino in njihov splošni uspeh.

Namen in cilji

Glede na opredeljeni raziskovalni problem sem postavila naslednje cilje:

- *razvijati spodbudno učno okolje za učence priseljence;*
- *spodbujati domače okolje učencev tujcev, da podpira učenje slovenskega jezika in razvija rabo tega tudi v domačem okolju;*
- *motivirati učence tujce za spoznavanje, razumevanje in rabo slovenskega jezika v šoli kot doma;*
- *razvijati medvrstniško pomoč in podporo ter s tem pozitivno vplivati na uspešno usvajanje besedišča slovenskega jezika kot tudi pozitivno učno okolje;*
- *z rabo slovenščine razvijati vključevanje učencev tujcev v razredno sredino.*

Metode

Hipoteze ali raziskovalna vprašanja

Postavila sem naslednja raziskovalna vprašanja:

- 4. Kako spodbudno okolje vpliva na uspeh pri usvajanju besedišča slovenskega jezika in vključitvi učencev tujcev v razred?*
- 5. Kako motiviranost učencev tujcev za delo vpliva na uspeh usvajanja slovenskega jezika in s tem na vključevanje v razredno sredino?*
- 6. Kako medvrstniška podpora in pomoč učencem tujcem vpliva na usvajanje besednjaka slovenskega jezika in vključitev v razredno skupnost?*

Načrtovanje izvedbe raziskave in pridobivanje podatkov

Ob všolanju učencev tujcev v prvi razred sem sprva zbrala splošne podatke o njih in njihovem predznanju jezika. Na podlagi tega sem načrtovala aktivnosti za vsakega posameznika, in sicer v okviru učnih ur pouka, individualne in skupinske pomoči za učence tujce ter ur dopolnilnega pouka, in ob tem spremljala ter beležila njihov napredek. Opazovala sem njihovo stopnjo motivacije in interesa za učenje besedišča ter preučevala vpliv in spodbude iz okolja na posameznike (medvrstniška pomoč, spodbudno učno in domače okolje). Prav tako sem zbirala podatke med povezanostjo znanja slovenskega jezika in vključevanjem v razred. Zbrane podatke o učencih tujcih, pridobljene s pomočjo spremljave in opazovanja, sem primerjala med seboj.

Raziskovalne metode

Pri raziskavi sem uporabila metodo kvalitativnega raziskovanja – opazovanje. Na podlagi sistematičnega in sprotnega opazovanja (spremljanja in zapisovanja) sem izvedla primerjavo med raziskovalnimi vzorci.

Načini pridobivanja podatkov

Za zbiranje podatkov sem uporabila tabelo z beleženjem podatkov o napredku ob sprotne spremljanju in opazovanju učencev pri vzgojno-izobraževalnem delu v prvem razredu (redni pouk, individualna in skupinska pomoč ter dopolnilni pouk). Skrbno sem načrtovala dejavnosti in cilje za posamezno obliko dela z učenci tujci. V proces učenja slovenskega jezika sem med drugim vpeljevala branje pravljic v obeh jezikih (slovenskem in maternem jeziku učencev priseljencev, t. i. večjezične slikanice). Z lastnim znanjem materinščine učencev tujcev sem jim nudila priložnost govornega izražanja in komunikacije v jeziku njihovega okolja vzporedno z rabo slovenščine. Na tak način sem spodbujala in razvijala tudi medkulturni dialog. Ker mlajši učenci učno snov z večjim zanimanjem sprejemajo skozi igro, sem učence tujce v svet slovenskega jezika popeljala na prijazen, igriv način. Tako smo se s pomočjo različnih zapetih pesmi (npr. Zajček Dolgoušček, Na kmetiji je lepo, Lačna gosjenica, Mi pa hiško zidamo, Pet malih račk, Prstki) in ob pomoči gibov naučili osnovnih pojmov v slovenščini (npr. števila, imena prstov, živali, dni v tednu, poklicev). Barve smo spoznavali skozi didaktične igre, mnoge pojme sem pridobivala tudi s pomočjo slikovnih opor, puzzlov in kviza na določeno temo (npr. kmetija, gozd, družinski člani). Pri učenju jezika sem večkrat uporabila lutke, uporabljala sem tudi igre vlog in dramatizacije. Sproti sem zapisovala in analizirala dosežke ter napredek učencev tujcev. Pridobljene podatke posameznikov sem med seboj primerjala in iskala okoliščine, ki so vplivale na uspešnost učencev tujcev.

Raziskovalni vzorec

Raziskovalni vzorec je majhen in nenaključen. V raziskavo sem vključila štiri učence prvošolce, ki prihajajo iz drugojezičnih in kulturno drugačnih družinskih okolij s področja držav bivše Jugoslavije oziroma iz Bosne in Hercegovine.

Opis profilov učencev, ki sem jih spremljala in medsebojno primerjala:

Učenka 1:

Konec meseca avgusta se je učenka skupaj z mamo, bratom in sestro pridružila očetu, ki je pred tem že nekaj časa živel v Mariboru. Učenka se je zadnji dan v mesecu avgustu skupaj z leto starejšim bratom vpisala na našo osnovno šolo. Slovenskega jezika ni poznala, všolala se je v prvi razred, pred tem pa ni obiskovala vrtca v Sloveniji, zato je bil ob vstopu v prvi razred kulturni šok precejšen. Oče je zaposlen kot delavec v Mariboru, mama je brez zaposlitve. Pričakujejo še enega otroka. Pred selitvijo so živeli v Bugojnu (BiH).

Učenec 2:

V Slovenijo se je iz Tuzle (BiH) preselil skupaj s starši. V Mariboru je drugo leto, pred vstopom v šolo je v omenjenem mestu obiskoval vrtec. Dokaj dobro se izraža v slovenskem jeziku in ga razume. Mama si prizadeva za dečkovo uspešnost in vključenost v okolje. Tudi sama obiskuje tečaj slovenskega jezika in znanja prenaša na sina. Oče je zaposlen kot delavec v gradbeništvu.

Učenka 3:

V Slovenijo je prišla s starši, pred tem so živeli v Travniku (BiH). Vrtec je obiskovala v Velenju, tam se je tudi všolala in dva meseca obiskovala prvi razred. V novembru se je družina preselila v Maribor, deklica se je takrat prešolala na našo šolo. Učenka dobro govori in razume slovenski

jezik. Ima mlajšega brata, ki je v vrtcu. Mama se spretno izraža v slovenščini in jo tudi razume, saj je obiskovala tečaj slovenščine. Oba starša sta zaposlena.

Učenka 4:

Družina se je preselila iz Kakanja (BiH) v Maribor pred enim letom in takrat je začela obiskovati vrtec. Drugo leto bivanja v Sloveniji se je vpisala v prvi razred. Deklica slabše obvlada govorno izražanje v slovenščini, tudi razumevanje jezika je slabše. Oče je zaposlen v gradbeništvu. Mama razume slovensko, vendar se manj spretno izraža v slovenskem jeziku. Deklica ima mlajšo sestro, ki obiskuje vrtec v Mariboru.

Rezultati in interpretacija

Učenka 1		
Ob všolanju	Ob koncu I. ocenjevalnega obdobja	Ob zaključku prvega razreda
Slovenski jezik		
Slovenskega jezika ne govori. Prvič se sreča s slovenščino ob všolanju. Je tiha, zadržana in posluša govorno izražanje učiteljice, pri tem večkrat potrebuje prevod v materni jezik ali pa se pogosto sama izraža v njem. Dopuščam ji možnost, da ostaja tiho, ker ne pozna jezika, in to spoštujem.	Spretno usvaja besedišče, ga razume in se sporazumeva v slovenščini. Z zanimanjem sledi vsebinam branih pravljic, razume slišano. V slovenščini odgovarja na vprašanja po prebranem. Oblikuje kratke smiselne povedi. Pri tem pazi na ustreznost zaporedja besed. Deklica uspešno in hitro napreduje.	Razume slovenski jezik, bogati besedišče in se spretno govorno izraža. Pozna velike tiskane črke slovenske abecede, zapisuje besede in kratke povedi v slovenskem jeziku, pri tem pazi na lep opis. Z zanimanjem prebira starostni stopnji primerna književna besedila v slovenskem jeziku (pravljice) in jih razume.
Stopnja motiviranosti		

Vse od vstopa v prvi razred si je prizadevala, da bi uspešno usvojila slovenski jezik in se kasneje v njem tudi izražala. Njena stopnja motiviranosti je visoka, narašča ob pohvali in uspehu ter se stopnjuje skozi šolsko leto.

(Domače) učno okolje

Starši deklico spodbujajo od všolanja. Ponosni so na dekličin napredek in sposobnost hitrega učenja slovenščine, kar ji tudi jasno povedo. Pri delu jo spodbujajo in podpirajo. Usmerjajo jo k obisku šolske knjižnice, branju besedil in jo podpirajo pri pisanju v slovenskem jeziku. Prav tako sem deklico pri učenju slovenščine spodbujala sama, krepila sem njeno močno področje – ljubezen do literature in lepomisli. Tudi sošolci so jo spodbujali k izražanju in so se z njo veliko pogovarjali.

Medvrstniška pomoč in podpora

Z veseljem je sprejemala pomoč vrstnikov. V začetku pomoč tistih, ki so prihajali iz družinskih okolij, kjer slovenščina ni njihov materni jezik, torej prihajajo iz istega kulturnega okolja kot učenka sama ter več let bivajo oziroma so se rodili v Sloveniji. Tako se je deklica sprva sporazumevala v maternem jeziku in ob pomoči vrstnikov usvajala slovenski jezik. Kasneje, ko je slovenščino že nekoliko obvladala, je z veseljem sprejemala tudi pomoč drugih.

Vključenost

Sprva je bila zadržana in tiha. Spremljala je vsak moj korak in pozorno poslušala jezik učnega okolja. Na začetku se je povezovala z učenci, ki so prihajali iz istega kulturnega okolja kot ona sama, torej z ostalimi učenci tujci in drugimi, ki so prihajali iz drugojezičnih oziroma večjezičnih skupnosti kot ona sama, vendar so v Sloveniji bivali že dalj časa ali pa so se tukaj rodili. Sčasoma (proti koncu prvega ocenjevalnega obdobja) je navezala tudi stike z ostalimi učenci iz razreda. V razredni sredini je bila dobro sprejeta, družila se je z mnogimi vrstniki.

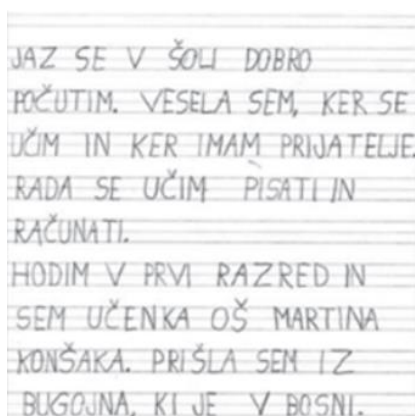
Učenec 2		
Ob všolanju	Ob koncu I. ocenjevalnega obdobja	Ob zaključku prvega razreda
Slovenski jezik		
<i>Uspešno se izraža v slovenskem jeziku. Razume in tvori kratka ter jasna</i>	<i>Širi besednjak in uspešno usvaja nove pojme. Sodeluje v pogovoru, njegove povedi</i>	<i>Pozna velike tiskane črke slovenske abecede. Zapisuje besede in kratke povedi.</i>

navodila. Razume osnovne pojme in pozna osnovno besedišče. Uspešno govorno tvori krajše povedi v slovenščini, pri tem občasno še ne pazi na pravilnost postavitve besed znotraj povedi, občasno v pogovor še vključuje posamezne besede, izražene v materinščini. Pri govornem izražanju v slovenščini je občasno zaznaven napačen naglas besed.	so kratke, pri tem upošteva njihovo strukturo. Sledi branim pravljicam in jih ob vodenju tudi obnovi. Neustrezen naglas nekaterih besed ostaja opazen.	Njegova pisava je berljiva in natančna (lepopis). Besedišče je razširjeno. Spretno se govorno izraža (naglas ostaja). Bere zapisane besede in kratke povedi. Bere krajše slikopise v obliki zgodb. Prebrano razume.
Stopnja motiviranosti		
Deček je vse od vstopa v prvi razred kazal zanimanje za usvajanje novega besedišča in širitev tega. Ob pohvali je njegova stopnja motiviranosti naraščala.		
(Domače) učno okolje		
Bil je deležen mamine spodbude v domačem okolju. Ta mu je bila v oporo pri spoznavanju razširjanja besedišča in slovenske abecede. Kasneje mu je bila v oporo pri razvijanju lepopisa. Z dečkom se je tudi doma pogovarjala v slovenščini, saj sama obiskuje tečaj slovenščine. Prav tako sem tudi sama učenca spodbujala in podpirala pri aktivnostih skozi celo šolsko leto ter razvijala njegova močna področja – fino grafomotoriko, branje slikopisov.		
Medvrstniška pomoč		
Sprva se je naslonil na druge otroke priseljence, ki so že dlje časa v Sloveniji oziroma so potomci teh, saj se je z njimi lažje sporazumeval. Nato je rad sprejemal tudi pomoč ostalih vrstnikov v razredu.		
Vključenost		
Deček je družaben. Sprva je iskal in navezoval stike s sošolci, ki se spretno izražajo tudi v njegovem maternem jeziku, a hitro je tudi z njimi govoril v slovenščini. Skozi šolsko leto se je družil tudi z drugimi učenci znotraj razredne sredine in z njimi komuniciral v slovenščini.		

Učenka 3		
Ob všolanju	Ob koncu I. ocenjevalnega obdobja	Ob zaključku prvega razreda
Slovenski jezik		
<i>Govori in razume slovenski jezik. Razume in oblikuje kratka, jasna navodila. Razume osnove pojme v slovenščini. Tvorí kratke povedi in pazi na pravilnost strukture. V pogovor občasno še vključuje posamezne besede, izražene v materinščini. Pri govornem izražanju občasno napačno naglasi besede.</i>	<i>Deklica usvaja nove pojme v slovenskem jeziku, širi besedišče in uspešno komunicira v razredni sredini. Upošteva strukturo povedi, se trudi pravilno govorno izražati v slovenščini. Posluša brane pravljice, jih obnovi s pomočjo vprašanj in izkazuje razumevanje. Pri govorjenju je še opazen drugačen naglas nekaterih besed.</i>	<i>Pozna velike tiskane črke slovenske abecede. Zapisuje besede in kratke povedi. Njena pisava je natančna (lepopis) in čitljiva. Besedišče je razširjeno. Spretno se govorno izraža (naglas posameznih besed ostaja). Bere zapisane besede in kratke povedi. Bere krajše zgodbe. Prebrano razume.</i>
Stopnja motiviranosti		
<i>Dekličina želja po spoznavanju jezika je velika. Prizadeva si širiti besedišče in sporazumevati se v slovenščini. Motiviranost se stopnjuje s pohvalo in ob spodbudah.</i>		
(Domače) učno okolje		
<i>Mama se spretno izraža v slovenščini in jo tudi razume, saj je obiskovala tečaj slovenščine. Svoja znanja slovenščine v domačem okolju prenaša na deklico in jo spodbuja ter motivira k učenju jezika. V pomoč ji je pri šolskem delu, spodbuja jo k branju. Dekličino močno področje sta dramatizacija in igra vlog, kar kot razredničarka spodbujam in ob pomoči teh bogatim njeno besedišče.</i>		
Medvrstniška pomoč		
<i>Na začetku je sodelovala z drugimi otroki iz drugo- in večjezičnih družin, ki so že dlje časa v Sloveniji oziroma so se tukaj rodili in poznajo njen materni jezik. Kasneje je sprejemala tudi pomoč drugih, saj je napredovala na področju slovenskega jezika.</i>		

Vključenost
<i>Deklica je v prvi razred vstopila nekoliko kasneje, zato se je ob jezikovni oviri srečevala tudi z oviro pripadnosti razredu. Ker je uspešno usvajala in širila besednjak ter se dokaj spretno govorno izražala v slovenščini, je našla »nove« prijatelje med sošolci. Sprva se je družila z otroki iz večjezičnih družin (poznali so njen materni jezik), nato s preostalimi iz razreda. Ima oblikovan krog ožjih prijateljic.</i>

Učenka 4		
Ob všolanju	Ob koncu I. ocenjevalnega obdobja	Ob zaključku prvega razreda
Slovenski jezik		
<i>Deklica se slabše govorno izraža v slovenščini, v pogovor vključuje besedišče iz družinskega okolja. Njeno razumevanje slovenskega jezika je slabo, besednjak skromen.</i>	<i>Deklica razširi besedišče na osnovne pojme. Izražanje je skromnejše, struktura povedi občasno neustrezna. Posluša pravljice, razume posamezne dele ob dodatni razlagi.</i>	<i>Pozna nekatere črke slovenske abecede in jih zapisuje. Pri tem potrebuje pomoč. Zapiše nekatere kratke besede in jih črkuje. Besedišče ostaja skromno.</i>
Stopnja motiviranosti		
<i>Deklica ima šibko zanimanje za učenje novega jezika vse od všolanja. Za izražanje večinoma uporablja materni jezik.</i>		
(Domače) učno okolje		
<i>Domače okolje ni spodbudno in podporno. Zanimanje staršev za deključino šolsko delo je šibko. Doma govorijo izključno v maternem jeziku. Pri pouku sem deklico spodbujala.</i>		
Medvrstniška pomoč		
<i>Vrstniki iz enakega kulturnega okolja in istim maternim jezikom so ji nudili pomoč in podporo pri usvajanju novih znanj. Deklica se je precej navezala nanje, v komunikaciji z njimi je večinoma uporabljala materni jezik.</i>		
Vključenost		
<i>Sprejeta v razredno sredino, a sama prijatelje išče med vrstniki, ki so že dlje časa v Sloveniji oziroma so se tukaj rodili, a sta njihova kultura in jezik enaka kot deključina.</i>		



Slika 1. Zapis prvošolke s statusom učena tujca ob koncu 1. razreda (vir: lasten)

Iz zbranih zapisanih spremljav učencev tujcev prvega razreda je moč ugotoviti, da je napredek pri učenju jezika okolja močno odvisen od različnih dejavnikov. Učenci tujci iz razreda, ki so razvili visoko stopnjo motiviranosti za usvajanje novih jezikovnih znanj, so bili uspešnejši in so pri tem tudi hitreje napredovali. Medtem ko je učenka z nižjo stopnjo motivacije izkazala skromnejši in minimalen napredek na področju učenja in rabe slovenščine. Nepoznavanje jezika jo je tako oviralo tudi pri navezovanju stikov v razredni sredini, družila se je zgolj z istogovorečimi. Učenci tujci, ki so izkazali močno motivacijo za učenje jezika in tega pri tem tudi uspešno usvajali ter uporabljali, so se brez težav postopoma vključevali v razredno skupnost.

Opaziti je, da pri učenju novega jezika veliko vlogo odigra tudi spodbudno okolje, tako učno kot družinsko. Vsi trije učenci tujci, ki so bili deležni spodbudnega domačega kot tudi šolskega okolja, so hitreje in uspešneje napredovali v primerjavi z učenko, ki v domačem okolju ni bila deležna podpore. Učenka posledično tudi ni iskala širšega kroga prijateljev, zadovoljila se je z vključenostjo med skupino učencev, ki so govorili isti jezik kot ona sama, medtem ko so se drugi učenci tujci družili tudi z drugimi vrstniki.

Ključno vlogo pri spoznavanju in učenju jezika je odigrala tudi medvrstniška pomoč, ki so je bili deležni vsi učenci tujci. Sprva so iskali stik z vrstniki kot tudi sprejemanje oblike medvrstniške

pomoči med sebi enakimi, torej učenci, ki so se v Slovenijo preselili že pred časom ali pa so se tukaj rodili in tako prihajajo iz kulturno kot tudi jezikovno enakih družinskih okolij kot učenci tujci. Z njimi so se sprva sporazumevali v maternem jeziku, nato pa v kombinaciji rabe obeh, torej v jeziku okolja, v katerem živijo (v slovenščini) kot tudi maternem jeziku. Sčasoma so prešli na izražanje v slovenščini in se tako tudi brez zadržkov in z močnejše oblikovano samopodobo sporazumevali ter družili tudi z ostalimi sošolci, ki so jih brez težav sprejemali v svojo sredino.

Gleda na raziskovalna vprašanja, ki sem jih zastavila ob začetku izpeljave raziskave, lahko po izvedeni raziskavi zaključim, da:

- spodbudno in podporno okolje (tako domače kot učno, šolsko) vpliva na uspeh pri usvajanju besedišča slovenskega jezika in posledično tudi na samo vključitev učencev tujcev v razred, saj je komunikacija v slovenskem jeziku z drugimi vrstniki uspešnejša;
- močna motiviranost učencev tujcev za pridobivanje novih znanj vpliva na uspeh usvajanja slovenskega jezika, ob tem pa tudi na samo integracijo v razredno sredino;
- uspešna medvrstniška podpora in pomoč učencem tujcem vpliva na usvajanje novega besedišča, kar posledično vpliva na sprejetost med vrstniki in vključitev v razredno skupnost.

Zaključek

Vključevanje učencev tujcev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem predstavlja aktualen nov izziv za vse zaposlene. Ob všolanju so učenci tujci vključeni v razred, kjer se začne njihova pot do vključitve v šolsko življenje in novo kulturno okolje. Prilagajanje na slovensko jezikovno in kulturno okolje pri posameznikih poteka precej različno. Kulturo in jezik lahko sprejmejo in postanejo del te, lahko pa se popolnoma izolirajo. Prav tako se ob tem odločajo, ali bodo ohranili kulturo staršev ali pa se bodo popolnoma oddaljili od te in sprejeli kulturo okolja, v katero so se preselili. Razlogi, ki vplivajo na to, so različni, eden najpomembnejših pa je zagotovo želja in motiviranost posameznika. Če je zanimanje za vključitev v družbo in prevzem kulture visoko, bo tudi motiviranost za doseg cilja močna. Če želje ni, učenci priseljenci ne bodo iskali načinov, s katerimi bi se lahko prilagodil in integriral v okolje. Odločitve učencev

tujcev vselej niso samo njihove, saj so otroci odvisni od staršev. Če starši izkazujejo željo po sprejetju kulture in vključitvi v okolje, kamor so se preselili, bodo to prenašali tudi na svoje otroke in jih ob tem spodbujali. Če se starši ne zanimajo za kulturo okolja, v katerem živijo, bodo otroke zaprli v svet lastne kulture. Močno vlogo pri vključevanju učencev tujcev v družbo odigrajo tudi vrstniki, njihova podpora in pomoč pri usvajanju jezika in spoznavanju nove kulturne sredine. Na napredek učencev priseljencev nedvomno vplivajo tudi podpora in sodelovanje vseh zaposlenih, ki soustvarjajo dinamiko šolskega prostora, kot tudi podpora otrok in staršev iz ostalih družin.

Viri in literatura

Burnik, A. (2014). *Vključevanje otrok tujcev v slovensko družbo*. Pridobljeno 14. 2. 2024, s http://pefprints.pef.uni-lj.si/2449/1/diploma_Ajda_Burnik.pdf.

Jović Mičković, S. (2018). *Program dela z otroki priseljenci za področje osnovne šole*. Pridobljeno 7. 2. 2024, s <https://lezdrugimismo.si/uploads/files/NOVA%20e-ucilnica/Raznolikost/Gradiva/Program%20dela%20z%20otroki%20priseljenci%20v%20osnovni%20%C5%A1oli.pdf>.

Magajna, L. idr. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Tepež, V. (2018). *Učenci tujci v slovenski osnovni šoli*. Pridobljeno 12. 2. 2024, s <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=70708&lang=slv>.

Kontakt:

Nina Tomšič,

nina.tomsic1@guest.arnes.si, Osnovna šola Martina Konšaka Maribor.

Polona Maher: Likovni pristop, univerzalnost in edinstvenost

Povzetek

V prispevku se osredotočam na mnogotere možnosti pedagoških pristopov, ki se ponujajo pri likovnem ustvarjanju. Pri tem izpostavljam kompetence učitelja, pridobljene predvsem z delovnimi izkušnjami, neformalnimi oblikami izobraževanja, izmenjavami primerov dobrih praks med likovnimi pedagogi in vpetostjo strokovnega delavca v kulturno-umetniško dogajanje na lokalni, nacionalni in mednarodni ravni.

Likovni pristop v pedagoškem procesu obravnavam kot dvojno ustvarjalni proces v odnosu med učencem in učiteljem, ki je osnovan na možnosti mnogih pravih oziroma dobrih rešitev. Izhodišče za delo z učenci pri likovnem ustvarjanju je omogočanje individualnega izraza in sporočanje pomenov tudi s pomočjo neverbalnih sredstev. Univerzalnost likovnega jezika predstavljam kot orodje pri delu z učenci s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami, s primanjkljaji na posameznih področjih, z nadarjenimi učenci ter učenci tujci. Edinstvenost likovnega jezika povezujem z oblikovanjem kritičnega mišljenja ter z vzpostavitvijo proaktivnega odnosa do sebe, drugih in sveta.

Posebno pozornost posvečam motivaciji učencev in motiviranosti za delo, učenje in življenje nasploh. Pri tem vključujem likovno umetnost kot specifični jezik za posredno metaforično opisovanje in posebno vrsto dejavnosti za ravnanje v različnih življenjskih okoliščinah. Likovno umetnost predstavljam kot igro in način, kako lahko spreminjamo svet. Zanima me terapevtski značaj umetnosti.

Ključne besede: likovna umetnost, kulturno-umetnostna vzgoja, ustvarjalnost, igra, umetnik

Abstract

This paper focuses on the numerous pedagogical approaches available in visual arts education. I emphasize the competencies of teachers, acquired primarily through work experience, informal education, exchanges of best practices among art educators, and their involvement in cultural and artistic events at local, national, and international levels.

I view the artistic approach in the educational process as a dual creative process in the relationship between student and teacher, based on the possibility of multiple correct or good solutions. The starting point for working with students in visual arts is to enable individual expression and convey meanings using non-verbal means. I present the universality of visual language as a tool for working with students who have emotional and behavioral disorders, learning deficiencies in specific areas, gifted students, and foreign students. I connect the uniqueness of visual language with the development of critical thinking and the establishment of a proactive attitude toward oneself, others, and the world.

I pay special attention to student motivation and their willingness to work, learn, and engage in life in general. In this context, I include visual arts as a specific language for indirectly metaphorical descriptions and as a unique form of activity for navigating various life circumstances. I present visual arts as play and a way to change the world. I am interested in the therapeutic nature of art.

Keywords: visual arts, cultural and artistic education, creativity, play, artist

Uvod

Umetnost in kultura pomembno sooblikujeta človekov razvoj in vplivata na oblikovanje osebnosti v celi življenjski dobi. Pogosto za kulturno-umetnostno vzgojo v šolah zmanjkuje časa, predvsem pa so za uspešno uresničevanje programa ključni usposobljeni in motivirani strokovni delavci, ki prepoznavajo moč in vrednost izkušenj, ki jih učenci pridobijo preko spoznavanja umetnosti, s pomočjo ustvarjanja in neposrednega doživljanja umetnin oziroma umetniških dogodkov.

Postavlja se vprašanje, kakšne dejavnosti lahko osnovna šola ponudi učencem poleg in znotraj izvajanja obveznih in neobveznih učnih vsebin pri pouku z namenom, da bi mladi imeli neposredni stik z umetnostjo in umetniki. Prav tako je potrebno odgovoriti na vprašanje dostopnosti do umetnosti, torej v kakšnem okolju je šola, mestnem ali ruralnem, nabora dogodkov in predvsem, koliko avtonomije pri izvajanju aktivnosti imajo pri tem strokovni delavci. Vsekakor se zdi, da je nabor kulturno-umetniških dogodkov najbolj okrnjen za starostno skupino najstnikov oziroma je potrebno najstniško populacijo učencev pripraviti in opremiti za doživljanje umetniških dogodkov, ki so namenjene odrasli populaciji.

V prispevku izhajam iz predpostavke, da so vsi učenci posebni, edinstveni in enkratni. Pri pouku umetnosti je obzorje zelo široko, teren večplasten in poudarjena je raznolikost med doživljanjem sebe in sveta. Zavedanje, da poučujem predmet, ki širi obzorja in nima direktno vnovčljivega znanja, mi predstavlja izziv.

Pedagog kot umetnik

Med likovnimi pedagogi je veliko aktivnih ustvarjalcev. Nekateri med njimi imajo tudi akademsko izobrazbo (npr. slikarji, kiparji, kostumografi, ilustratorji). Dejstvo, da likovni pedagog ustvarja tudi sam, daje njegovemu pedagoškemu erosu velik poudarek. Samo tisti, ki se srečuje s situacijo belega platna, ve, da je ustvarjanje lahko spontan, igriv, sproščujoč in osrečujoč proces kot tudi pozna njegovo nasprotje. Navdih in ideja včasih umanjata, ustvarjalno delo je zato upočasnjeno, mučno in naporno.

Pedagogi, ki ustvarjajo in spremljajo kulturno-umetniške dogodke, poznajo občutek navdušenja, izpolnitve in porajanja vprašanj o sebi in svetu. Učitelji umetnosti, ki so tudi po

zaključku študija razstavljali, postavljali samostojne razstave in sodelovali na skupinskih, so obogateni z izkušnjo sodelovanja z javnimi in nevladnimi inštitucijami, z drugimi umetniki in umetnicami, s kustosi in kustosinjami, producenti in producentkami. Tkanje profesionalne mreže in vzdrževanje stalnih partnerstev sta za učitelje ključni komponenti dela. V kolikor je strokovni delavec študiral ali deloval tudi v tujini, pa ta izkušnja še nadgrajuje diapazon izkušenj in refleksij, ki jih lahko vpeljuje v učni proces in delo z učenci. Učitelj, ki je motiviran za stalno strokovno sodelovanje in usposabljanje skozi celo življenjsko dobo, je nedvoumno učitelj, ki mlade navdušuje.

Likovni pedagogi nimajo veliko izbora med neformalnimi vrstami usposabljanj, a hkrati se jačajo možnosti strokovnih usposabljanj nevladnih zavodov. Takšen je na primer Zavod Bunker, ki je vrsto let izvajal projekt Igrišče za gledališče tudi za učitelje. Šlo je za usposabljanje delavcev za prožne oblike učenja. V istem zavodu so razvili projekt *Šola v kulturi*, ki temelji na nam vsem znani šoli v naravi, le da se izvaja v urbanem središču in vključuje vodene obiske kulturnih institucij, ogled predstev, razstav in vodene pogovore. *Tovariški abonma* je prav tako zamisel Zavoda Bunker, ponuja pa obisk predstav s področja plesa in eksperimentalnega gledališča za učitelje v prestolnici.

Kulturni bazar, nacionalni medresorski projekt, je že dokaj uveljavljen dogodek, ki se odvije enkrat letno in na enem mestu združuje institucije in ustvarjalce z različnih kulturno-umetniških področij.

V Podravski regiji je bilo leta 2020 ustanovljeno Društvo likovnih pedagogov Pedagoški liki. Društvo je ustanovila skupinica likovnih pedagogov z namenom trdnjše in konstantnega sodelovanja med likovniki, razstavljanja otroških likovnih del in umetniških del lastne produkcije. Razstava otroških likovnih del *Likovna semena* je postala že tradicionalna. Njena vrednost je tudi v tem, da pokaže izbor otroških likovnih del javnosti v središču Maribora v razstavišču Vetrinjski dvor in da so na otvoritev vabljeni učenci ter njihovi starši. Poleg razstavne dejavnosti društvo organizira likovne kolonije in vodene ogled razstav v galerijah v Sloveniji ter izdaja publikacije.

Spoznavanje sebe in sveta preko umetnosti

Umetnost ima povezovalno in sodelovalno moč, zato si je nadvse pomembno prizadevati, da v pedagoško delo vključujemo umetnost kot polje spoznavanja različnih vsebin kot vmesnik za dožemanje in doživljanje sveta ter da učencem omogočimo neposredni stik z umetninami in umetniškimi dogodki. Pri pouku likovne umetnosti, izbirnega predmeta Likovno snovanje, neobveznega izbirnega predmeta Umetnost in likovnega krožka je seveda umetnost prisotna že sama po sebi, vključena je tako komponenta ustvarjanja kot analiziranje umetnin preko reprodukcij in pogovor ob doživljanju in ogledu umetniških del ter ustvarjanju asociacij. Likovni pedagog bi si naj prizadeval, da bi učenci neposredno doživljali umetnost. Izgleda, da se odpira vedno več možnosti, da šole brez lastnega finančnega vložka umetnikom omogočajo vstop v šole in s tem učencem odpirajo možnosti neposrednega stika z umetnostjo.

V nadaljevanju predstavljam nekaj aktivnosti na naši šoli, v katere vključujemo umetnost in umetnike v sklopu likovnega pouka. V preteklem letu je učencem 9. razredov na naši šoli predaval avtor stripov in ilustrator David Krančan, ki je pri redni uri likovne umetnosti predstavil svoje delo in učencem pojasnil zakonitosti stripa. Trajanje obiska je bilo omejeno na eno šolsko uro neposrednega druženja umetnika z učenci, saj je takšen časovni okvir najlažje izvedljiv. Obisk umetnika je bil organiziran s strani Zavoda Stripburger, ki organizira podobna, a razširjena srečanja tudi za strokovne delavce. Za ta srečanja umetnik pripravi še praktično delavnico, na kateri učitelji tudi ustvarjamo. In prav na eni izmed takšnih delavnic sem kot učiteljica spoznala umetnika, njegovo delo in pristop do predstavljanja. Dejstvo je, da je osebna izkušnja odločujoča, ko učitelji pripravljamo izbor dejavnosti za učence. Pri omenjenem obisku je šola prispevala del potnih stroškov umetniku, saj je umetnik gostoval na dveh bližnjih šolah.

V šolskem razstavišču predstavljamo poleg izdelkov učencev tudi uveljavljene ustvarjalce z namenom, da bi vsem učencem omogočili stik z umetninami. V preteklih letih smo predstavili risbe, skice in kostume kostumografinje, ilustratorke in likovne pedagoginje Nine Šulin, grafike akademske slikarke Petre Varl in vizualni dnevnik v tehniki računalniških risb Janje Batič, profesorice likovne didaktike na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Razstave umetnikov in njihova umetniška dela pa poleg učencev nagovarjajo tudi strokovne delavce in druge delavce šole. Ob takšnih priložnostih kot vodja aktiva za likovno umetnost organiziram voden ogled po

razstavah gostujočih umetnikov za učitelje razrednega pouka z namenom, da ponudim priložnost za poglobljeno dožemanje razstavljenih del in večjo verjetnost, da bi razstava nagovorila učitelje za delo z učenci. Ob razstavi kostumografskih skic in kostumov Nine Šulin pa sem organizirala srečanje z umetnico, ki je učence vodila po svoji razstavi, nato pa izvedla še delavnico kostumografije v terminu likovnega krožka.

Centralizacija kulturno-umetniških dogodkov je očitna. Naša šola je blizu mesta, pa vendar so možnosti obiskovanja dogodkov veliko manjše glede na mestne šole. Pomemben faktor je slab javni prevoz oziroma visoki stroški organiziranega avtobusnega prevoza. Za skupino učencev, ki obiskuje interesno dejavnost likovni krožek, vsako šolsko leto organiziram voden ogled po likovnih razstavah v Mariboru v popoldanskem času. Vedno sem prijetno presenečena, ko spremljam odzive učencev na umetnine na prostem in v razstaviščih, njihovo aktivno sodelovanje pri analizi umetniških del in postavljanju mnogih vprašanj. To kaže, kako se učenci ustvarjalno odzivajo, kadar so v stiku z umetnino. Iz lastnih izkušenj tudi vem, da teh doživetij učenci ne pozabijo nikoli.

Likovna umetnost kot igra

Vsi radi uživamo v lepem in se radi igramo. Prepustiti se igri pomeni zaigrati se s samim seboj, povezati se z drugimi, biti osebno vpleteni, a hkrati pozabiti nase, vključiti domišljijo, spomine in asociacije. S pomočjo umetnosti in igre širimo meje sveta. Ker umetniki zmorejo videti in odpirati nove svetove, ustvarjati drugačne situacije, zamišljati nemogoče, sta igra in umetnost krasen par. Med njima je več podobnosti, kot bi ugotavljali na prvo žogo. Kaj imata skupnega obe dejavnosti?

Tako igra kot umetnost postavljata stvari v nove odnose. Obe raziskujeta, pa tudi izumljata, določata nova pravila ter možne svetove. Obe postavljata novo stvarnost, ne da bi spreminjali obstoječo. Posvečata se detajlom, a hkrati poenostavljata. Izražata se s simboli in z znaki, nagovarjata celega človeka, da se odzove s čustvi, občutki, senzacijami, s telesom.

Dvojno ustvarjalni proces, ki se ustvari med učencem in učiteljem pri pouku umetnosti, deluje krožno in izmenjaje. Učitelj v tem procesu ni samo mentor, nekdo, ki vodi, temveč postane učenec občasno učiteljev enakopraven partner. Pri ustvarjalni igri vsi sodelujoči delujejo sinergijsko. V polju igre in umetnosti je neskončno možnosti ter veliko pravih rešitev. Gre za

spontan proces, v katerem individualno izražanje najde svoje mesto. Vzpostavi se dialog z drugimi in s samim seboj.

Univerzalnost in edinstvenost likovnega jezika

Ustvarjalnost, razvijanje domišljije, pozorno opazovanje, ukvarjanje z detajli, vključevanje telesa je skupno vsem umetniških disciplinam. Umetnost govori univerzalni jezik, edinstvenost likovnega jezika pa prepoznamo v različnih likovnih izrazih umetnikov.

Umetnost motivira, navdušuje in pomirja. V tem je njena univerzalnost na vseh koncih sveta in za vse skupine učencev. Sporočanje s pomočjo podob in simbolov je poglavitna in edinstvena značilnost likovne umetnosti. Vsi učenci se zmorejo izražati z likovnimi sredstvi in zato pri pedagoškem delu vse učence obravnavam enakovredno. Pri učencu tujcu samo diskretno preverim, ali sledi pogovoru, ki je podkrepjen s slikovnim gradivom, ali razume navodila za likovno nalogo. Pri učencu s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami si prizadevam za njegovo vključitev pri organizaciji dela v oddelku in spremljam nivo njegove pozornosti. Na splošno pa opažam, da učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja le redko izkazujejo potrebo po dodatni razlagi in da so pri likovnem ustvarjanju samostojni in precej uspešni. Takšni učenci izstopajo v pozitivnem smislu, so zelo prizadevni in izkazujejo zanimive ideje ter rešitve. Potrebujejo le kanček spodbude, da vztrajajo do konca. Prav za učence s posebnimi potrebami se pogosto izkaže, da so na likovnem področju zelo uspešni, zato tudi nagrajeni s pohvalo in nenazadnje tudi z oceno. Prizadevam si, da učencem omogočim, da krepijo svoja močna področja in tako napredujejo in se opolnomočijo. Pri pouku likovne umetnosti se razmerja med učenci postavljajo na novo, se spreminjajo, kar daje skupini svežino in dinamičnost. Likovna govorica je polna simbolnih pomenov in buden učitelj lahko razbere neverbalna sporočila, ki bi sicer ostala skrita. Prav v tem vidim terapevtski značaj umetnosti.

Zaključek

Umetnine nas nagovarjajo v vseh starostnih obdobjih, že od najzgodnejšega otroštva naprej nam umetnost daje orodje za razvijanje pozornosti, občutljivosti in čudenja. Za odraščajočo populacijo je pomembno, da vzpostavi neposreden stik z umetnostjo in umetniki, da bi zmogla v najboljši meri razvijati ustvarjalnost in domišljijo. Strokovni delavci in šole si moramo

prizadevati, da bi v učni proces vključevali kulturno-umetniške institucije in druge partnerje s področja kulture in umetnosti ter posamezne ustvarjalce. Še poseben poudarek bi veljal povezovanju formalnega izobraževanja in sodobne umetnosti.

Viri in literatura

Čamernik, P. (2022). Projekt Šola v kulturi – zakaj umetnost v šole oziroma šole v umetnost. *Vzgoja&izobraževanje*, 1-2, 59-64.

Kroflič, R. (2007). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 3, 12-30.

Markovčič, K. (2023) *Alma R. Selimović o umetnosti kot generatorju socialnih sprememb in inovacij*. Pridobljeno 28. 2. 2024, s <https://ars.rtvlo.si/podkast/grafoskop/173251558/174946853>

Rakić, V. (1979). *Vaspitivanje igrom i umetnošću*. Beograd: Prosveta

Štefančič, M .jr. (30. 03. 2020). Glasba upočasnjuje čas in bistri duha. *Delo*, št. 74, str. 8

Tina Žvab: Likovna umetnost v svetu dolgotrajno bolnih otrok

Povzetek

Bolnišnična šola OŠ Ledina vsako leto v pouk vključuje veliko število učencev in dijakov z različnih slovenskih osnovnih in srednjih šol, ki se zdravijo znotraj bolnišničnih zidov. Tako se otrok oz. mladostnik, ki je bolan, v bolnišnici ne srečuje samo s predstavniki medicinske in zdravstvene stroke, ampak ob prisotnosti učitelja poleg vloge pacienta ohranja tudi vlogo učenca. Bolnišnična šola omogoča otrokom, ujetim v velike življenjske preizkušnje, okolje in pogoje, v okviru katerih lahko kljub bolezni razvijajo svoje sposobnosti, dosegajo uspehe, kontinuirano nadaljujejo z učnim delom, krepijo svojo samozavest in oblikujejo pozitivno samopodobo.

V prispevku bom predstavila pristope dela, ki jih uporabljam znotraj predmetnega področja likovne umetnosti, in vsebine tehniških dni dejavnosti. Pri pedagoškem delu se osredotočam na izhodiščne zmožnosti učenca in napredek, ki ga je glede na zdravstveno stanje zmožen doseči. Predstavila bom tudi poseben projekt, ki je namenjen učencem, hospitaliziranim na Kliničnem oddelku za otroško, mladostniško in razvojno nevrologijo Pediatrične klinike v Ljubljani. Pokazala bom izjemne likovne stvaritve, ki so nastale izpod rok naših mladih ustvarjalcev. Ob vseh predstavljenih dejavnostih in projektih učenci v bolnišnični šoli doživljajo številne potrditve in uspehe, ki so zanje v času zdravljenja še posebej dragoceni.

Ključne besede: likovna umetnost, bolnišnična šola, ustvarjalnost, dolgotrajno bolni otroci, krepitev samopodobe

Abstract

The hospital school Ledina in Ljubljana annually includes a large number of students from different Slovenian primary and secondary schools who are undergoing treatment within hospital walls. There, a child or adolescent who is ill encounters not only medical and healthcare professionals but with the presence of a teacher, also maintains their role as a student. Children who are facing significant life challenges need an environment and conditions in which they can continue to develop their abilities, achieve success, maintain continuity in their learning, boost their confidence, and shape a positive self-image despite their illness. Therefore, the above-mentioned needs are supposed to be the main priority of their hospital teachers. In this paper, I am going to present various approaches I use in the subject area of visual arts and within the content of technical day activities. In my educational work, I focus on the student's initial capabilities and the progress they can achieve based on their health condition. I am also presenting a special project aimed at students hospitalized in the Clinical Department of Pediatric, Adolescent, and Developmental Neurology at the Pediatric Clinic in Ljubljana. This will be a great opportunity to showcase all the exceptional artistic creations produced by our young creators. Through all the activities and projects presented, students in a hospital school experience numerous confirmations and successes, which are particularly valuable to them during their treatment.

Keywords: visual arts, hospital school, creativity, chronically ill children, self-esteem enhancement

Uvod

Bolnišnična šola OŠ Ledina deluje na Pediatrični kliniki v Ljubljani in na dislociranih enotah; kot so Ortopedska klinika, Dermatovenerološka klinika, enota oddelka Službe za otroško psihiatrijo in Univerzitetni rehabilitacijski inštitut – URI Soča. V okviru našega pedagoškega tima deluje 23 učiteljev. Vzgojno-izobraževalno delo izvajamo za učence osnovnih in srednjih šol. Pouk izvajamo individualno ali v manjših skupinah, poteka v največji meri v živo, včasih pa tudi na daljavo.

Likovno umetnost poučujem na številnih oddelkih, največ pa jo izvajam na Kliničnem oddelku za otroško, mladostniško in razvojno nevrologijo Pediatrične klinike, kjer opravljam tudi delo razrednika.

Svojstvenost Bolnišnične šole

Bolnišnična šola OŠ Ledina vsako leto v pouk vključuje od 2400 do 2700 učencev in dijakov, ki se zdravijo znotraj bolnišničnih zidov. Učenci in dijaki se v dejavnosti Bolnišnične šole vključijo, ko to odobri zdravstveni tim in ko jim počutje to omogoča. Učitelji nenehno sodelujemo z zdravstvenim osebjem, poleg tega pa tesno sodelujemo z matičnimi šolami in starši.

»Pedagoško delo v bolnišnici je drugačno v primerjavi z delom v drugih osnovnih šolah. Specifika okolja – bolnišnica in bolan otrok/mladostnik – narekujeta posebno organizacijo, vsebino, metodo in obliko dela. Zato morajo pedagoški delavci upoštevati otrokovo/mladostnikovo trenutno bolezensko stanje. Bolezen je tista, ki postavlja omejitve, od bolezenskega stanja je odvisna intenzivnost dela, metode in časovna obremenitev. Za uresničitev vsega tega je potrebno timsko delo, timski pristop, tvorno in usklajeno delovanje vseh delavcev, ki sodelujejo pri zdravljenju otroka/mladostnika, in tudi sodelovanje staršev« (Kolenec, 2002).

Za naše učence in dijake poleg rednega pouka izvajamo tudi številne dneve dejavnosti in druge projekte. S področja likovne umetnosti ponujamo ure pouka likovne umetnosti, različne ustvarjalne delavnice, tehniške dni in poseben projekt Umetnina meseca.

Likovna umetnost

Kot bolnišnična učiteljica se srečujem z učenci najpogosteje v bolniški sobi. Učenci so soočeni z neznanimi okoliščinami, slabšim počutjem, priklopljeni na različne aparature, poleg njih pa pri učnem procesu neredko prisostvujejo tudi starši. To specifično učno okolje kliče k prilagojenim pristopom in načinom dela. Z vidika zelo konkretnih tehničnih prilagoditev lahko omenim, da že tehnike in formate izdelkov posebej prilagajam časovnim in prostorskim omejitvam. Kljub temu so končni izdelki kvalitetni, proces dela pa za učeče se vzpodbuden in ravno prav zahteven. Pri delu se neprestano osredotočamo na izpolnjevanje osnovne pravice bolnega učenca, in sicer pravice do takojšnje ter kakovostne vzgoje in izobraževanja, če to dopušča bolezen in načini zdravljenja. »Z zagotavljanjem kontinuitete oziroma nepretrganosti vzgojno-izobraževalnega procesa omogočamo, da bolni učenec kljub bolezni in zdravljenju ohranja svojo primarno, socialno vlogo, vlogo učenca« (Bečan, 2013).

Poleg tega se osredotočam na izhodiščne zmožnosti učenca in napredek, ki ga je glede na zdravstveno stanje zmožen doseči. Zelo pomembno je, da se učenec pri delu počuti varno, sprejeto in uspešno, četudi je napredek le znaten.

V vlogo učenca občasno postavim tudi prisotnega starša, saj tako lažje priredim nevsakdanjo učno situacijo v prijetnejšo in bolj sproščeno. Ko likovno umetnost poučujem na daljavo, najpogosteje učence s Kliničnega oddelka za otroško hematologijo in onkologijo, se opiram na smernice, ki jih pripravi učitelj z matične šole, na podlagi katerih pripravim teoretične vsebine, ki jih pogosto podkrepim s primeri in izseki iz e-učbenikov. Pričetek praktičnega dela spremljam prek srečanja na daljavo, ki ga izvajamo z aplikacijo Arnes Zoom, učenec pa izdelek gradi naprej samostojno. Ob naslednjem srečanju ga predstavi ali fotografira, nato ga skupaj vrednotiva in po potrebi tudi oceniva.

Zavedam se, da bolni otroci še posebej potrebujejo pohvale in pozitivne vzpodbude. Zato posebno pozornost namenjam omogočanju možnosti za sodelovanje na številnih likovnih natečajih, kjer le ti lahko doživijo mnogotere uspehe in potrditve kakor njihovi zdravi vrstniki. To čutim kot svojo obvezo. Podobno razmišlja tudi Novak Trobentarjeva, ki pravi: »Učitelj daje učencem priložnost, da se izkažejo pred vrstniki ne glede na njihove likovne zmožnosti. Podpira njihovo samozavest in uspeh s tem, da jim dovoljuje, da ostanejo originalni in posebni« (Novak Trobentar, 2016).

Tehniški dnevi

V Bolnišnični šoli so vsi dnevi dejavnosti prilagojeni specifičnim potrebam bolnih otrok. Kulturni, naravoslovni, športni in tehniški dnevi bolnim učencem in dijakom omogočajo, da kljub svojim omejitvam pridobivajo nova znanja na drugačen, bolj zanimiv način in se spoznavajo z izkušnjami drugih. Obenem dnevi dejavnosti učencem ponujajo priložnost, da razvijajo prijateljstvo, medsebojno sodelovanje, spoštujejo lastne in tuje dosežke in utrjujejo samozavest (Dobovičnik, 2021).

Vsi dnevi dejavnosti trajajo štiri pedagoške ure. Potekajo v enem ali več dneh znotraj enega tedna.

Tehniške dni načrtujemo in izvajamo učitelji Bolnišnične šole ali v sodelovanju z zunanjimi institucijami. Vzgojno-izobraževalne priprave naravnano tako, da lahko zastavljene cilje dosežejo šolarji različnih starostnih skupin in v skladu z zmožnostmi posameznika glede na vrsto bolezni in način zdravljenja. Upoštevati moramo omejitve in varnostne ukrepe, ki veljajo v bolnišnici in na posameznih oddelkih. Uporabljamo lahko materiale in pripomočke, ki jih je moč razkužiti. Prav tako pa kot šola stremimo k uporabi vsem dostopnih in recikliranih materialov. Vsako leto realiziramo štiri tehniške dni. Nekateri izmed njih so že tematsko tradicionalni in utečeni, spet druge vsakoletno spreminjamo.

Prvega tradicionalno že vrsto let izvajamo na 1. šolski dan. Tematsko ga povezujemo s predstavitvami v sliki ali besedi in praktično izdelavo učnih pripomočkov in potrebščin. Učenci in dijaki se posvetijo oblikovanju avtoportretov, zmožnosti predstavitve v sliki ter uri svoje ročne spretnosti in razvijajo nove izrazne zmožnosti, vztrajnost ter potrpežljivost pri izdelavi potrebščin in pripomočkov za šolsko delo.

Drugi tehniški dan je navadno umeščen v širši časovni okvir meseca decembra, učenci in dijaki pa izdelujejo voščilnice, okraske, darilca in druge predmete, ki prispevajo k ustvarjanju prazničnega vzdušja v bolnišnici.

Tretji tehniški dan največkrat prinaša novosti in sodelovanja z zunanjimi institucijami. Že drugo leto zapored ga izvajamo v sodelovanju s kinom Kinodvor in njihovim portalom Film v bolnišnici. Za nas izberejo nekaj filmskih vsebin, na podlagi katerih učenci in dijaki po ogledu ustvarjajo v različnih delavnicah.

Na zadnjem, četrtem tehniškem dnevu pa se lotimo ustvarjanja slikarskih in kiparskih izdelkov s poletno tematiko. Učenci in dijaki preizkušajo likovne eksperimente in jih vključujejo v svoje izdelke.

Iz vsakoletnih analiz učiteljic izvajalk lahko razberemo, da:

- cilji ustvarjalnega procesa smiselno prepletajo izvedbeni, osebni in medosebni vidiki;
- priprave vsebujejo bogat nabor dejavnosti, ki dopuščajo dovolj prostora za različne prilagoditve ter nadgradnjo;
- dejavnosti prinašajo obilo vedrine in sproščenega vzdušja med učence in tudi starše;
- da možnost izvedbe v več delih še vedno doseže večje število učencev in izboljša kakovost izpeljav,
- so tehniški dnevi odlično vsebinsko domišljeni in časovno umeščeni.

Umetnina meseca

Na bolniškem oddelku za otroško, mladostniško in razvojno nevrologijo sem predstavila prvo Umetnino meseca septembra 2017. Projekt, ki poteka že sedmo leto zapored, vključuje skupinsko ustvarjanje reprodukcij znanih umetniških del, s poudarkom na spoznavanju likovnih del, umetniških slogov in slikarjev ter krepitev občutka za timsko delo in samopodobe učencev. Pri izboru umetniških del upoštevam prepoznavnost, raznolikost stilov, umetniških zvrsti in motivov ter starost občinstva. Dejanska izvedba vsakomesečne reprodukcije se začne z natančnim proučevanjem izvirne umetnine, pri čemer učenci raziskujejo obdobje nastanka, avtorja, tehniko in kompozicijo. Skico izdelata prvi učenec, nato pa se celota gradi skozi cel mesec. Pri ustvarjanju sodelujejo raznoliki mladi ustvarjalci, vključno z mlajšimi učenci, dijaki in otroki s posebnimi potrebami.

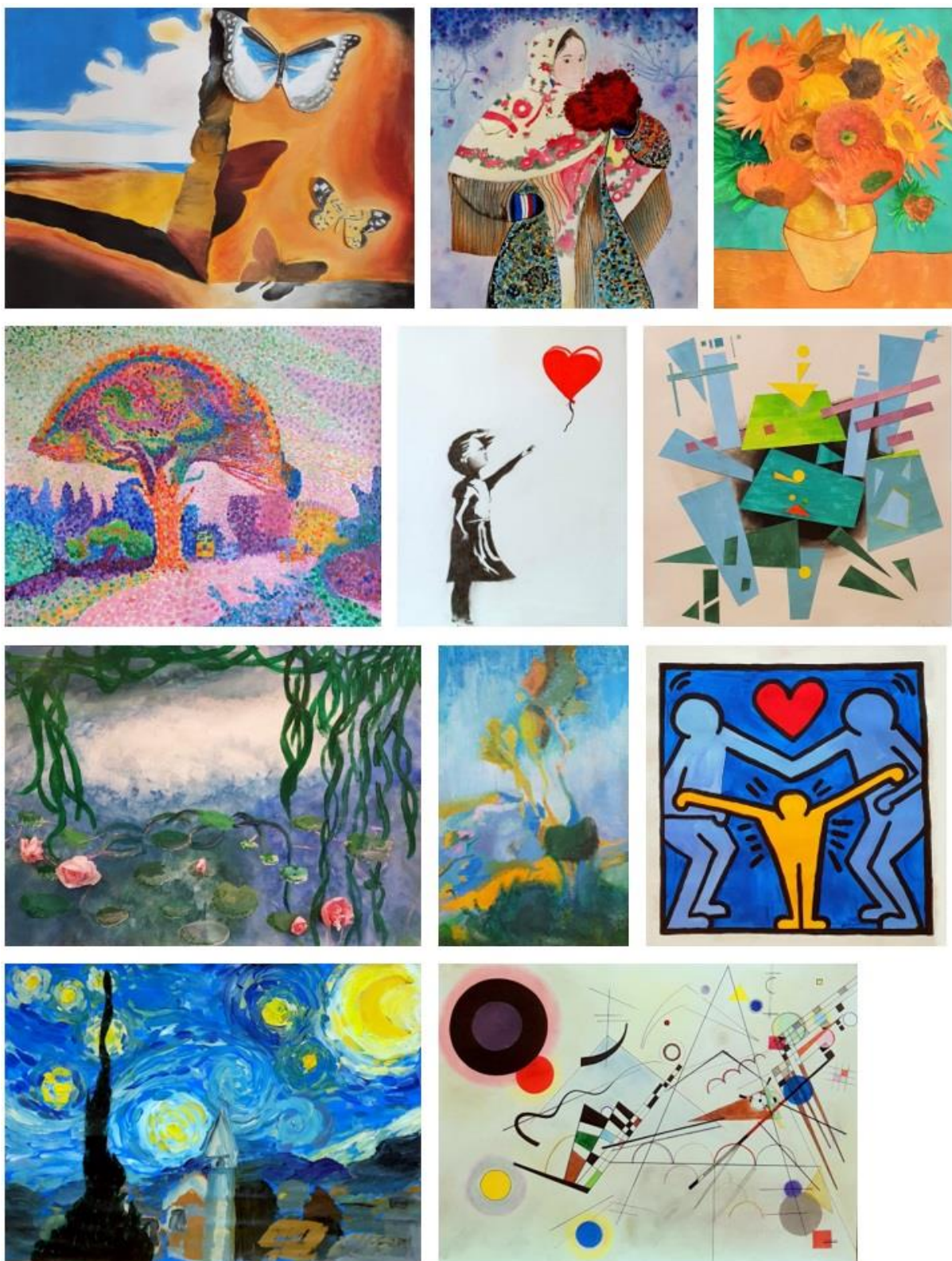
Posamezna reprodukcija je razstavljena na hodniku bolnišničnega oddelka in ovekovečena z objavo na spletni strani šole ter pripravo koledarja, ki ga ob koncu leta v zahvalo podarimo zdravstvenemu osebju.

Projekt Umetnina meseca je presegel likovne cilje in postal del bolnišničnega oddelka. Še posebej priljubljen je pri učencih in dijakih povratnikih. Slednji z zanosom pregledujejo novičke na spletni strani s podobo umetnine preteklega meseca in nestrpno pričakujejo izzive nove

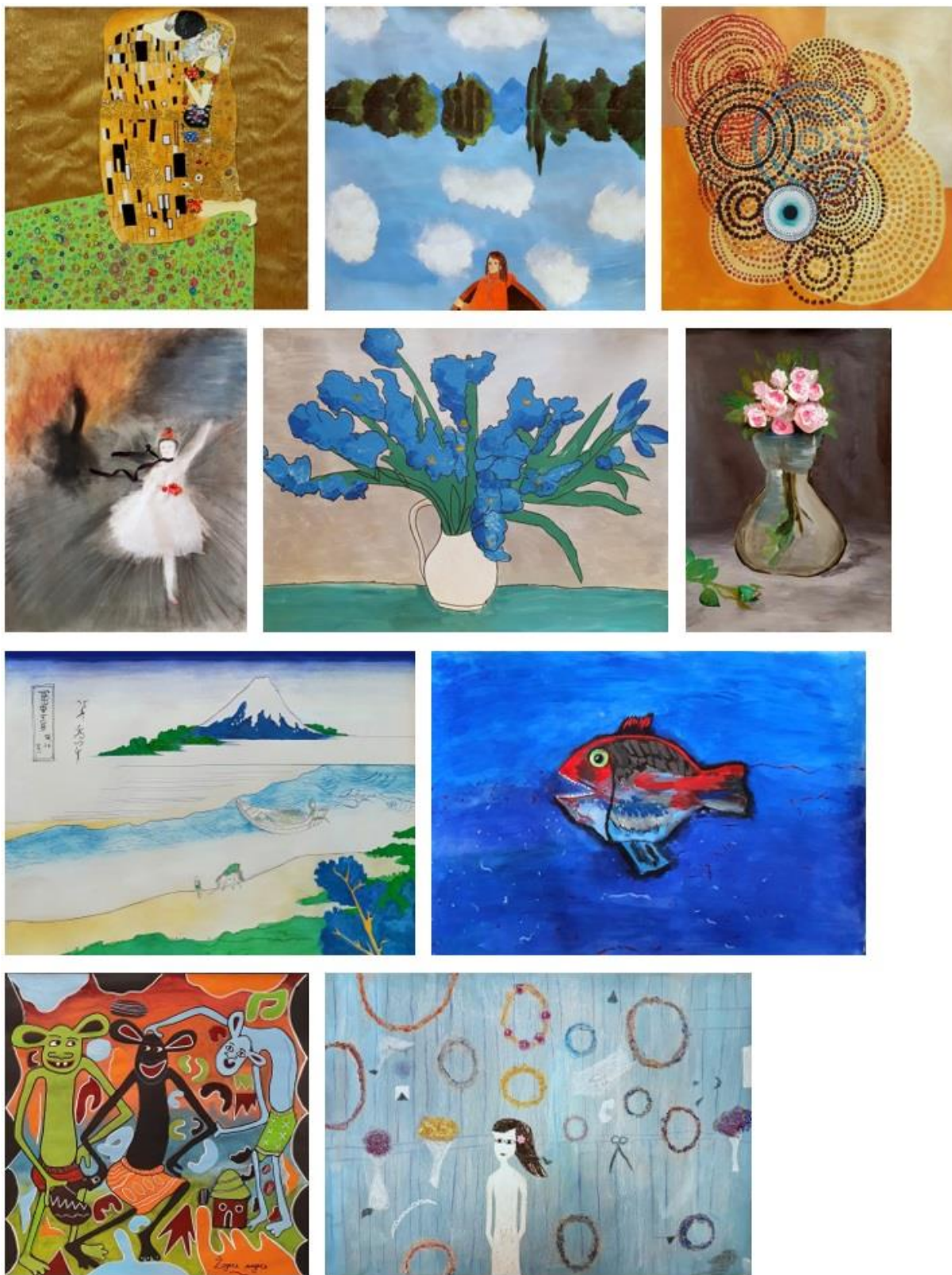
umetnine tekočega meseca. Veliko podporo je čutiti tudi s strani osebja oddelka in staršev. Zgodba Umetnine meseca bolnim otrokom omogoča izraziti svojo ustvarjalnost, razvijati talente, premagovati stiske ter graditi samopodobo.

Sklep

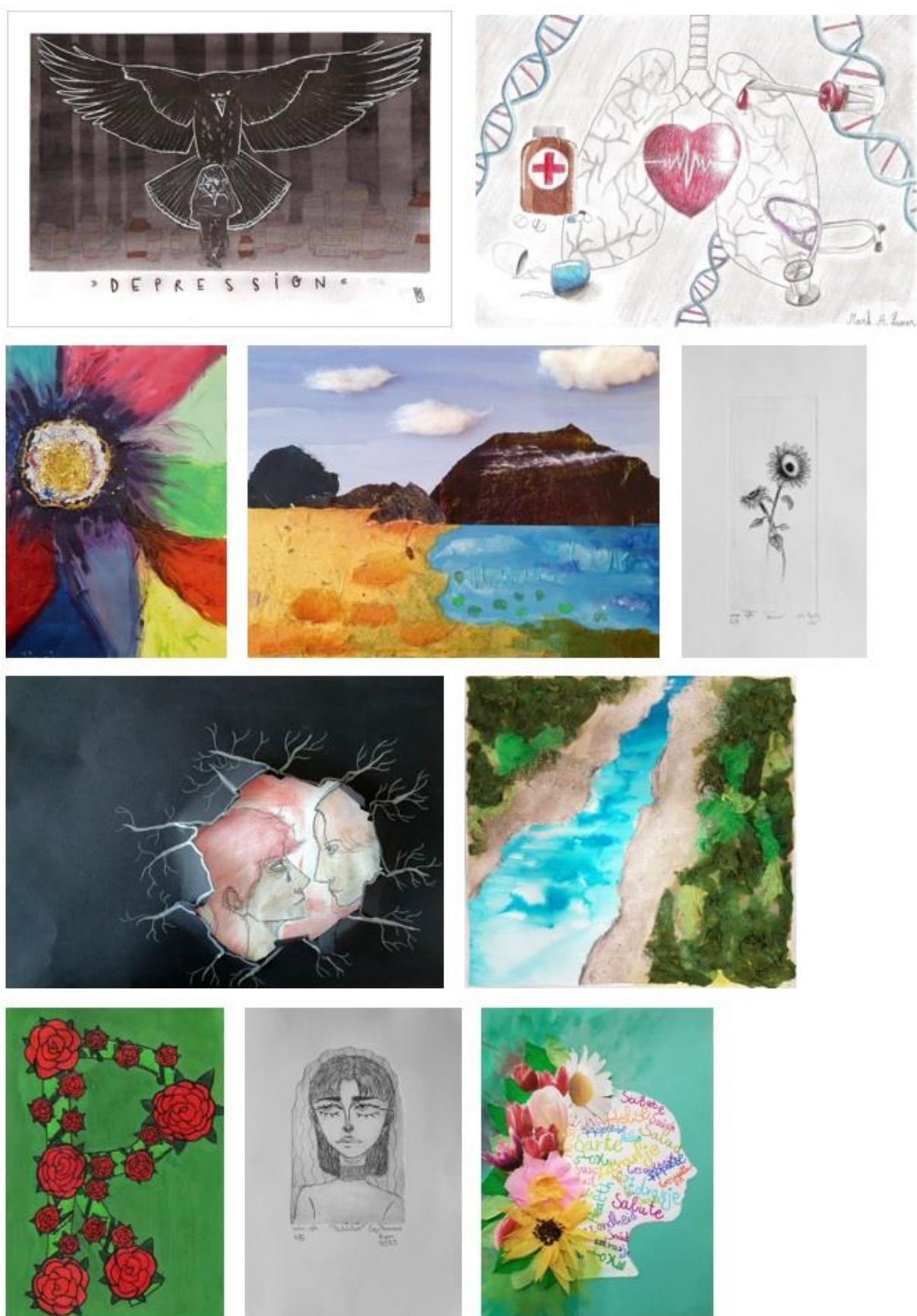
Kot sklepni del mojega prispevka vam na ogled ponujam le nekaj likovnih mojstrov in iz našega sveta dolgotrajno bolnih otrok.



Slika 1. Izbor Umetnin meseca I (vir: lasten arhiv)



Slika 2. Izbor Umetnin meseca II (vir: lasten arhiv)



Slika 3. Izbor nagrajenih likovnih del na slovenskih in mednarodnih likovnih natečajih (vir: lasten arhiv)



Slika 4. Izbor naslovnih koledarjev z Umetninami meseca (vir: lasten arhiv)

Več umetnin lahko odkrijete na naši spletni strani: <https://www.bolnisnicna-sola.si/kategorije/oddelki/zogice-nogice/>

Ob ogledu mnogih čudovitih izdelkov se lahko prepričamo o uresničenju zastavljenih ciljev. Nepogrešljiva potrditev pa so zadovoljni in ponosni obrazi naših učencev, dijakov in staršev. Zaključiti velja, da likovno umetnost vidim kot pomembno orodje za krepitev samozavesti in izboljšanje samopodobe bolnih otrok kakor tudi sredstvo za premagovanje njihovih stisk.

Viri

Bečan, T. (2013). *Koncept vzgojno-izobraževalnega dela za učenke in učence ter dijakinje in dijake, ki so na zdravljenju v bolnišnici*. Ljubljana: Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 30. 01. 2024, s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Koncept_bolnisnicni_oddelki_.pdf

[Kolenec, F. M. \(2002\): Razvoj in delo bolnišnične šole. V: Bečan, T. \(ur.\) \(2002\): Zbornik 50 let bolnišničnega šolskega dela. Pridobljeno 30. 1. 2024, s https://www.bolnisnicna-sola.si/files/2016/04/zbornik-50.pdf](https://www.bolnisnicna-sola.si/files/2016/04/zbornik-50.pdf)

Novak Trobentar, P. (2016). *Digitalne zgodbe pri likovni umetnosti v osnovni šoli*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Dobovičnik, A. (2021): Dnevi dejavnosti v bolnišnični šoli. V: Žugman, M. (ur.) (2021): *Šola v bolnišnici. Zbornik prispevkov ob 70-letnici bolnišnične šolske dejavnosti v Ljubljani*. Pridobljeno 30. 01. 2024, s https://www.bolnisnicna-sola.si/files/2021/11/ZBORNIK-70-let_C.pdf

Kontakt:

Tina Žvab, prof. lik. umet.,

tina.zvab@bolnisnicna-sola.si, Osnovna šola Ledina, Bolnišnični šolski oddelki

Povzetek

V svojem članku sem se osredotočila na pouk izven učilnice, ki pri učenju tujega jezika prinaša številne prednosti, saj nudi bolj celosten in izkustven pristop k učenju. Dotaknila sem se pomena učenja več jezikov in navedla nekaj prepričljivih razlogov, zakaj je poučevanje tujega jezika na drugačen način, torej zunaj učilnice, dragoceno in v zadnjem času nujno potrebno. Ob tem sem izpostavila nekaj težav, ki se pojavijo, ko se učenje prestavi iz frontalnega načina poučevanja v povsem drugačno obliko in z drugačnimi metodami. Predlagala sem tudi rešitve, ki so se izkazale za uspešne.

V teoretičnem delu sem podrobneje predstavila glavne vidike poučevanja izven učilnice in navedla primere dobre prakse. Ti vidiki so naslednji: učenje v gibanju (šolska kuhinja, šolski vrt, šolsko igrišče, zunanja učilnica, zdravniška ordinacija, restavracija ...), uporaba tehnologije in interneta (izdelava risanke), učenje preko televizije (gledanje risank) in vključevanje v projekte izven šole (Projekt Jezikajmo). V empiričnem delu sem s pomočjo anketnega vprašalnika ugotovila, da imajo učenci pouk zunaj učilnice radi, da se po njihovem mnenju besedišča naučijo lažje, saj sodelujejo s povečano pozornostjo in so manj obremenjeni zaradi stresa. Prav tako so izpostavili, da je pouk na tak način zabavnejši, pomnjenje pa dolgoročnejše.

Ključne besede: tuj jezik, učenje zunaj učilnice, učenje preko televizije, večja pozornost, intenzivnejše pomnjenje.

Abstract

In my article, I focused on out-of-class instruction, which offers numerous advantages in foreign language learning by providing a more holistic and experiential approach. I addressed the importance of learning multiple languages and presented compelling reasons why teaching a foreign language differently—specifically outside the classroom—is valuable and increasingly necessary. I also highlighted several challenges that arise when transitioning from a frontal teaching method to a completely different format using alternative methods. Additionally, I proposed solutions that have proven successful.

In the theoretical part, I elaborated on the main aspects of out-of-class teaching and provided examples of best practices. These aspects include: learning through movement (school kitchen, school garden, playground, outdoor classroom, medical office, restaurant, etc.), the use of technology and the internet (creating animations), learning through television (watching cartoons), and involvement in projects outside of school (the Language Project). In the empirical part, I discovered through a questionnaire that students enjoy out-of-class instruction, finding it easier to learn vocabulary as they engage with increased focus and experience less stress. They also noted that this method of teaching is more enjoyable, and retention is more long-lasting.

Keywords: foreign language, out-of-class learning, learning through television, increased attention, enhanced retention

UVOD

V globaliziranem svetu, kjer je mobilnost olajšana, je učenje jezika velika prednost. Ne samo da pomaga pri potovanju, je tudi velika prednost za študij na splošno in za karijerne možnosti v tujini. Pridobivanje drugega jezika nam omogoča razvoj različnih mentalnih sposobnosti v vseh starostih. Zavedanje teh dejstev in poznavanje vseh možnosti učenja jezika, ki so na voljo izven učilnice, mi je kot učiteljici nemščine odprlo drugačno vizijo poučevanja. Biti učiteljica nemščine in se v trenutni poplavi angleščine boriti, da bi nemščina ostala nekaj, kar bi se učenci še radi učili oziroma se sploh odločili, da jo izberejo med izbirnimi predmeti, postaja iz leta v leto večji izziv. Učenje v popoldanskih urah, ko šola ostane prazna, ko želodec kliče po hrani in glava po sprostitvi, se je moralo spremeniti. Učilnico je bilo potrebno zamenjati z zanimivejšimi prostori ter učence postaviti v okolje, kjer se bodo lahko premikali in se učili v gibanju. V vsebine iz učnega načrta je bilo potrebno dodati nekaj drugačnega in zanimivejšega za učenje, slovnici in slovničnim vajam pa dodati pridih sproščenega, željenega in drugačnega. Med izmenjavo izkušenj z drugimi učiteljicami nemščine in prebrano literaturo sem našla kar nekaj izzivov, kako še bolj pritegniti učence za učenje nemškega jezika. Želela sem vplivati predvsem na njihovo notranjo motivacijo, zakaj naj se učijo nemščine. Prepričana sem, da vsakega otroka pridobim z njemu največjim izzivom, pa naj bo to lažje učenje nemščine v srednji šoli ali morda večje možnosti za službo, morda želja po višjih intelektualnih sposobnostih ali pa preprosto vrata v boljšo in uspešnejšo prihodnost. Poleg zunanjih dejavnikov pa povečano notranjo motivacijo prav gotovo prinaša tudi učenje jezika izven učilnice.

V svoji predstavitvi prikazujem glavne vidike poučevanja izven učilnice: učenje v gibanju (šolska kuhinja, šolski vrt, šolsko igrišče, zunanja učilnica, zdravniška ordinacija, restavracija ...), uporaba tehnologije in interneta (izdelava risanke), učenje preko televizije (gledanje risank) in vključevanje v projekte izven šole (Projekt Jezikajmo). Dotaknem se pomena učenja več jezikov in navedem nekaj prepričljivih razlogov, zakaj je poučevanje tujega jezika zunaj učilnice dragoceno in v zadnjem času nujno potrebno. Omenim nekaj težav, ki se pojavijo, ko se učenje prestavi iz učilnice, in predlagam rešitve, ki so se izkazale za uspešne.

JEDRO

Učenje v gibanju

Raznoliko učno okolje, ki vključuje vse vrste učencev in v katerem slednji lahko naredijo največ, kar zmorejo, je nedvomno eden izmed temeljnih pogojev, ki si jih želi vsak učitelj. Lahko bi rekla, da je ključnega pomena za podporo in izboljšanje učenčeve izkušnje ter doseganje pozitivnih izobraževalnih rezultatov. Žal pa nam načrta za takšno učno okolje ne predpišejo v učnem načrtu. Vsi učitelji se zavedamo, da v današnjem hitro razvijajočem se svetu tradicionalni frontalni pouk že nekaj časa izgublja svoj pomen in da si moramo učno okolje, v katerem »preživimo«, ustvariti sami.

Ko sem opazila, da število učencev, ki izberejo nemščino kot izbirni predmet, iz leta v leto upada, sem sklenila, da nekaj ukrenem, in to najprej pri sebi. Odločila sem se za kvalitetno prenovo svojih letnih priprav in v slednje dodala vznemirljiv odmik od rutinskega učenja v učilnici. Konkretno sem se lotila tematskih sklopov in s pomočjo spleta ter mojih zapiskov iz vseh izobraževalnih seminarjev ustvarila povsem nove priprave in načrte za učenje nemščine na malo drugačen način. V učne priprave sem vključila vse možnosti, ki jih ponujajo splet in novodobne naprave. Začetne situacije so prinašale kar nekaj dvomov, a učenci niso opazili, da je šlo kaj drugače, kot je bilo predvideno. Jaz pa sem z vsako napako rastla in pridobivala na izkušnjah. Tako je vsaka naslednja ura bila boljša, uspešnejša in naenkrat sem opazila, da učenci od ur odhajajo polni energije, da jim je všeč in da se že veselijo naslednje ure.

Opazila sem, da so si vsebine iz prejšnje ure zapomnili drugače, da se niso več učili na pamet in da je reprodukcija besedil bila veliko bolj avtentična.

Učenje v gibanju pogosto vključuje izstop iz cone udobja, kar spodbuja osebno rast in odpornost. Naj gre za premagovanje strahov med pustolovščino na prostem ali premagovanje izzivov v neznanem okolju, učenci se naučijo prilagajanja in reševanja problemov ter gradijo svojo osebnost. Ko se jezika učimo v realnih situacijah, je pomnjenje zagotovo večje, saj se aktivnost izvaja z uporabo resničnih predmetov in več kot le enim čutilom. Dejavnosti se učencem zdijo zanimive in zabavne. Predstavljam nekaj primerov dobre prakse.

Primer 1: Šolska kuhinja: Učenci napišejo recepte, nato pa z njihovo pomočjo pripravijo jedi s pravimi pripomočki in sestavinami. Celoten potek posnamejo, ob analizi usvojenega znanja pa si filme tudi ogledajo.

Primer 2: Mesto – iskanje zaklada: Učenci so razdeljeni v dve skupini. Pred izvedeno uro učenci dobijo domačo nalogo, da si ogledajo ulico, kjer bodo iskali zaklad, in poiščejo pet postaj ter si jih zapomnijo. Nato vsaka skupina pripravi pet navodil in škatlice raznosi po glavni ulici, ki je peš cona glavnega trga. Obe skupini začneta in končata na isti točki. Prva skupina išče po levi strani ulice, druga skupina pa po desni. Ker je naše mesto majhno, jedro pa peš cona, je iskanje zaklada po njem varno, a hkrati razgibano.

Primer 3: Zdravniška ordinacija: Učenci se učijo besedišča, sporazumevanja in vedenja v zdravniški ordinaciji; čakalnica, zdravnik, zdravniška oblačila, pripomočki, zdravstvena kartica in pregled.

Primer 4: Restavracija: Učenci se učijo besedišča, sporazumevanja in vedenja v restavraciji. Tako pripravijo mize in jedi v šolski avli. Izmenjujejo vloge – natakarji strežejo, kuharji pripravljajo hrano, gostje jedo. Spoznavajo različna plačilna sredstva, račune.

Primer 5: Zunanja knjižnica: Učenci v času podaljšanega bivanja berejo knjige mlajšim učencem.

Primer 6: Šolski vrt: Učenci se učijo besedišča, sporazumevanja in aktivnosti v šolskem vrtu; poimenujejo vrtnine, delovno orodje in aktivnosti na vrtu, lahko tekmujejo po skupinah.

Primer 7: Modna revija: V avli šole se po rdeči preprogi sprehodijo fantje in dekleta, napovedovalci opisujejo, kako so modeli oblečeni. Učenci lahko izdelajo lutke iz papirja in naredijo lutkovno predstavo modne revije.

Primer 8: Ura in čas: Učenci dobijo plastificirane ure in številko učilnice, kamor morajo ure nalepiti na vrata. Nato z delovnim listom tekajo iz učilnice v učilnico in zapisujejo čas.

Primer 9: Velika noč: Vsak učenec prinese pet praznih kinder jajčk. Vsako jajce vsebuje navodilo, kako priti do naslednjega jajca. Le-ta so pobarvana z različnimi barvami in skrita po različnih učilnicah, navodila pa so kratka in vsebujejo utrjevanje predlogov v tretjem sklonu. Učenci morajo najti vseh pet jajčk.

Učenje preko televizije (gledanje risank)

Gledanje televizije je že zelo dolgo koristen dodatek k učenju tujega jezika. Raziskave potrjujejo dejstvo, da gledanje televizije podpira številne vidike učenja jezikov. Največja

vrednost televizije za učenje jezikov pa je nedvomno njen potencial, da pri gledalcu in poslušalcu zagotovi veliko količino govornega vnosa, ki prispeva k razvoju poznavanja besedišča in medkulturnega razumevanja. Posebno vlogo pri učenju tujega jezika pa predstavlja gledanje risank. Gledanje in podoživljanje le-teh je pri mlajših učencih zelo zabavno in dragoceno. Risanke združujejo učenje z zgodbami in svetlimi slikami, kar učencem pomaga zapomniti besede in videti, kako se uporabljajo v resničnih življenjskih situacijah. Risanke vizualno predstavljajo scenarije. Ko lik reče, da mu je »vroče«, in ob tem pokaže, kako se poti, učenci takoj dojamajo pomen. Poleg besed prikazujejo tudi dejanja, čustva in situacije. Ko lik »kašlja« ali pa »joče«, učenci slišijo besedo in vidijo dejanje, to pa okrepi pomen. Z gledanjem risanke pa se odpravimo tudi v svet edinstvenih praks, vrednot in načinov življenja. Ob gledanju praznovanja božiča, velike noči in rojstnodnevnih zabav lahko učenci spoznavajo navade in običaje, tradicionalne jedi in se naučijo naravnih fraz in izrazov iz vsakodnevnega jezika.

Risanke navadno gledam z mlajšimi učenci. Za 4. in 5. razrede izbiram vsebine Trotra, za 6. razrede pa Pujso Pepo. Obe risanki imata privlačne, ponavljajoče se zgodbe in preprost jezik. Teme izbiram v skladu z učnim načrtom in letno pripravo. Risanko pa si pogledamo tudi pred prazniki, kot sta božič in velika noč. V enem šolskem letu si pogledamo 10 risank (eno na mesec).

Primer 10: Potek učne ure

Risanko si najprej sama natančno pogledam ter se odločim, kako bom izvedla uro. Izberem od šest do osem besed, za katere želim, da bi se jih učenci naučili, in izdelam delovni list. Vedno izberem samostalnike in si izdelam kartice, s katerimi naredim uvod v uro. Za uvodno motivacijo izbiram različne metode. Najraje se igrata muholovca in iskanje zakrite slike. Ko učenci usvojijo nove besede, preidem na osrednji del, tj. gledanje risanke. Vsak učenec dobi delovni list, na katerem so pri 1. nalogi narisani predmeti oz. stvari, ki smo se jih naučili. Učenci si pogledajo risanko in vsakič, ko slišijo besedo z delovnega lista, le-to na njem označijo s kljukico. Risanko pogledajo dvakrat. Nato pri 2. nalogi vsak samostalnik povežejo z ustreznim glagolom. Z različnimi metodami utrdimo kombinacije. Za zadnjo nalogo na delovnem listu vedno sestavim kratko obnovo risanke. Učenci berejo besedilo in sličice zamenjajo z besedami. Za domačo nalogo učenci iz novih besed sestavijo svojo novo zgodbo. Zgodba je napisana v

slovenščini, vanjo pa so čim večkrat vključene nove nemške besede. Te zgodbe plastificiram in jih zvežem v knjigo, ki jo kasneje učenci berejo mlajšim učencem.

Uporaba tehnologije in interneta – dodajanje glasu nemi risanki

Uporaba tehnologije vsakodnevno narašča. Z računalniki, s tablicami in pametnimi telefoni se srečujemo vsakodnevno. Učenci so digitalizacijo sprejeli za svojo, živijo zanjo in hrepenijo po trenutku, ko svoj telefon lahko tudi uporabljajo. In ker sodobna informacijska tehnologija učitelju omogoča uvajanje raznolikih oblik in metod dela v pouk, sem se odločila, da to obliko vključim tudi pri pouku nemščine.

Izredno zabavna tema v 9. razredu je dodajanje glasu nemi risanki. Ker morajo za izvedbo takšne naloge učenci imeti kar nekaj jezikovnih in IKT sposobnosti, nalogo izvedem v zadnjem letu in učencem pokažem, kako veliko že znajo in kaj vse so se naučili. Z učenci si najprej pogledamo nekaj risank, ki nimajo zvoka (Bacek Jon, Tom in Jerry, A je to, Mr. Bean, Pink Panther, Lolek in Bolek). Nato jim predstavim potek naše naloge in jim pokažem primer iz prejšnjih let. Učenci se poljubno razdelijo v pare, si ogledajo nekaj risank, nato pa se odločijo za eno izmed ponujenih možnosti. Najprej sestavijo slovenski dialog, nato pa ga prevedejo v nemščino. V okviru medpredmetnega povezovanja nalogo vedno izvedem ob pomoči računalnikarja in njegovega izbirnega predmeta multimedija. Tako učenci, ki znajo posneti zvok, ga namestiti v program in povezati glas s sliko, pomagajo mojim učencem, ki pripravijo dialoge v nemščini. V naslednjih dveh urah se nato posnamejo, nato pa učenci pri multimediji tehnično obdelajo risanko. Risanke si nato skupaj ogledamo, najboljše pa predvajamo tudi v šolski avli in na spletni strani šole. Učenci so ponosni nase, vsaka risanka pa v naslednjem šolskem letu privabi kakšnega novega člana k nemščini. Učenci so za svoje delo tudi ocenjeni.

Vključevanje v projekte izven šole – Projekt Jezikajmo

Vključevanje v projekte in nastopanje izven šole ima na učence zelo pozitiven vpliv. Učenci z nastopanjem pridobijo na samozavesti, naučijo se nastopanja in izgubijo tremo.

V Projekt Jezikajmo smo na šoli vključeni že od vsega začetka. Namenjen je zbliževanju različnih jezikov in kultur. Vsako leto na začetku šolskega leta izberem skupino in temo, s katero se vse do meseca maja pripravljamo in se nato predstavimo na prireditvi na Bledu. Učenci soustvarjajo točko in sami pripravijo besedilo, glasbo, ples in vse potrebno za nastop. Lani smo se predstavili z dramatizacijo Vasovanje doma in po svetu. V angleščini, nemščini in slovenščini smo zaigrali odlomke znane igre Romeo in Julija. Letos se bomo predstavili z večjezično modno revijo, na kateri se bodo fantje in dekleta sprehodili po modni pisti in predstavili značilnosti oblačenja štirih držav. Učenci so nalogo morali pripraviti že v okviru pouka v mesecu oktobru, ko so modno revijo pripravili v nemščini. Sedaj bodo dodali še angleško, slovensko in francosko različico.

Rezultati anketnega vprašalnika

V podporo zastavljeni hipotezi, da je učenje tujega jezika izven učilnice pozitivno in prinaša vidne rezultate, sem med učenci izvedla anketo. V anketnem vprašalniku, ki sem ga razdelila med 15 naključno izbranih učencev, sem želela izvedeti, katere oblike učenja na drugačen način so jim všeč, če jih takšen način učenja motivira tudi za delo doma in kaj je tisto, kar jih pri nefrontalnem načinu poučevanja moti. Ob evalvaciji vprašalnika ugotavljam, da je moja zastavljena hipoteza pritrđilna. Izmed petnajstih anketiranih učencev vsi opazijo, da je pouk večkrat prestavljen iz učilnice. Najraje se učijo z uporabo računalnika in telefona, radi gledajo risanke in se učijo v gibanju. Večino anketiranih učencev učenje nemščine na drugačen način motivira tudi za delo doma, učno snov si zapomnijo lažje in dolgoročneje, radi delajo v skupini in so pri delu samostojni. Trije od petnajstih pa imajo raje tradicionalni pouk z uporabo učbenika in zvezka, drugačen način učenja jim ne pomaga pri usvajanju novega, ne marajo skupinskega dela in potrebujejo vodstvo učiteljice.

Zaključek

Učenje zunaj učilnice ima veliko koristi tako za učence kot za učitelje. Učenci se lahko učijo glede na svoje interese in potrebe ter imajo socialno interakcijo z drugimi. Tovrstno učenje lahko zagotovi prijetno in pozitivno izkušnjo učenja tujega jezika. Vendar pa je potrebno poudariti dejstvo, da uspeh ni zagotovljen pri vseh učencih. Uspešno učenje izven razreda je

odvisno od mnogih dejavnikov. Nekateri učenci se raje učijo samo iz zvezka, se na pamet učijo besedišče in slovnične strukture, ne marajo realnih situacij in okoliščin, kjer morajo improvizirati, si izmisliti in odreagirati. Gledanje risanke jim je prehitra aktivnost, izgubijo nit in se ne najdejo več, prosti dialogi nimajo okvirja, nimajo vzorca in besedišče je neznano. Nastopanje na javnih prireditvah je lahko zanje tako stresno, da zaradi treme pozabijo besedilo. A kljub vsemu tudi ti učenci, čeprav nekoliko počasneje, pozitivno sprejemajo drugačne pristope pri učenju nemščine in postajajo tudi bolj motivirani za predmet. To pa je tudi končni cilj mojih sprememb, ki hkrati pomenijo tudi mojo osebno rast.

VPRAŠALNIK

Dragi učenec/ Draga učenka,

v anketnem vprašalniku je nekaj vprašanj o učenju nemščine. Včasih se je učimo na drugačen način, kar pomeni, da se učimo v šolski avli, v mestu, v gospodinjski in računalniški učilnici, gledamo risanke in za učenje uporabljamo računalnik in telefon. Prosim, da s svojim mnenjem odgovoriš na naslednja vprašanja.

1. Zase lahko rečem, da večkrat opazim izvajanje ur nemščine na drugačen način.

- a) DA
- b) NE

2. Najbolj všeč mi je,

(izbereš lahko več odgovorov)

- a) ko se učimo v gibanju.
- b) ko se učimo ob gledanju risank.
- c) ko se učimo z uporabo IKT (računalnik, telefon).

- d) ko izvajamo pouk v razredu z učbenikom in zvezkom.

3. Z učenjem nemščine na drugačen način

- a) si učno snov lažje in dolgoročneje zapomnim.
- b) si učno snov težje zapomnim.

4. Učenje nemščine na drugačen način

- a) me motivira, da se na podoben način učim tudi sam doma.
- b) mi ne pomaga pri učenju, ker se lažje učim iz učbenika in zvezka.

5. Pri učenju nemščine na drugačen način mi ni všeč,

(izbereš lahko več odgovorov)

- a) da moramo delati v paru ali v skupini.
- b) da moramo poslušati besedila, ki jih ne razumemo.
- c) da moramo veliko delati sami, brez pomoči učiteljic.

Viri in literatura:

Jamnik, M. (2012). Razvijanje digitalne zmožnosti pri pouku drugega tujega jezika. V: Večjezičnost nas bogati. 2012. ZRSŠ.

gradivo Odprte učilnice Sirikt 2103: Podcasti pri pouku tujih jezikov
<http://www.scoop.it/t/sirikt-2013-odprte-ucilnice-podcasti-pri-pouku-tujih-jezikov>

(pridobljeno 31. 1. 2024)

Diplomsko delo: Jeranko Perkovič, U. (2015). Pouk zunaj učilnice pri spoznavanju okolja. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Negar Tavakoli, Niusha Shakeri, Tayebah Ghanbarzadeh. Language Learning Beyond the Classroom. Pridobljeno 28. 12. 2023, s http://www.psp-ltd.com/JIEB_49_4_2016.pdf

9 Benefits of learning a foreign language (5.12.2021). Univerity of Potomac. Pridobljeno 5. 2. 2024, s <https://potomac.edu/benefits-of-learning-a-second-language/>

Gonzales, V. (26. 9. 2019). 5 activities for learning a language outside of the classroom. Cambridge Univerity Press & Assessment. Pridobljeno 5. 2. 2024 s <https://www.cambridge.org/it/education/blog/2019/09/26/5-activities-learning-language-outside-classroom/>

Spence, C. (29. 4. 2022). How learning a new language changes your brain. . Cambridge Univerity Press & Assessment. Pridobljeno 5. 2. 2024, s <https://www.cambridge.org/elt/blog/2022/04/29/learning-language-changes-your-brain/>

Tjaša Bevc: Geografski sprehod kot primer dobre prakse za delo z učenci

Povzetek

Učenci osvojeno znanje in veščine enega predmeta s težavo prenesejo in povezujejo z znanjem pridobljenim pri drugem predmetu. Dejavnosti, ki bo predstavljena v prispevku je bila načrtovana za učence osmih razredov in sicer z namenom, da osvežijo veščine in znanje pridobljeno pri pouku geografije, ga nadgradijo in ga uporabijo v novem okolju in situacijah ter ga povežejo z že pridobljenim znanjem drugih predmetov. V sodelovanju z učiteljico matematike sem pripravila geografski sprehod. Učenci so v okolici šole, na opazovalnih točkah, reševali različne geografske naloge in znanje ter veščine pridobljene pri pouku geografije dopolnjevali z znanjem in veščinami matematike. Na tak način so spoznavali lasten kraj na drugačen način, znanje pridobljeno pri pouku uporabili v drugačnih situacijah, ugotavljali uporabnost znanja pridobljenega pri pouku in povezovali znanje, veščine pridobljene pri pouku geografije in matematike.

Ključne besede: geografija, terensko delo, spoznavanje lastnega kraja, medpredmetno povezovanje

Abstract

Students have difficulty transferring and connecting the acquired knowledge and skills of one subject with the knowledge acquired in another subject. The activities that will be presented in the paper were planned for eighth-grade students with the aim of refreshing the skills and knowledge acquired in geography lessons, upgrading it and using it in a new environment and situations, as well as connecting it with already acquired knowledge of other subjects. In cooperation with the mathematics teacher, I prepared a geographical walk. The students solved various geographical tasks in the surroundings of the school, at the observation points, and supplemented the knowledge and skills acquired in geography lessons with the knowledge and skills of mathematics lessons.

Keywords: geography, field work, interdisciplinary connection

Uvod

Narava učenja vzbuja v današnjem času močan interes, prav tako ustvarjanje okolji za uspešno učenje. Zaradi globalnih sil so si vse države za prednostno nalogo postavile doseganje visokega nivoja znanja in veščin, pri čemer posvečajo posebno pozornost bolj zahtevnim oblikam »kompetenc za 21. stoletje«. Ključna skrb velja ugotovitvi, da tradicionalni pristopi k izobraževanju niso ustrezni za uresničevanje tako zahtevnih ciljev (Dumont, 2013).

Sodobna šola upošteva sodobne koncepte znanja, ki se bistveno razlikujejo od tradicionalnega pojmovanja učenja in poučevanja. Za tradicionalno učenje in poučevanje velja, da je eno izmed glavnih meril uspešnosti sposobnost pomnjenja, temelji na transmisijem načinu poučevanja, ki pri pouku vzpostavlja pasivno vlogo učenca. Sodobni koncepti znanja poleg obvladovanja vsebinskega znanja v ospredje postavljajo spretnosti in veščine kot so: sposobnost samostojnega iskanja informacij, sposobnost kritičnega presojanja informacij, sposobnost kritičnega mišljenja, sposobnost uporabe informacij v različnih situacijah, sposobnost sodelovanja v skupini oziroma timu za doseganje skupnih ciljev, sposobnost uporabe IKT, ustvarjalnost in inovativnost itd. (Dumont, 2013).

Pomembno je, da bodo znanja, veščine, spretnosti pridobljene preko procesa učenja in poučevanja, posamezniku koristile tudi v kasnejših fazah življenja in pripomogle k ne samo akademskemu ampak tudi osebnemu razvoju (Johnson, 2006).

Sodobna šola ne ponuja učencem enakih informacij in metod raziskovanja in razvoja predznanja. Zato ne pričakuje učencev z uniformiranim znanjem, ampak razvija učence in učitelje, ki znajo svoje izkušnje uporabiti za raznolika reševanja učnih in življenjskih izzivov (Komljanc, 2009).

Nove metode, oblike učenja in poučevanja so za doseganje ciljev sodobne šole neizbežne.

Primer dobre prakse – geografski sprehod

Učenci pogosto znanje pridobljeno pri pouku s težavo prenesejo v vsakdanje življenje. Razmišljala sem s pomočjo kakšnih metod bi lahko pridobljeno znanje uporabili v praksi. Tako sem prišla na idejo geografskega sprehoda, kjer sem z učiteljico matematike združila elemente znanja pridobljene pri pouku matematike in pri pouku geografije. Načrtovali sva »orientacijski« sprehod po domačem kraju, ki se prepleta z matematičnimi vsebinami.

Oblikovali sva naloge, ki zahtevajo geografsko in matematično znanje oziroma se le-ta prepletata.

Geografski sprehod, ki ga bom v nadaljevanju opisala, je zahteval veliko načrtovanja in usklajevanja. Na začetku je bilo potrebno določiti pot po kateri so učenci hodili. Na podlagi naravno-geografskih in družbeno geografskih elementov, ki se na poti pojavljajo, so bile oblikovane naloge.

Za večji nadzor učencev in morebitno pomoč pri reševanju nalog, je bilo na načrtovani poti določenih nekaj opazovalnih točk na katerih so stali učitelji in učence po potrebi usmerjali, jim pomagali pri reševanju.

Učenci so bila na začetku podana podrobna navodila o poteku geografskega sprehoda. Razdeljeni so bili v skupine, naloge so namreč reševali v skupinah po 5. Učenci so prejeli delovno gradivo, kompas in trak dolžine enega metra. Skupine so iz šole na geografski sprehod odhajale v razmaku petih minut. Na podlagi tega je bila izdelana časovnica kdaj naj bi katera skupina prišla na določeno opazovalno točko. To je pomagalo učiteljem na opazovalnih točkah, saj so imeli približno predstav o tem kdaj mora posamezna skupina priti do njih. Skupine, ki so na geografski sprehod odšle zadnje so na začetku, med čakanjem na odhod iz šole, reševale »geografsko matematične bombončke«, to so zabavne geografsko matematično obarvane naloge. Skupine, ki pa so odšle na geografski sprehod prve pa so »geografsko matematične bombončke« reševale ob koncu aktivnosti.

V nadaljevanju bom predstavila nekatere naloge, ki so jih učenci reševali na geografskem sprehodu, celotno gradivo pa je predstavljeno v Prilogi.

Naloge:

- a) Prva naloga je od učencev zahtevala osnovne veščine orientacije s pomočjo kompasa. Karto, ki so jo prejeli so morali s pomočjo kompasa orientirati in na njej določiti svoje stojišče.
- b) V drugi nalogi so se prepletala znanja in veščine pridobljene pri pouku geografije in matematike. Učenci so se morali s pomočjo kompasa orientirati in ugotoviti katera

zgradba stoji južno od njih. Ko so to ugotovili so morali prešteti okna in njihovo število razcepiti na prafaktorje.

- c) Naslednja naloga je od učencev zahtevala, da opazujejo in logično sklepajo kako vplivajo na ljudi, živali, naravo...posegi človeka v naravno okolje. Naloga je bila sestavljena iz dveh delov. Učenci so morali na dveh lokacijah ugotoviti ali je v strugi potoka opazen vpliv človeka in obrazložiti kako le-to vpliva na življenje ob potoku.
- d) Naslednja naloga je ponovno vsebovala preplet geografskih in matematičnih elementov. Učenci so morali s pomočjo likov narisati preprosto skico družbeno geografskih elementov v naravi.
- e) Pri sledeči nalogi so učenci morali oceniti dolžino ulice na kateri so se nahajali. Izmeriti so morali dolžino svojega koraka in na podlagi tega približno izračunati koliko metrov meri ulica. Svoje ugotovitve so morali preveriti in na podlagi merila na karti natančno izračunati dolžino ulice.
- f) Naslednja naloga je od učencev zahtevala poznavanje reliefnih oblik in orientacije. Zapisati so morali reliefne oblike, ki jih v določeni smeri opazijo in jih med seboj primerjati.
- g) Učenci so pri naslednji nalogi ugotavljali katera je severna stran glasbene šole mimo katere jih je vodila pot. Na njej so iskali simetrijo.
- h) Naslednja naloga je od učencev zahtevala poznavanje geometrijskih teles. S pomočjo le-teh so morali opisati nekatere družbeno geografske elemente pokrajine. Naloga je zahtevala tudi preprosto skico.

Analiza

Po zaključku aktivnosti na geografskem sprehodu sva z učiteljico matematike naredili analizo rešenih nalog. Ugotovili sva, da so učenci uspeli znanja in veščine pridobljene pri pouku geografije in matematike prenesti v drugačno situacijo.

Med učenci sva izvedli evalvacijo, kjer naju je zanimalo naslednje:

- Kako so se učenci med geografskim sprehodom počutili?
- Kaj jim je bilo še posebno všeč?
- Kaj bi spremenili?



Slika 1: Povratne informacije učencev (T. Bevc)

Najpogostejši odgovori učencev so bili sledeči:

Kako ste se počutili?	Kaj vam je bilo všeč?	Kaj bi spremenili?
Dobro	Da smo delali v skupini.	Nič.
Super	Da smo bili zunaj.	Člane skupine.
V redu.	Da smo se učili drugače kot običajno.	Spremenila bi pot, da bi bila krajša.

Tabela 1: Najpogostejši odgovori učencev (T. Bevc)

Zaključek

Glavno vprašanje, ki bi si ga morali zastaviti, je: kako pripraviti učna okolja, ki bi čim bolj prepričljivo prispevala h konstruktivnemu, samoreguliranemu, umeščenemu in sodelovalnemu učenju in od učencev terjala delo, ki pa bi hkrati predstavljalo privlačen izziv brez pretirane obremenitve (Dumont, 2013)?

Na podlagi analize rešenih nalog in analize ankete o počutju učencev med geografskih sprehodom lahko sklenem, da je bilo učno okolje ustrezno pripravljeno, saj so učenci uspeli znanje in veščine pridobljene pri pouku geografije in matematike uspešno prenesti v učilnico na prostem, jih uporabiti v drugačni situaciji. Nekatere veščine, ki so se jih naučili med vzgojno izobraževalnim procesom, so uporabljali nevede, kar še dodatno pogloblja vrednost takšnih aktivnosti.

V storilnostno naravnanih kulturah izobraževanja, v katerih je vrednota rezultat dela, je seveda bolj učinkovit princip učenja, v katerem učitelj pove, informira, učenec pa si zapomni. V takšnih kulturah bo težko najti čas za to, da bo učenec razpravljal, zbiral vire, razvijal svojo ustvarjalnost in razmišljal o svojih občutjih in pomenu novih spoznanj ter zapisoval svoje refleksije. V prizadevanju, da bi učence »pripeljali« do dobrih rezultatov, učitelju namreč zmanjka časa za to, da bi prisluhnil posamezniku, mu nudil podporo in delil z njim veselje ob njegovih spoznanjih, uvidih, dosežkih (Rupnik Vec, 2005). Zato bo za doseganje na novo postavljenih ciljev potrebna sprememba v načinu učenja in poučevanja, ki morata biti bolj prilagojena učenčevim potrebam (Komljanc, 2009).

Viri in literatura

Dumont, H. (2013). *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

Komljanc, N. (2009). *Didaktika ocenjevanja znanja: zbornik 2. mednarodnega posveta v Celju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

Rupnik Vec, T. (2005). *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

Priloga

Ime in priimek: _____

Skupina: _____

GEOGRAFSKI SPREHOD

NALOGA ŠT. 1 – ORIENTACIJA

Na **START**u s pomočjo kompasa orientiraj karto (vriši strani neba) in vriši svoje stojišče.

Pot nadaljuješ od starta po Kolodvorski ulici in Šarhovi poti do **OP1** (opazovalnica številka 1), kjer rešiš nalogo 2.

NALOGA ŠT. 2 – BLOK

Koliko oken ima blok, ki stoji južno od vrtca na naslovu Šarhova pot 6? _____

Razcepi število oken na prafaktorje:

Pot nadaljuješ po Šarhovi poti proti opazovalnici številka 2.

Na poti med opazovalnico št. 1 in 2 opazuj okolico in reši nalogi 3 in 4.

NALOGA ŠT. 3 – GARAŽE

Koliko je vseh garažnih vrat na zahodni strani garažnega objekta ob Šarhovi poti?

Koliko garažnih vrat je svetlejše barve?

Izrazi delež svetlih vrat z ulomkom, z decimalnim številom in z odstotki.

NALOGA ŠT. 4 – POTOK RUŠICA

Opazuj strugo potoka Rušica. Ali je v strugi potoka opazen poseg človeka? DA NE

Odgovor utemelji.

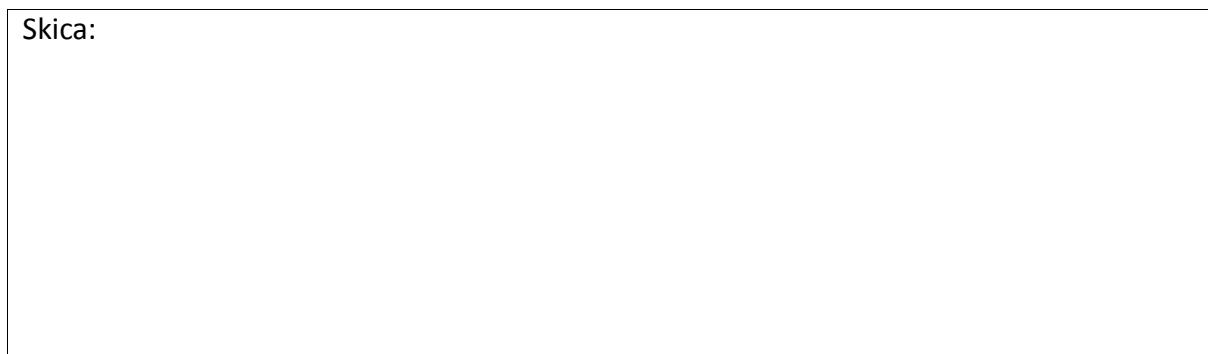
Pri **OP2** (opazovalnici številka 2) se ustaviš, opazuješ in rešiš nalogo 5.

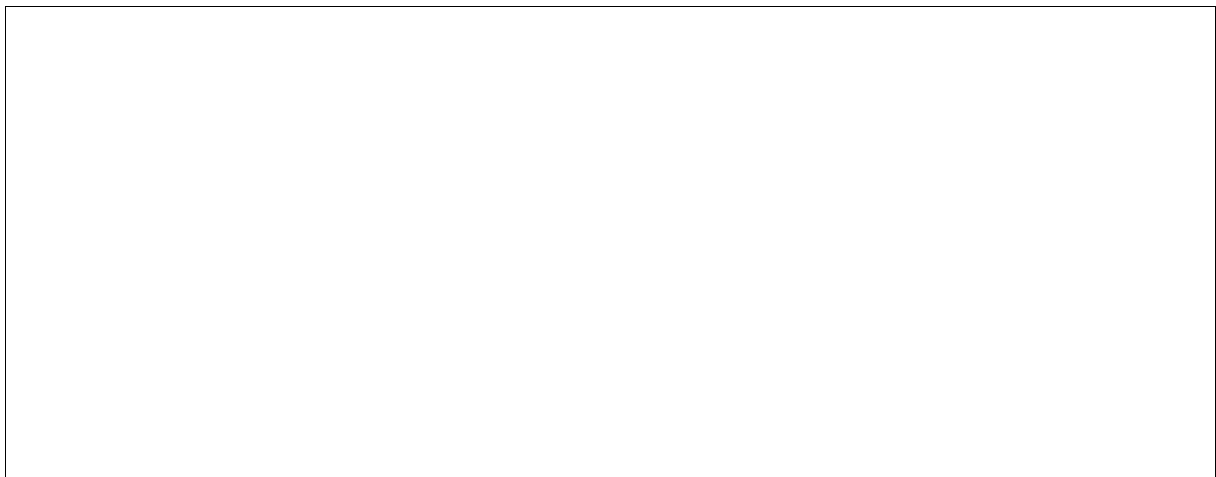
NALOGA ŠT. 5 - SKICA

Koliko hiš je v enem sklopu vrstnih hiš Ob nasipu?

S pomočjo likov nariši skico enega sklopa in na njej poimenuj like, ki si jih uporabil. Skica naj bo sestavljena iz čim več različnih likov ter preprosta in brez drobnih detajlov.

Skica:





Pot nadaljuješ do konca ulice Ob nasipu do **OP3** (opazovalnice številka 3), kjer zaviješ v Ulico Norberta Vebra.

NALOGA ŠT. 6 - ULICA

Oceni dolžino Ulice Norberta Vebra? _____

Koliko korakov meri Ulica Norberta Vebra? _____

Koliko meri en tvoj korak? _____

S pomočjo dolžine koraka približno izračunaj koliko metrov meri ulica? _____

Na zemljevidu izmeri dolžino ulice in s pomočjo sorazmerja izračunaj natančno dolžino le-te.

Pot nadaljuješ po Kidričevi ulici do **OP4** (opazovalnice številka 4), kjer rešiš nalogo 6.

NALOGA ŠT. 7 – RELIEFNE OBLIKE

Opazuj reliefne oblike. Na spodnje črte napiši reliefne oblike, ki jih lahko opaziš.

Pot nadaljuješ po Falski cesti do **OP5** (opazovalnice številka 5), kjer rešiš nalogo 8.

NALOGA ŠT. 8 – SIMETRIJA

Oglejte si severno fasado glasbene šole in na njej raziščite simetrijo.

Na fotografiji vrišite čim več somernic fasade ali elementov na njej.



Po pravilnem prečkanju ceste pot nadaljuješ po Falski cesti proti opazovalnici številka 6.

Med potjo opazuješ strugo potoka Rušica in rešiš nalogo 9.

NALOGA ŠT. 9 – POTOK RUŠICA

Ali je v strugi potoka opazen poseg človeka? DA NE

Odgovor utemelji.

Pot nadaljuješ do **OP6** (opazovalnice številka 6), kjer rešiš nalogo 10.

NALOGA ŠT. 10 – GEOMETRIJSKA TELESA

S pomočjo katerih geometrijskih teles bi opisali kapelico?

Nariši hitro tridimenzionalno skico kapelice in si pri tem pomagaj z oblikami osnovnih geometrijskih teles:

Pot nadaljuj po Mariborski cesti, Industrijski ulici in Ulici Ruške čete do **OP7**, kjer reši nalogo 11.

NALOGA ŠT. 11 – OGRAJA

Kako bi z besedami opisali vzorec balkonske ograje bloka na ulici Ruške čete 8? _____

Skiciraj ograjo in pripiši ocenjeni dolžino in višino:

Skica:

Koliko pokončnih desk sestavlja eno balkonsko ograjo? _____

Koliko balkonov ima blok? _____

Koliko 4 metrskih desk bi bilo potrebnih, da zamenjamo les na vseh ograjah bloka?

Reševanje:

Odgovor: _____

Pot nadaljuj po Šarhovi poti in Kolodvorski ulici nazaj do šole.

***Dodatna naloga:**

Koliko meri »živa veriga« vaše skupine?

(»Živa veriga« pomeni, da se primete in maksimalno razprete roke).

Kontakt:

Tjaša Bevc, mag. prof. geo., mag. prof. soc.

Tjasa.bevec@glazer.si, Osnovno šola Janka Glazerja Ruše

Petra Delakorda: Raziskovanje žive narave skozi praktično delo

POVZETEK

Biologija je naravoslovna veda, ki preučuje zgradbo, razvoj, delovanje in medsebojno povezanost organizmov. Raziskovanje kot najvišja oblika praktičnega dela ima pomembno vlogo pri pouku naravoslovnih predmetov, ker temelji na spoznanjih in dokazih, ki jih s pomočjo eksperimentalnih raziskav potrdimo ali ovržemo.

Eksperimentiranje je metoda, ki je učencem blizu že od zgodnjega otroštva, saj jim je raziskovanje prirojeno. S praktičnim delom pridobivajo izkušnje, ki se jim bolj vtisnejo v spomin kakor razlaga in svarila.

V osmem razredu so učenci pri predmetu biologija izvedli preprost biološki eksperiment in nato napisali poročilo. Le-tega so napisali po kriterijih, ki so zajemali vse faze raziskovanja (postavitev problema, raziskovalno vprašanje, oblikovanje preverljive hipoteze, načrtovanje in izvedba eksperimenta, analiza pridobljenih rezultatov ter potrditev ali zavrnitev hipoteze). Pri raziskovanju je ključnega pomena, da si raziskovalec izbere ponovljiv eksperiment, saj omogoča drugim raziskovalcem, da preverijo veljavnost njegovih ugotovitev. Učenci so se z raziskovalno metodo srečali prvič, zato so v šoli po skupinah izvedli, preprosto raziskavo z naslovom Človeško telo je ustvarjeno za gibanje. Pri tem so si zastavili raziskovalno vprašanje - Ali se skeletne mišice utrudijo? Z mojo pomočjo so napisali svoje prvo »znanstveno« poročilo. V članku bom tudi predstavila poročila bioloških eksperimentov, ki so jih učenci izvedli sami ter razložila kriterije ocenjevanja poročila.

Ključne besede: raziskovanje, eksperimentalno delo, opazovanje, živa narava, hipoteza

SUMMARY

Biology is a science knowledge, which studies the structure, development, functioning and mutual connection of organisms. The research, as the highest form of practical work has an important role in science classroom, because it basis on discoveries and evidence, which we confirm or disprove with the help of experimental research.

Experimentation is a method that is close to pupils from early ages, as research is innate to them. Through practical work, they gain experiences, which are more memorable than explanations and warnings.

In the eighth grade, in biology subject pupils have carried out a simple biological experiment and later they wrote a report. They wrote it according to criteria that contained all phases of the research (problem setting, research question, formulation of testable hypotheses, planning and performing the experiment, analysis of the obtained results and confirmation or disproving of the hypothesis). In research, it is crucial that the researcher chooses a new experiment, which allows other researchers to test the validity of his findings.

The pupils met with the research method for the first time, so they have carried out in groups at school a simple research with the title The human body is made for movement. In doing so, they have propound a research question - Do the skeletal muscles get tired? With my help, they wrote their first "scientific" report.

In the article, I will also present the reports of the biological experiments, which the pupils have performed themselves and explain the evaluation criteria for the reports.

Key words: research, experimental work, observation, living nature, hypothesis

UVOD

»Drobna dejanja, ki jih naredimo, so boljša kot velika, ki jih samo načrtujemo«

George

Marshall

Učitelji naravoslovnih predmetov smo včasih pred veliko dilemo– ali določene učne vsebine učencem le teoretično predstaviti, in s tem slediti zaporedju ur letne priprave, ali pa učenci določeno snov praktično predelajo. Vendar pri tem učitelj »tvega«, da bo za določeno učno enoto porabili več ur, kot je načrtoval v letni pripravi.

Dober učitelj ne bo veliko razmišljal in bo »tvegati«.

V osmem razredu so učenci pri predmetu biologija izvedli preprost biološki eksperiment in nato napisali poročilo. Le-tega so napisali po kriterijih, ki so zajemali vse faze raziskovanja (postavitve problema, raziskovalno vprašanje, oblikovanje preverljive hipoteze, načrtovanje in izvedba eksperimenta, analiza pridobljenih rezultatov ter potrditev ali zavrnitev hipoteze). Pri raziskovanju je ključnega pomena, da si raziskovalec izbere ponovljiv eksperiment, saj omogoča drugim raziskovalcem, da preverijo veljavnost njegovih ugotovitev.

Raziskovanje žive narave

Že stara ljudstva, kot so Sirci, Arabci, Grki in Maji, so raziskovali svet okoli sebe. Njihove raziskave so vključevale opazovanje naravnih pojavov, preučevanje zgradbe snovi, razvoj matematičnih konceptov in razlaganje osnovnih zakonov narave. Ta zgodovina razvoja naravoslovja je neprecenljiva, saj je postavila temelje za sodobne znanstvene discipline.

Na prelomu 17. in 18. stoletja je prišlo do pomembnih sprememb v razumevanju narave in organizacije znanja. Pred tem obdobjem so bila znanja o naravi pogosto povezana in ni bilo jasnega ločevanja med fiziko, kemijo in biologijo. Danes se te veje znanosti razvijajo ločeno, vendar so ohranile skupno povezanost preučevanja narave (Novak, 2003, 9).

Človek si je skozi zgodovino izostril in izoblikoval čut za opazovanje narave. Zato je pomembno, kakšni so prvi otrokovi stiki z naravo, ker v največji meri pogojujejo in določajo ves njegov nadaljnji odnos do nje (Katalinič, 2010, 9).

V prvi triadi osnovne šole se učenec srečuje z naravoslovnimi vsebinami pri predmetu spoznavanje okolja. V 4. in 5. razredu so te vsebine del predmeta naravoslovje in tehnika. Le-ta pa se v 6. razredu razdeli na dva predmeta: naravoslovje ter tehniko in tehnologijo.

Naravoslovje pa se v 8. razredu ponovno deli na tri nove obvezne predmete (fizika, kemija in biologija).

V digitalnem učnem načrtu je definicija biologije opredeljena kot: »Biologija je naravoslovna veda, ki obravnava soodvisnost zgradbe in delovanja živih sistemov, njihov razvoj, medsebojno soodvisnost in procese v živi naravi od molekularne ravni do biosfere« (<https://dun.zrss.augmentech.si/#/>).

Za razumevanje učencev definicijo biologije poenostavimo: biologija je naravoslovna veda, ki preučuje zgradbo, razvoj in delovanje živih bitij v njihovem okolju.

Med operativnimi cilji predmeta so tudi naslednji:

- »1. znajo samostojno postaviti raziskovalna vprašanja in načrtovati preprosto raziskavo (znajo izbrati in uporabiti ustrezna orodja in tehnologijo za izvajanje poskusov, zbiranje podatkov in prikaz podatkov: npr. računalnik, osebni računalnik, tehtnico, mikroskop, daljnogled);
2. znajo poiskati in uporabljati tiskane in elektronske vire za zbiranje informacij in dokazov za raziskovalni projekt ter kritično presoditi njihovo verodostojnost;
3. znajo predstaviti povezavo med raziskovalnim vprašanjem, naravoslovnimi koncepti, izvedenimi poskusi, zbranimi podatki in zaključki na podlagi znanstvenih dokazov« (<https://dun.zrss.augmentech.si/#/>).

Praktično delo predstavlja vsako dejavnost, ki vključuje učence v praktično izvajanje v okviru pouka biologije. Pri tem učenci upoštevajo točno določena navodila za izvedbo eksperimenta, napišejo opažanja ter oblikujejo sklepe. Pri takem delu so zelo malo miselno dejavni.

Nasprotje tradicionalnemu praktičnemu delu je poučevanje, ki bi ga lahko imenovali učenje, raziskovalno učenje ali učenje z odkrivanjem.

Pri tem pouku se celotna dejavnost prenese od učitelja na učenca. Učitelj le predvidi različne oblike in metode dela, s katerimi uresničuje vsebinske cilje učenci pa se urijo v naravoslovnih postopkih ter spretnostih.

Pri praktičnem delu učenci pridobijo izkušnje, ki temeljijo predvsem na opazovanju, načrtovanju, razvrščanju ter urejanju. Pri tem se učencem začnejo porajati vprašanja in tako nehote začnejo postavljati hipoteze (Tomažič, 2014, 42).

Učenci samostojno izvedejo eksperiment. Vrednotijo podatke. Rezultate podajo v obliki grafa in tabele. Hipotezo z ustrežno razlago potrdijo ali pa jo ovržejo (Tomažič, 2020, 14).

Pri učencih sem z eksperimentalnim delom dosegla naslednje cilje:

- Učenci razvijajo samostojnost pri delu, brez neposredne pomoči učitelja.
- Učenci razumejo medsebojno povezanost žive in nežive narave.
- Učenci samostojno načrtujejo eksperiment.
- Učenci razvijajo ročne spretnosti ter se urijo v opazovanju.
- Učenci usvajajo naravoslovne metode ter eksperimentalne tehnike.
- Učenci se navajajo na upoštevanje navodil in varnostnih ukrepov.
- Učenci krepijo samozavest.
- Učenci razvijajo kritično mišljenje in kreativnost ter čut za odgovornost.

Vsaka učna metoda ima svoje prednosti in slabosti.

Prednosti eksperimentalnega dela:

- Učenci snov bolje razumejo, kadar jim je ta podana na praktičen način.
- Pritegne učence in jih motivira.
- Učenci se urijo v doslednem branju besedila ter sledenju posameznim korakom v pravilnem vrstnem redu.
- Učenci se urijo v veščinah opazovanja, primerjanja in analiziranja žive in nežive narave. To pa jim omogoča bolje zaznavanje sveta okoli sebe.
- Razvijajo ročne spretnosti in s tem krepijo tudi samozavest.
- Učenci razvijajo kritično mišljenje in kreativnost ter čut za odgovornost.

Slabosti eksperimentalnega dela:

- Včasih se zgodi, da ne uspe, pa niti ne moreš ugotoviti, kje točno je prišlo do težave.
- Časovno trajanje podajanja snovi se v primerjavi s klasičnim teoretičnim pristopom podaljša, če učitelj snov poda v obliki praktičnega dela.
- Učitelj mora učence »naučiti« eksperimentirati.
- Več priprave na pouk kot pri klasični uri.
- Vsi učenci niso osredotočeni na delo. Nekaterim je to samo igra.
- Če učitelj ne ve, kakšen cilj želi z eksperimentom doseči, lahko zmede učence.

- Nekateri eksperimenti so nevarni, ali pa so snovi predrage, da jih v osnovni šoli ne moremo izvajati.
- Učenci izvedejo eksperiment, učnega lista pa ne izpolnijo.

PRIMER DOBRE PRAKSE

Biologija je naravoslovna veda, zato je velik poudarek na praktičnem delu. Učence ne ocenjujem samo pisno in ustno, temveč ocenim njihovo uspešnost pri eksperimentalnem delu. Vsako leto v okviru pouka biologije učenci izvedejo biološki eksperiment in napišejo poročilo.

Le-tega napišejo po naslednjih kriterijih:

- **NASLOVICA** – ustrezen naslov eksperimenta, ime in priimek, datum izvedbe eksperimenta.
- **RAZISKOVALNO VPRAŠANJE** – raziskovalno vprašanje je jasno zastavljeno.
- **TEORETIČNA PREDSTAVITEV PODROČJA RAZISKOVANJA** – poizvedba oz. strokovni pregled literature je bil dovolj natančen za potrebe raziskovanja (5–10 povedi).
- **HIPOTEZA** – je jasno postavljena in preverljiva.
- **PRIPOMOČKI** – katere pripomočke si potreboval/a za delo.
- **POSTOPEK DELA** – natančno opišeš, kako si izvedel/a eksperiment);
- **REZULTATI** – tabela meritev, graf (naslov grafa, določi odvisno in neodvisno spremenljivko), analiza rezultatov – le-ti so predstavljeni na ustrezen način.
- **UGOTOVITVE** – hipoteza je potrjena ali zavrnjena z ustrezno razlago.
- **VIRI** – pravilna navedba virov.
- **FOTO ali VIDEO MATERIAL** – najmanj štiri različne fotografije eksperimenta ali kratek video.
- **ROK ODDAJE NALOGE** – poročilo oddaj do zadnje ure biologije pred jesenskimi počitnicami.

Pri uri biologije jim pokažem koncept biološkega poročila, ki sem ga sama napisala. Še prej pa sem izvedla eksperiment.

Naslov: Ni vse dobro, kar je »dobro«.

Raziskovalno vprašanje: Ali Red bull pospeši rast fižola?

Kratka predstavitev področja raziskovanja: Red bull je gazirana poživilna pijača. Povečala naj bi vzdržljivost ter izboljševala budnost in počutje. Toda le za kratek čas Fi250 mL pijače vsebuje 1000 mg tavrina, 30 mg kofeina ter večjo količino sladkorja.

Preveliki odmerki povzročajo: povišan srčni utrip, želodčne težave, bruhanje, izločanje vode iz telesa – dehidracijo, nespečnost.

Hipoteza: Red bull bo pospešil rast fižola.

Pripomočki za delo: cvetlični lonček (2 x), merilni valj, ravnilo, zemlja, fižol (10 komadov), Red bull, voda.

Postopek dela: V vsak cvetlični lonček sem posadila 5 fižolov. Lončka sem dala na okensko polico, da sta imela dovolj svetlobe. Vsak tretji dan sem fižol zalivala. V prvi lonček sem dodala 1 dcl vode, v drugi lonček pa 1 dcl red bull-a. Rast fižola sem spremljala 30 dni. Vsak peti dan sem zmerila velikost vseh fižolov in izračunala povprečno vrednost. Meritve sem vpisala v tabelo.

Rezultat: Iz rezultatov je razvidno, da je po tridesetih dneh velikost fižola, ki je bil zalit z vodo 23 cm. Velikost fižola zalitega z Red bull-om pa 6 cm.

Ugotovitve: Hipoteza je zavrnjena. Če fižol zalivamo z Red bull-om, raste počasneje, kot če ga zalivamo z vodo.

Naslednjo uro so učenci v trojkah izvedli, preprosto raziskavo z naslovom Človeško telo je ustvarjeno za gibanje. Pri tem so si zastavili raziskovalno vprašanje Ali se skeletne mišice utrudijo?

Eksperiment so izvedli tako, da prvi učenec 3 minute stiska antistresno žogico, kakor hitro je mogoče. Potem počiva eno minuto ter postopek ponovi. Zopet počiva eno minuto ter postopek še zadnjič ponovi. Žogico stiska vedno z isto roko. Drugi učenec gleda na uro (3 min/1min). Tretji učenec šteje število stiskov žogice.

Še prej pred izvedbo eksperimenta so postavili hipotezo. Da bi usmerila učence, ki prvič pišejo hipotezo, sem jim podala nekaj predlogov hipotez. Izbirali so med naslednjimi:

- Število stiskov žogice bo vsako meritev približno enako (+/- 10).
- Število stiskov se bo vsako meritev povečalo.

- Število stiskov se bo vsako meritev zmanjšalo.

Nato so izvedli eksperiment. Rezultate zapisali v obliki tabele in grafa ter potrdili ali ovrgli hipotezo.

Poročila bioloških eksperimentov učencev

TAJDA: ČAROBNA GLASBA

Raziskovalno vprašanje: Ali rastline rastejo hitreje, če jim predvajaš glasbo?

Teoretična predstavitev: Pegasti hipoest je sobna rastlina. Njena domovina je Madagaskar. Rastline ušes res nimajo. So pa na univerzi v Zahodni Avstraliji ugotovili, da imajo rastline zelo razvita čutila.

Hipoteza: Rastlina bo rastla hitreje, če bo poslušala glasbo.

Pripomočki: 2 enaki rastlini, meter, voda, računalnik.

Postopek dela: Vsako rastlino je Tajda postavila v svojo sobo. Zalivala jo je enkrat na teden. Eni rastlini je predvajala glasbo po dve uri na dan, drugi pa ne. Vsak teden je zmerila višino rastline. To je počela štiri tedne.

Rezultati: Iz rezultatov je razvidno, da je rastlina, ki ji je učenka predvajala glasbo dve uri na dan, po štirih tednih bila za tri cm večja, kot rastlina, ki ji Tajda ni predvajala glasbe.

Ugotovitve: Tajdina hipoteza je bila pravilna. Rastlina, ki ji je Tajda predvajala glasbo, je štirih tednih bila višja.

MONJA: LEPŠI IN MOČNEJŠI NOHTI

Raziskovalno vprašanje: Ali nohti hitreje rastejo, če jih vsak dan namakaš v olivno olje in limonin sok?

Teoretična predstavitev: Olivno olje pomaga pri rasti in krepitvi nohtov. Limona odlično krepi krhke nohte. Spodbuja njihovo rast in posvetli porumenele plošče.

Olivno olje in limona sta odlična kombinacija za rast nohtov, ker sta obe naravni sestavini z vitamini.

Hipoteza: Nohti hitreje rastejo, če jih vsak dan namakaš v olivno olje in limonin sok.

Pripomočki: Olivno olje, limona, žlička, posoda.

Postopek dela: V posodo je Monja nalila olivno olje in stisnila limonin sok ter zmešala. Vsak dan je za pet min namakala svojo levo roko v mešanico olivnega olja in limone. To je delala sedem dni. Prvi, tretji in sedmi dan je zmerila dolžino kazalca.

Rezultati: Iz rezultatov je razvidno, da je bil noht na kazalcu leve roke po sedmih dneh za en milimeter daljši kot na kazalcu na desni roki.

Ugotovitve: Monjina hipoteza je pravilna. Nohti, namazani z mešanico olivnega olja in limoninega soka, so bili po enem tednu daljši.

TADEJ: KALITEV SEMEN RDEČE REDKVICE

Raziskovalno vprašanje: Kako voda, brezalkoholno ter alkoholno pivo vpliva na kalitev rdeče redkvice?

Teoretična predstavitev: Seme rdeče redkvice kali osem do deset dni. Semena ob doslednem zalivanju nabreknejo do štirikrat. Hraniti jih je potrebno na dobro osvetljenem in toplem prostoru. Kaliti začnejo po dveh do petih dneh.

Hipoteza: Najprej bodo vzknila semena redkvice, ki so bili zalita z brezalkoholnim pivom, ker vsebuje veliko hranljivih snovi.

Pripomočki: Tri plastične posode, seme rdeče redkvice, zemlja, voda, brezalkoholno ter alkoholno pivo.

Postopek dela: Tadej je v tri plastične lončke dal enako količino zemlje ter dodal deset semen rdeče redkvice. Bel lonček je zalival z vodo, oranžnega z alkoholnim pivom in roza lonček z brezalkoholnim pivom. Semena je opazoval štirinajst dni.

Rezultati: Iz rezultatov je razvidno, da so vzknila semena, ki so bila zalita z vodo (po štirinajstih dneh je bila višina 4 cm) ter brezalkoholnim pivom, vendar so le-ta čez dan ali dva po kalitvi odmrla. Semena, zalita z alkoholnim pivom, pa sploh niso vzknila.

Ugotovitve: Tadejeva hipoteza je napačna. Najbolj so zrastle semena redkvice, ki so bila zalita z vodo.

TEJA: KOŠČEK DOMAČEGA KRUHA

Raziskovalno vprašanje: Ali bo kruh z različnimi vzhajalnimi dodatki po pečenju enak?

Teoretična predstavitev: Kvas je organska snov, sestavljena iz gliv kvasovk. Le-te proizvajajo encime, ki povzročajo fermentacijo ali vretje. Kvas ima zelo visoko hranilno vrednost. Vsebuje

veliko beljakovin, ki vsebujejo vse esencialne aminokisline ter vitamine iz skupine B. Vinski kamen lahko najdemo na dnu soda. Po kemijski zgradbi je kalcijeva in kalijeva sol vinske kisline.

Hipoteza: Hlebec kruha s kvasom bo najvišji.

Pripomočki: Moka, kvas vinski kamen, voda, olje, sol, pekač, pečica.

Postopek dela: Teja je pripravila tri posode z enako količino moke in soli. V prvo je dodala kvas, drugo vinski kamen, v tretji posodi pa je moka brez vzhajalnega sredstva. V vse tri posode je dodala še vodo ter z mešalnikom vse sestavine zmešala. Oblikovala je tri hlebčke, ki jih je dala v pečico za pol ure, pri temperaturi 200°C.

Rezultati: Iz rezultatov je razvidno, da je višina kruha s kvasom 11 cm, z vinskim kamnom 7 cm, kruh brez vzhajalnega dodatka pa je visok 5 cm.

Ugotovitve: Tejina hipoteza je pravilna, saj je bil kruh s kvasom najvišji. Imel pa je tudi najmehkejšo sredico.

ENJA: VPLIV LIMONE NA GNITJE JABOLKA

Raziskovalno vprašanje: Ali bo jabolko zaradi citronske kisline gnilo počasneje?

Teoretična predstavitev: Limona raste na drevesu, ki se imenuje limonovec. Vsebuje citronsko kislino. Limonin sok uporabljamo kot naravni konzervans, saj bo zaradi njega sadje počasneje gnilo.

Hipoteza: Limonin sok bo upočasnil gnitje jabolka.

Pripomočki: Jabolko, limonin sok, dva krožnika.

Postopek dela: Enja je jabolko prerezala na pol. Eno polovico je namazala z limoninim sokom. Obe polovici je postavila v hladilnik.

Rezultati: Iz rezultatov je razvidno, da je po osmih dneh zgnilo 43 % jabolka, ki je bilo premazano z limoninim sokom ter 80 % jabolka, ki ni bil premazano.

Ugotovitve: Enjina hipoteza je pravilna, saj je limonin sok upočasnil gnitje jabolka.

SARA: PAMETNA RIBA

Raziskovalno vprašanje: Ali imajo ribe spomin?

Teoretična predstavitev: Ribe so socialno inteligentna bitja. Lovijo hrano in se v skupini branijo pred napadalcem. Gupi je živobarvna akvarijska ribica. Samičke so večje od samcev. So živorodke, rodijo žive mladiče, ki lahko prosto plavajo že kmalu po rojstvu. V naravi živijo v Venezueli, Trinidadu in Barbadosu.

Hipoteza: Riba si bo zapomnila pot in do ostalih rib prišla vsakič hitreje.

Pripomočki: Dve plastični posodi, štoparica, lesene deščice, lepilo voda, 11 gupijev, kozarec.

Postopek dela: V plastično posodo je Sara nalepila deščice različnih velikosti. Oblikovala je nekakšen labirint. Na rob te posode je nalepila manjšo posodo. V obe je nalila vodo. V manjšo je dala 10 gupijev, v večjo pa enega. Izmerila je čas, ki ga je ribica potrebovala skozi labirint do ostalih. Postopek je ponovila še trikrat.

Rezultati: Iz rezultatov je razvidno, da je gupi do ostalih ribic v prvem poskusu potreboval 90 s, drugem 73 s, tretjem 42 s, v zadnjem pa le 26 s.

Ugotovitve: Sarina hipoteza je pravilna, saj je gupi do ostalih rib prišel vedno hitreje.

ZAKLJUČEK

Pri evalvaciji eksperimentalnega dela, sem učencem zastavila vprašanje

Kaj so se novega naučil/a? Tu je nekaj njihovih odgovorov:

»Naučila sem se, da so lahko eksperimenti zabavni in hkrati poučni.« (Anja)

»Da nisem dovolj potrpežljiv.« (Anej)

»Kako se napiše poročilo eksperimenta.« (Klara)

»Kaj je odvisna in neodvisna spremenljivka.« (Teja)

»Da eksperiment vedno ne uspe.« (Sanja)

»Kako se nariše graf.« (Marko)

»Naučila sem se, da pisanje poročila ni tako težko, kot je zgledalo v začetku.« (Taia)

»Pri delu moraš biti zelo natančen in vztrajen.« (Luka)

»Eksperiment lahko traja kar nekaj časa, zato je treba začeti pravi čas.« (Enja)

»Naučila sem se, da je vredno poskusiti nove stvari, saj ti bo znanje, ki sem ga pri tem dobila, še kdaj prišlo prav.« (Karin)

Znanje, ki so ga pridobili pri pisanju poročila biološkega eksperimenta, sem preverila pri pisnem ocenjevanju znanja. Zastavila sem jim naslednjo nalogo:

Raziskovalci so preverjali, ali si lahko podgane in morski prašički sami

izdelajo vitamin C. Vse živali so hranili z enako hrano. Ker se vitamin C izloča z urinom, so vsak dan sedem dni zaporedoma merili količino vitamina C v seču. Raziskovalci so postavili hipotezo, da podgane izdelajo več vitamina C (Tomažiči in Vittori, 2020, str. 16).

Na pisnem ocenjevanju so imeli tabelo, v kateri so bile napisane vrednosti vitamina C, ki ga je izločil morski prašiček ter vrednosti vitamina C, ki ga je izločila podgana.

Odgovoriti so morali na dve vprašanji.

Ali je hipoteza pravilna? Utemelji svoj odgovor.

Kaj je v zgornjem primeru odvisna in kaj neodvisna spremenljivka?

80 % učencev je zgornjo nalogo rešilo pravilno.

Vsako leto znova in znova dobivam potrditev, da delam prav, ko uporabljam raziskovalno in eksperimentalno delo kot vodilni metodi pri naravoslovnih predmetih.

»Kar slišim, pozabim; kar vidim, si zapomnim; kar naredim sam, razumem in znam!«

Kitajska modrost

Viri in literatura

Katalinič, D. (2010). Prvi koraki v naravoslovje. Odranci: Mizarstvo Antolin.

Krnel, D. (1993). Zgodnje učenje naravoslovja. Ljubljana: DZS.

Novak, T., Ambrožič-Dolinšek, J., Bradač, Z., Cajnkar-Kac, M., Majer, J., Menciger-Vrečko, B., idr. (2023). Začetno naravoslovje z metodiko. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Pelko, A. (2012). Odziv učencev na eksperimentalno delo pri pouku gospodinjstva. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Tomažič, I. (2014). Od opazovanja do raziskovanj. Ljubljana: Zavod RS za Šolstvo.

Tomažič, I in Vittori, M. (2020). Biologija 8. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Vilhar, B., Zupančič G., Brdnik, D., Vičar, M., Zupan., A., Sobočan, V. idr. (2011). Učni načrt za biologijo. Pridobljeno 12. 2. 2023, s <https://dun.zrss.augmentech.si/#/>.

Denis Ficko: Tekaška vadba za učence III. triade osnovne šole, ki niso vključeni v druge športne panoge

Povzetek

Tek oz. tekaška vadba je ena najbolj dostopnih telesnih aktivnosti, ki ima ob ustrezni uporabi pozitiven in celosten vpliv na delovanje posameznika. Zato smo za učence, ki niso vključeni v druge športne panoge, na šoli vzpostavili tekaški projekt.

Projekt je učencem ponujal redno in strokovno vodeno vadbo, ki je bila spremljana in vrednotena v tekaškem dnevniku. Tako so učenci skozi tri mesece trajajoči projekt poskušali ob ustrezni motivaciji doseči končni cilj, in sicer preteči neprekinjeno 30 minut oz. 5 km.

Prispevek predstavlja vpogled v pedagoški proces vodene tekaške vadbe na osnovni šoli in zajema organizacijske okvirje ter strokovno ozadje za izvedbo aktivnosti.

Ključne besede: šport, tekaška vadba, motivacija, tekaški dnevnik, doseganje ciljev.

Abstract

Run or running exercise is one of the most accessible physical activities which, when properly utilized, has a positive and comprehensive impact on individual functioning. Therefore, we established a running project at the school for pupils who are not involved in other sports disciplines. The project offered pupils regular and professionally guided exercise, which was monitored and evaluated in a running diary. Thus, through a three-month project, pupils attempted to achieve the final goal with appropriate motivation, namely to run continuously for 30 minutes or 5 km. The article provides an insight into the pedagogical process of guided running exercise at elementary school and includes organizational frameworks and professional background for the implementation of activities.

Keywords: sports, running exercise, motivation, running diary, goal achievement.

Vzdržljivostni tek

Vzdržljivostni tek ni le tekmovalna atletska disciplina, temveč je njegov pomen veliko širši. Je predvsem vsebina, ki razvija temeljne človekove vrednote (vztrajnost, neomajnost v doseganju oddaljenejših ciljev, potrpežljivost, delovne navade, itd.). Zato ima zelo velik vzgojni učinek in pomembno mesto v učnih načrtih vseh ravni izobraževalnega sistema. Poleg tega je vzdržljivostni tek skupaj z drugimi aerobnimi vzdržljivostnimi aktivnostmi tudi nenadomestljivi člen v verigi dejavnikov zdravega načina življenja (Škof idr., 2010).

Pri otrocih in popolnih tekaških začetnikih je smiselno začeti vadbo vzdržljivosti z menjavanjem odsekov nižjega napora (npr. lahkoten tek) in odmora (hoje) (Škof idr., 2010). Ob tem pa je pomembno, da za popestritev procesa športne vadbe vključujemo v delo tudi elementarne tekalne igre, štafete in poligone.

Za začetnike je primeren »pogovorni« tempo teka. To je hitrost teka, kjer bo frekvenca dihanja umirjena in enakomerna (Škof idr., 2010).

Pri pripravi vadečih na vzdržljivostne preizkušnje pa so primerne naslednje metode vzdržljivostne vadbe:

- neprekinjena metoda,
- kratkotrajni in dolgotrajni aerobni intervalni trening,
- fartlek (Škof idr., 2010).

Motivacija za tek

Poznamo delitev na notranjo in zunanjo motivacijo. Kadar športnika motivira dober rezultat, medalja, priznanje drugih, želje bližnjih, trener, prepoznavnost, govorimo o zunanji motivaciji. Obratno, kadar športnik trenira in tekmuje zato, ker uživa v gibanju, v igri, v dobrem izvajanju tehničnih elementov, ker se rad nekaj novega nauči, ker ga zanima napredek v izvedbi, potem je notranje motiviran, motivira ga dejavnost sama po sebi (Barborič idr., 2018). Ena najpomembnejših športnikovih aktivnosti v procesu motiviranja je postavljanje ciljev. Športnik si zastavi cilje in jih poskuša doseči z ustreznim vedenjem. Cilji naj bi zadovoljili njegove

potrebe. Motivi so k cilju usmerjeni razlogi za vedenje. Potrebe jih vzbudijo in vzdržujejo, dokler ne pride do zadovoljitve (Kajtna in Jeromen, 2013).

Športniki, ki si na poti do končnega cilja postavijo vmesne, lažje in hitreje dosegljive cilje, ki jim vračajo pozitivno povratno informacijo, kar športniku dviguje moralo na poti h glavnemu cilju. Brez teh vmesnih ciljev je časovni zamik med izbiro in dosego le tega prevelik. Zato športnik manj zaupa v možnost, da bo cilj dosegel in tako upade motivacija, ko pa le te zmanjka, svoj cilj izgubi izpred (Kajtna in Jeromen, 2013). Motivacija je dinamični proces, ki športnikovo vedenje usmerja k nekim ciljem, povečuje njegovo vztrajnost in intenzivnost ter človeka »opremlja« z energijo, ki je potrebna za doseganje le teh. Pod vplivom posledic vedenja se motivacija tudi spreminja. Športnik je lahko motiviran samo takrat, kadar ima postavljene natančne, konkretne in izzivalne cilje, ki ga privlačijo in usmerjajo njegove napore in vedenja v želeno smer (Tušak, 2001).

Zakaj sta motivacija, odnos do fizičnega in psihičnega napora tako pomembna dejavnika pri vadbi vzdržljivosti? Zato, ker je vadba vzdržljivostnega teka nujno povezana z nastankom neugodnih občutij, subjektivnih težav in celo bolečin, ki so posledica intenzivnih fizioloških sprememb v organizmu (Čoh, 1992).

Tekaški projekt učencev III. triade OŠ

V spomladanskem času (od marca do maja 2023) smo v okviru šole izvedli tekaški projekt za vse zainteresirane učence od 7. do 9. razreda. Projekt je bil namenjen učencem, ki v popoldanskem času niso vključeni v športne aktivnosti znotraj klubov. Vadba je bila naravnana celostno in je zajemala vaje za razvoj gibljivosti, moči ter vzdržljivosti, s ciljem, da so učenci na koncu projekta sposobni preteči 5 km oz. 30 min.

Vadbe se je udeleževalo 9 učencev in učenk, ki so prihajali 2-krat tedensko v popoldanskem času in posamezni vadbeni enoti namenili 60 minut. Vadba je potekala v telovadnici, na šolskem atletskem stadionu in bližnji okolici šole (naravno okolje – park).

Rezultati in interpretacija

Tekaški projekt se je začel z uvodnim pogovorom, kjer so učenci pridobili informacije vezane na temo vzdržljivostni tek – koristi in nevarnosti omenjenega načina gibanja, aktivnosti znotraj vadbenih enot itd.

Učenci so v prvi vadbeni enoti opravili tudi 10-minutni tek v lastnem pogovornem tempu s ciljem, da v omenjeni časovni enoti tek ne prekinjajo oz. ga prekinijo čim manjkrat. S tem smo dobili vpogled v začetno stanje tekaške pripravljenosti udeležencev projekta. Test je pokazal, da je med učenci velika razlika, saj so nekateri pretekli le del tekaške steze (200 m) ter nato ostali del testa nadaljevali z aktivnostjo v kombinaciji izmeničnega teka in hoje. Na drugi strani pa so rezultati pokazali, da so nekateri učenci sposobni preteči neprekinjeno 10 minut. Test je omogočil oblikovanje homogenih vadbenih podskupin, na katerih smo nato gradili celoten proces vadbe.

V prvem mesecu smo namenili največ pozornosti elementarnim tekalnim igram, štafetnim tekom in poligonom, ki so predstavljali uvod oz. uvajanje učencev v vzdržljivostno vadbo. To so vsebine, ki lahko mlade motivirajo in navdušujejo za vzdržljivostno vadbo. Preostali del aktivnosti smo namenili kombinaciji teka in hoje. V tej fazi smo tako začeli podaljševati čas teka ob časovno enakem odmoru (hoja) ter v nadaljevanju podaljševali čas le tega in ohranjali oz. zmanjševali čas odmora (hoje).

Izmenični tek in hojo smo v drugem mesecu stopnjevali do 30 minut ter nato prehajali v neprekinjeno metodo vadbe, kjer so učenci uspeli preteči med 5 in 20 minut neprekinjeno v nizki intenzivnosti (pogovorni tempo teka).

Tretji mesec je bil namenjen povečevanju razdalje pri neprekinjenem teku in vključevanju intervalnega teka ter fartleka. Ob zaključku projekta so trije učenci uspeli preteči neprekinjeno 30 minut.

Vadbeni proces smo skozi vse tri mesce spremljali v tekaškem dnevniku vadečih, kar je učence ohranjalo motivirane, saj so imeli zastavljene etapne cilje in sprotni vpogled v opravljeno delo.

Z redno sistematično in strokovno vodeno vadbo je bil po treh mesecih napredek v tekaški pripravljenosti pričakovan in tudi dokazan, saj so učenci napredovali znotraj svojih zmožnosti.

Zaključek

Učenci so ob koncu projekta izkazovali zadovoljstvo z rezultatom doseženim na končnem testiranju, saj je le ta predstavljal napredek glede na začetno stanje. Končne rezultate lahko ovrednotimo pozitivno tudi ob dejstvu, da so učenci od določenih vadbenih enot opravičeno izostajali. Pri njih so se izboljšali tudi medsebojni odnosi, kar je lahko posledica večmesečnega skupnega premagovanja telesnih naporov. Izvedeni projekt nakazuje, da so učenci bili zadostno notranje oz. zunanje motivirani.

V nadaljnjem razvoju projekta bi bilo potrebno obstoječo 3 mesečno obdobje vadbe razširiti za dodatne 3 mesece in tako vadbo umestiti v spomladansko in jesensko obdobje. Dlje časa trajajoči tekaški projekt pa bi tako lahko pozitivno vplival na notranjo motivacijo udeležencev, ki je ključnega pomena, da se posameznik s tekom ukvarja tudi pozneje. V celoletni tekaški proces je smiselno vključiti tudi sodelovanje na tekaških prireditvah.

Projekt lahko učencem predstavlja bližnjico pri vključevanju v športna društva in s tem nadaljnji razvoj na športnem področju.

Viri in literatura

Barborič, K., Holsedl, A., Jeromen, T., Kajtna, T., Kodelja, K., Martinović, D. idr. (2018). *Praktični vidiki športne psihologije*. Ljubljana: Fakulteta za šport Univerze v Ljubljani, Društvo psihologov Slovenije – Sekcija za psihologijo športa.

Čoh, M. (1992). *Atletika*. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Kajtna, T. in Jeromen, T. (2013). *Šport z bistro glavo*. Ljubljana: Izšlo v samozaložbi.

Škof, B., Tomažin, K., Dolenc, A., Marcina, P. in Čoh, M. (2010). *Atletski praktikum*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Tušak, M., (2001). *Psihologija športa mladih*. Ljubljana: Zavod za šport Slovenije.

Kontakt:

Denis Ficko,

denis.ficko@osenams.si, Osnovna šola I Murska Sobota

Sara Horvat: Uspešno sodelovanje s športno nadarjenimi dijaki

Povzetek

Na naši šoli imamo nadarjene dijake na različnih področjih. V tem prispevku se bom osredotočila na dijake perspektivne športnike, saj ima naša šola z njimi dolgoletne izkušnje in dosegamo odlične uspehe pri izobraževanju le-teh. Naši dijaki se ukvarjajo z različnimi športi, še posebej uspešni so v košarki in nogometu. Kljub vsem treningom in tekmovanjem z njimi uspešno načrtujemo in tudi uspešno izpeljemo njihovo srednješolsko izobraževanje ter jih omogočimo pot do izobrazbe. Namen prispevka je predstaviti naš način dela z dijaki športniki. Dijaki športniki zaradi obveznosti ne morejo redno obiskovati pouka, zato je z njimi treba sodelovati tudi izven rednih ur pouka. V prvi vrsti jim je potrebno zagotavljati dodatno razlago in učna gradiva ter se usklajevati glede datumov ocenjevanja znanja. Menim, da lahko uspehe pri izobraževanju športnikov pripišemo dobrim odnosom ter spodbudnemu učnemu okolju. Za njihov uspeh je odgovoren celoten učiteljski zbor ter vodstvo šole. V delo z njimi vlagamo ogromno truda in ljubezni, kar se nam poplača z njihovim uspehom in zadovoljstvom v šoli. Poleg tega zastopajo šolo tudi na regijskih in državnih tekmovanjih in tam dosegajo najboljše rezultate ter na tak način skrbijo za ugled in dobro ime naše šole.

Ključne besede: šola, učenci, športniki, učenje, nadarjeni

Abstract

At our school, we have gifted students in various fields. In this article, I will focus on student athletes, as our school has many years of experience with them and we are achieving great success in their education. Our students play various sports, they are particularly successful in basketball and football. Despite all the training and competitions, we successfully plan with them and also successfully carry out their high school education and enable them to get an education. The purpose of the article is to present our way of working with students athletes. Student athletes cannot attend classes regularly due to their obligations, so it is necessary to work with them outside of regular classes. First of all, it is necessary to provide them with additional explanation and teaching materials and to coordinate with them regard to the dates of knowledge assessment. I believe that success in educating student athletes can be attributed to good relationships and a stimulating learning environment. All teachers and school leadership are responsible for their success. We put a lot of effort and love into working with them, which pays off with their success and satisfaction at school. In addition, they also represent the school in regional and national competitions and achieve the best results there, thus ensuring the reputation and good name of our school.

Uvod

Šola mora zagotavljati vsem dijakom varno in spodbudno učno okolje. V tem prispevku se bom osredotočila na športno nadarjene dijake. Na naši šoli imamo namreč kar precej športno nadarjenih dijakov. Namen prispevka je predstaviti pristop, ki športno nadarjenim dijakom omogoča, da uspešno krmarijo med športom in šolo in kljub vsem obveznostim uspešno zaključijo srednješolsko izobraževanje. Delo s športniki od učitelja zahteva dodatno delo, veliko razumevanja in prilagajanja. Z dijaki športniki se individualno dogovarjamo za dodatne ure pouka in usklajujemo termine za ocenjevanje znanja, saj nekateri športniki zaradi klubskih obveznosti ne morejo redno hoditi k pouku. V prvem delu prispevka bom predstavila teoretična izhodišča, v nadaljevanju pa sodelovanje z dijaki športniki.

Zakonska podlaga

Učitelj kot strokovni delavec v šoli mora uresničevati zakonsko določene cilje vzgoje in izobraževanja iz Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI), ki kot prvega med cilji v 2. členu navaja zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, rasno, etnično in narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo oziroma invalidnost, v 2. a členu pa govori o tem, da mora šola zagotavljati varno in spodbudno učno okolje. Sama sem zaposlena v srednji šoli, kjer izvajamo dva programa: 4-letni program ekonomski tehnik, 3-letni program administrator in program poklicno-tehniškega izobraževanja (PTI). Cilji poklicnega in strokovnega izobraževanja izhajajo iz Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI), kjer je v 2. členu med cilji zapisano, da razvijamo nadarjenosti. Ta isti zakon v 57. členu navaja, da šola nadarjenemu dijaku, dijaku perspektivnemu športniku ali dijaku vrhunskemu športniku zaradi utemeljenih razlogov prilagodi opravljanje obveznosti. V skladu s Pravilnikom o prilagoditvah šolskih obveznosti dijaku v srednji šoli dodelimo dijakom perspektivnim športnikom in dijakom vrhunskim športnikom status športnika.

Varno in spodbudno učno okolje

O pomenu varnega okolja piše Plut Pregljeva (2012, 153), ki navaja, da mora učitelj zagotavljati priložnosti za sodelovanje in varno okolje, da bodo učenci mogli in želeli govoriti – izražati svoje misli, tudi take, ki so drugačne od misli drugih učencev in učiteljev. Sama vlagam

ogromno energije v to in menim, da se učenci ob meni dobro počutijo, zato mi marsikaj zaupajo in imam z njimi načeloma zelo dobre odnose.

Šola naj bi bila prijetno okolje tako za učence kot za učitelje. Za svoje dobro počutje in dobro počutje učencev smo odgovorni vsi deležniki v šoli. Izsledki raziskave TALIS 2018 kažejo, da se tako v državah OECD kot tudi v Sloveniji 96 % učiteljev strinja ali popolnoma strinja, da se v njihovi šoli večini učiteljev zdi pomembno dobro počutje učencev in da se učitelji in učenci običajno dobro razumejo (Japelj Pavešič 2019, 96).

Tudi Juriševičeva idr. (2016, 21) med najpomembnejšimi psihološkimi načeli za poučevanje in učenje navajajo, da bi učitelji morali poskrbeti za varno okolje in skupno razredno kulturo ter da so učitelji odgovorni za vzdrževanje pozitivnega razrednega vzdušja. Vloga učitelja je pri tem ključna, saj lahko s svojim optimizmom in pozitivnih pogledom ne glede na okoliščine pripomore k ustvarjanju spodbudnega učnega okolja. Kot navaja Hattie (2018, 34), moramo učitelji sami sebe dojeti kot nosilce pozitivnih sprememb za učence in da imajo med dejavniki, na katere lahko vsaj do neke mere vplivamo, prepričanja in zaveze učiteljev največji vpliv na dosežke učencev.

Medosebni odnosi in pogovor

Varno in spodbudno učno okolje temelji na dobrih odnosih. »Medosebni odnosi potekajo kot komunikacijsko dogajanje, v katerem udeleženci dogajanja drug drugemu predstavljajo sami sebe, svoja videnja drug drugega in odnosa drug z drugim.« (Ule 2009, 316) Odnosi med učitelji in učenci naj bodo spoštljivi. Spoštovanje ni samoumevno, ampak ga je potrebno neprestano graditi, je na vsakodnevni preizkušnji. »Pomena medsebojnega spoštovanja med učitelji in učenci ne smemo niti podcenjevati niti precenjevati. V razpravah o »dobrih učiteljih« angleška inšpekcija pogosto opozarja, kako pomembno je, da učitelji spoštujejo učence, ne le tako, da dobro poučujejo, ampak tudi da izražajo svoje spoštovanje do njihovih pravih interesov, da jih zanima, kaj učenci rečejo, saj se le tako lahko razvije okolje obojestranskega spoštovanja, v katerem bodo učenci lahko uspešni.« (Kyriacou 2010, 48)

Nadarjeni učenci

Na šolah imamo učence, ki izstopajo iz povprečja, nekateri imajo posebne potrebe, drugi pa so na nadarjeni. Lahko so pa oboje hkrati. Seveda je naše poslanstvo, da vsem zagotavljamo

varno in spodbudno učno okolje. V tem prispevku se ne bom ukvarjala z učenci s posebnimi potrebami, pač pa z nadarjenimi učenci.

Najprej pogledjmo, kaj pomeni pojem nadarjenosti. V literaturi se pojavlja se več različnih definicij, ki pa imajo tudi skupno točko. V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011, 338–339) piše, da so nadarjeni učenci po določenih nacionalnih kriterijih visoko nadpovprečni učenci. Žagar (2012, 157) navaja, da so nadarjeni otroci tisti, ki v določenem pogledu »prekašajo« primerjalno skupino enako starih otrok in (Žagar 2012, 159) da je nadarjenost stičišče treh komponent: sposobnosti, ustvarjalnosti in motivacije. Precej več je tistih učencev, ki imajo samo eno ali dve od teh treh komponent, manjšina je pa tistih, ki združujejo vse tri. Šola mora vsem zagotavljati varno in spodbudno učno okolje in možnost za napredek.

Za nadarjene učence se v literaturi pojavlja več izrazov: nadpovprečno sposoben, izjemen, talentiran, nadpovprečen, izstopajoč, neobičajno obetaven, genij itd. (Kukanja Gabrijelčič 2015, 16). V tem prispevku bom za vse naštet izraze uporabljala izraz nadarjeni učenci.

Zanimiv je podatek iz Eurydicove študije, da je v evropskih državah v povprečju prepoznanih med 3 % in 10 % nadarjenih učencev (Juriševič 2012, 9–10). Enak podatek zasledimo tudi v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Nadpovprečnost nadarjenih se ocenjuje glede na dosledne dosežke teh učencev na intelektualnem, ustvarjalnem, učnem (jezikovnem, matematičnem, družboslovnem, naravoslovnem, tehniškem), umetniškem (glasbenem, likovnem, dramskem, literarnem ...) in telesno-gibalnem oziroma športnem področju (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011, 338–339). Različne vrste nadarjenosti lahko zasledimo tudi pri Žagarju (2012, 161), ki navaja intelektualno (kaže se v sposobnostih ali dosežkih na različnih akademskih področjih, npr. naravoslovju, matematiki, pri jezikih), umetniško (npr. likovna, glasbena, dramska), psihomotorično in socialno nadarjenost.

Učitelj mora biti prilagodljiv in mora imeti posluš za vsakega posameznika. Delo s tako raznoliko populacijo kot jo imamo danes v šolah, terja od učitelja veliko energije in tudi dodatnega dela. Nadarjeni učenci potrebujejo drugačne vrste prilagoditev od drugih skupin učencev s posebnimi potrebami in jim je zato v okviru šolskega dela treba posvetiti dovolj časa in pozornosti, kar pa je na osnovi sedanje opredelitve v okviru dela z učenci s posebnimi

potrebami za učitelje velikokrat težje ali popolnoma neizvedljivo (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011, 339).

Za delo z nadarjenimi učenci ni enostavnega recepta niti enoznačnih odgovorov na vprašanja pri delu z njimi. Znano pa je, da na nadarjenost vpliva več dejavnikov. Pomemben vpliv na razvoj nadarjenosti imata dednost in okolje (družina). Ne smemo pa pozabiti na pomen šole, ki ima prav tako pomembno vlogo pri razvijanju nadarjenosti. Šola nadarjene učence identificira, jim omogoča razvoj in omogoča, da so njihovi dosežki opaženi.

Vsak učitelj bi moral poznati temeljna načela za delo z nadarjenimi učenci: širitev in poglobljanje temeljnega znanja, hitrejša napredovanje v procesu učenja, razvijanje ustvarjalnosti, uporaba višjih oblik učenja, uporaba sodelovalnih oblik učenja, upoštevanje posebnih sposobnosti in močnih interesov, upoštevanje individualnosti, spodbujanje samostojnosti in odgovornosti, skrb za celostni osebni razvoj, raznovrstnost ponudbe ter omogočanje svobodne izbire učencem, uveljavljanje mentorskih odnosov med učenci in učitelji oz. drugimi izvajalci programa, skrb za to, da so nadarjeni učenci v svojem razrednem in šolskem okolju ustrezno sprejeti, ustvarjanje možnosti za občasno druženje glede na njihove posebne potrebe in interese (Kukanja Gabrijelčič 2015, 38).

V tem prispevku se bom osredotočila na dijake, ki kažejo nadpovprečne rezultate na športnem področju in opisala možen način dela z njimi.

Delo s športniki

Naša šola izvaja dva programa, in sicer 4-letni program ekonomski tehnik in 3-letni program administrator ter program poklicno-tehniškega izobraževanja (PTI). Na šoli že osmo leto poučujem slovenščino in nekaj ur tedensko delam v knjižnici. Delo v knjižnici koristno dopolnjuje moje delo v razredu z več vidikov, med drugim mi omogoča stik z dijaki izven učilnice, kar je zelo dragoceno, saj imam z dijaki več časa za pogovor, tam jih bolje in lažje spoznam in tako vidim, kje in na kakšen način lahko z njimi še sodelujem. Pogosto v knjižnici odkrijem njihova močna področja in kaj jih zanima. Dijaki so nadarjeni na različnih področjih. Nekateri imajo zelo razvito organizacijsko nadarjenost in takim omogočam priložnosti, da to področje razvijajo v sklopu knjižnice, so moji asistenti. Znani smo po tem, da se na naši šoli izobražuje veliko dijakov, ki so športniki, nekateri celo vrhunski. V knjižnici imam možnost stika

z dijaki športniki, ki morda niso bili prisotni pri pouku. Knjižnica nam omogoča čas za pogovor in gradnjo odnosa. Vzdušje je bolj sproščeno, zato se z dijaki lažje uskladimo glede šolskih obveznosti. V knjižnici imajo poleg mene v skladu z razporedom na voljo tudi druge učitelje za slovenščino in učitelje drugih predmetov ter druge dijake, s katerimi se lahko učijo, da zapolnijo vrzeli v znanju.

Naši dijaki športniki zastopajo različne športne panoge, na primer: košarka, nogomet, rokomet, odbojka, hokej. Dijakom s statusom športnika omogočamo tudi prilagajanje izvajanja obveznosti. Nekateri so dijaki perspektivni športniki, nekateri pa celo vrhunski športniki. Glede na raven uspešnosti in količino obveznosti (treningov in tekmovanj) šola dijaku dodeli status športnika. Na šoli imamo oblikovan team učiteljev, ki skrbi za te dijake. Za njih je poleg razrednika odgovoren še en profesor, ki z njimi in učitelji načrtuje in usklajuje opravljanje obveznosti. Dijaki imajo možnost dodatnih ur pouka, saj pogosto ne morejo hoditi na nekatere ali celo na nobeno uro pouka. Dobijo tudi dodatno učno gradivo in se individualno dogovarjajo z učitelji za opravljanje obveznosti.

Dijaki perspektivni športniki so načeloma večinoma prisotni v šoli in večino obveznosti lahko opravijo redno kot ostali dijaki. Kadar pa je potrebno, se z njimi dogovorimo za dodatne ure pouka in dodatne datume za ocenjevanje znanja. Dijaki vrhunski športniki pa načeloma ne obiskujejo rednega pouka, saj imajo treninge tudi dopoldne, tako da ti dijaki opravljajo svoje obveznosti in imajo individualen pouk v skladu z načrtom, tudi ocenjevanja znanja so za njih organizirana v skladu z dogovorom z njimi. Omogočamo jim tudi šolanje na daljavo, saj so nekateri v tujini. To za šolo in za nas učitelje seveda pomeni ogromno prilagajanja in usklajevanja, ampak smo ponosni na rezultate, ki jih dosegamo. Tako na športnem kot na učnem področju.

Za športnike pogosto menimo, da so motivirani, dobro organizirani in disciplinirani, ampak v praksi ugotavljamo, da nekaterim ob vseh treningih in tekmovanjih pogosto zmanjka motivacije za šolske obveznosti, da ne zmorejo in ne znajo sami načrtovati in organizirati svojega časa, da bi uspešno krmarili med športom in šolo, zato pogosto potrebujejo spodbudo in usmeritev.

Poleg tega, da se naša šola zelo trudi omogočiti varno in spodbudno okolje dijakom športnikom, jim omogoča tudi razvoj področja, za katerega so nadarjeni. Dijaki košarkarji in

nogometaši imajo poleg treningov v klubu še šolske treninge s šolsko ekipo. Šola ima ekipo strokovnjakov, ki skrbijo za naše športnike in organizirajo in izvajajo šolske treninge prilagojeno njihovim siceršnjim obveznostim.

Naši športniki dosegajo najboljše rezultate na regijskih in državnih šolskih tekmovanjih, zato smo vsi zelo ponosni na njih. Vsakega uspeha se zelo veselimo in ga tudi proslavimo ob torti, večje dosežke pa s svečanimi prejemi pred celo šolo. Na tak način se dodatno razvija in krepi pripadnost šoli, saj imamo vsi občutek, da smo del tega uspeha, tako učitelji kot dijaki.

Zaključek

Po moji presoji smo na naši šoli uspešni pri delu s športniki. Uspelo nam je ustvariti prijetno klimo in vzdušje, kjer se dijaki počutijo sprejeto in kjer dobijo priznanje za dosežke in spodbudo za opravljanje šolskih obveznosti. Smo zelo razumevajoči in prilagodljivi, zato nam zaupa vedno več športno nadarjenih dijakov. Zavedamo se, da so rezultati naša najboljša reklama. V prihodnje ne bomo spali na lovorikah, ampak vedno iščemo nove pristope in ideje, kako še izboljšati in nadgraditi naše delo. Mladi nam narekujejo smer sprememb, samo prisluhniti jim moramo.

Viri in literatura

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (5. 1. 2023):
<https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/09/Bela-knjiga-o-vzgoji-in-izobra%C5%BEEvanju-v-RS-2011.pdf>

Dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje ustvarjalnih, talentiranih in nadarjenih učencev od vrtca do srednje šole (7. 1. 2023):
<https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles-slovenian.pdf>

Hattie, John. 2018. Vidno učenje za učitelje: maksimiranje učinka na učenje. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.

Japelj Pavešič, B. in ostali. (ur.). 2019. Vseživljenjsko učenje učiteljev in ravnateljev. Izsledki mednarodne raziskave poučevanja in učenja, TALIS 2018. Ljubljana: MIZŠ in Pedagoški inštitut.

Juriševič, Mojca. (ur.). 2016. Dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje od vrtca do srednje šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, CRSN.

Juriševič, Mojca. 2012. Nadarjeni učenci v slovenski šoli: analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu (8. 1. 2023): <https://zalozba.pef.uni-lj.si/index.php/zalozba/catalog/view/144/343/314-1>

Kukanja Gabrijelčič, Mojca. 2015. Nadarjeni in talentirani učenci: med poslanstvom in odgovornostjo. Koper: Univerzitetna založba Annales.

Kyriacou, Chris. 2010. »Odnosi z učenci.« *Vzgoja in izobraževanje* 61 (5): 45–53.

Plut Pregelj, Leopoldina. 2012. Poslušanje: način življenja in vir znanja. Ljubljana: DZS.

Pravilnik o prilagoditvah šolskih obveznosti dijaku v srednji šoli (6. 1. 2023): <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV13430>

Ule, Mirjana. 2009. Psihologija komuniciranja in medosebnih odnosov. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) (6. 1. 2023): <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (6. 1. 2023): <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4325>

Žagar, Drago. 2012. Drugačni učenci. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Kontakt:

Sara Horvat,

sara.horvat@suaslj.si, Srednja upravno administrativna šola Ljubljana

Lektorirala: Maja Ipavec, prof.

Klemen Breže: Delo s prekomerno težkimi mladostniki Srednje zdravstven in kozmetične šole Maribor

Povzetek

Pojav prekomerne telesne mase in debelosti v Sloveniji in po svetu nezadržno narašča, zato v nekaterih virih govorijo celo o epidemiji v nekaterih državah, ki je primerljiva s škodljivimi učinki kajenja in alkohola. Po podatkih WHO-ja je bilo v letu 2016 več kot 340 milijonov otrok in mladostnikov prekomerno težkih oziroma debelih.

Leta 2023 smo izvedli trimesečni trenažni proces, v katerega smo vključili dijake tretjih in četrtyh letnikov, ki so se prostovoljno odločili za sodelovanje. Pri delu smo se osredotočili na prekomerno težke dijakinje in dijake, ki so imeli indeks telesne mase višji od 25. Prav tako so vadeči sledili smernicam zdravega načina življenja s poudarkom na zdravi prehrani. Pred začetkom trenažnega procesa smo izmerili telesno težo ter obseg pasu. Prav tako smo izmerili vmesno stanje in rezultate na koncu trenažnega procesa. Rezultati so pokazali, da se je njihova telesna teža zmanjšala v povprečju za 4,7 %.

Zadnja leta se v zdravstvenih ustanovah povečuje število bolniških dni zaposlenih, povezanih tudi s prekomerno telesno maso. Z intervencijo smo dijake želeli opozoriti in hkrati motivirati na pomembnost zdravega načina življenja in dobre psihofizične kondicije, ki je pri njihovem delu zelo pomembna.

Ključne besede: hujšanje, debelost, vadba, zdravje

Abstract

The phenomenon of overweight and obesity in Slovenia and around the world is growing unstoppably, which is why some sources even report about an epidemic in some countries, which is comparable to the harmful effects of smoking and alcohol. According to WHO data, in 2016, more than 340 million children and adolescents were overweight or obese.

In 2023, we carried out three months training processes, in which we included third- and fourth-year students who voluntarily decided to participate. In our work, we focused on overweight female and male students who had a body mass index higher than 25. The trainees also followed the guidelines of a healthy lifestyle, with an emphasis on a healthy diet. Before starting the training process, body weight and waist circumference were measured. We also measured the intermediate state and the results at the end of the training process. The results showed that their body weight decreased by 4.5%.

In recent years, the number of sick days of employees in medical institutions has also been related to excess body weight. With the intervention, we wanted to remind and at the same time motivate students about the importance of a healthy lifestyle and good psychophysical condition, which is very important in their work.

Key words: weight loss, obesity, exercise, health

1 UVOD

Z naraščajočim trendom prekomerno težkih in debelih posameznikov se soočamo tudi v Sloveniji. Po zadnjih podatkih je prekomerno hranjenih in debelih približno 59 % odraslih ter 28 % mladostnikov. Čezmerno uživanje sladkorja je še posebej prisotno med otroki in mladostniki, saj njihov vnos presega priporočila dnevnega vnosa za 60 %. Večina sladkorja izvira iz pijač z dodanim sladkorjem, sladkarij, peciva in slaščic – živil, ki se otrokom in mladostnikom tudi zelo agresivno oglašujejo (Prehrana.si, 2021).

Glede na to, da debelost spremljajo številne kronične bolezni, kot so ponavljajoče se bolečine križa, bolezni mehurja, težave z dihanjem in spanjem, astma, osteoartritis, sladkorna bolezen tipa 2, bolezni srca in ožilja in celo določene vrste raka, kot je npr. rak debelega črevesa, zraven tega tudi komplikacije v nosečnosti, motnje menstrualnega cikla, fiziološke motnje in urinarna inkontinenca, postaja to velik javno zdravstveni in družbeno ekonomski problem v razvitem svetu (Zaletel 2011, Kalan 2011). Zraven naštetih bolezni in težav moramo omeniti tudi spremljevalne psihične motnje (npr. nevrotska potreba po hrani, depresija, anksioznost), ki pa so lahko tako vzrok kot posledica debelosti.

1.1 OPREDELITEV DEBELOSTI IN PREKOMERNE TELESNE MASE

Na opredelitev debelosti in prekomerne telesne mase vplivata dva dejavnika: ITM (indeks telesne mase) in obseg pasu (ki je določen za moški in ženski spol posebej), ki ju bomo v nadaljevanju razložili.

Vzemimo naslednji primer: oseba A in oseba B sta visoki 175 cm in teži 85 kg. Njun ITM, ki je razmerje med kilogrami in kvadratom telesne višine v metrih, znaša:

$$\text{ITM} = \frac{\text{telesna teža (kg)}}{\text{telesna višina}^2 \text{ (m}^2\text{)}} = \frac{85}{1,75^2} = 27,75. \quad (1)$$

Če bi za definicijo debelosti in prekomerne telesne mase upoštevali zgolj ITM tabelo (po kateri je prekomerna telesna masa opredeljena z vrednostjo ITM 25,0–29,9), bi obe osebi "padli" v kategorijo prekomerno težkih ljudi. V primeru, da bi njun ITM znašal > 30, pa bi ju umestili med debele ljudi. Vendar med osebama A in B obstaja pomembna razlika: oseba A je telesno

neaktiven voznik tovornjaka, oseba B pa profesionalni vaterpolist. Glede na opredeljen poklic in neaktivnost ima prvi povišan ITM na račun večje količine maščobnega tkiva, drugi pa (aktiven športnik) na račun večje mišične mase. Iz tega izhaja, da osebe B (tj. aktiven športnik) kljub $ITM > 25$ ne moremo umestiti v skupino prekomerno težkih ljudi, osebo A pa lahko.

Za umestitev posameznice ali posameznika v razred prekomerno težkih in debelih ljudi je treba zraven ITM in telesnega tipa človeka upoštevati tudi obseg pasu. Vzemimo ponovno zgoraj omenjeni primer: oseba A bi lahko imela obseg pasu večji od 102 cm, kar jo uvršča med prekomerno težke ljudi z veliko ogroženostjo za različnimi obolenji (srčno-žilnimi, diabetes tipa II itn.), oseba B pa glede na življenjski stil po vsej verjetnosti nima obsega pasu večjega od 94 cm, kar pomeni, da kljub ITM nima povečane ogroženosti za obolenje. Korelacije med ITM, obsegom pasu, ogroženostjo za nastanek bolezni in telesno težo lahko prikažemo z naslednjo tabelo.

Tabela 1: Povezanost med ITM in obsegom pasu ter ogroženostjo pred boleznimi (WHO, 2011a)

	ITM (kg/m ²)	Debelost (razredi)	Obseg pasu		
			Relativna ogroženost pred boleznimi		
			Ženske > 80 cm Moški > 94 cm	Ženske > 88 cm Moški > 102 cm	
Premajhna telesna masa	< 18,5				
Normalna telesna masa	18,5–24,9				
Prekomerna telesna masa	25,0–29,9		Zvečana	Velika	

Debelost	30,0–34,9	I	Velika	Zelo velika
	35,0–39,9	II	Zelo velika	Zelo velika
Huda debelost	> 40	III	Izjemno velika	Izjemno velika

Iz *tabele 1* je razvidno, da se korelacije vežejo na spol človeka, saj je povečana ogroženost za obolenja pri ženskah, ko je ITM > 25 in obseg pasu > 80 cm. Pri moških se ob istem ITM ogroženost pojavi, ko je obseg pasu > 94 cm.

1.2 NAMEN IN CILJ RAZISKAVE

Leta 2021 je NIJZ pripravil poročilo o bolniški odsotnosti, kjer navaja, da se je večina kazalnikov bolniške odsotnosti povišala. V primerjavi z letom 2020 je bilo z dela zaradi bolniškega dopusta odsotnih več zaposlenih, ki so bili odsotni tudi večkrat v letu, vendar pa je posamezna odsotnost trajala krajši čas. V starostni skupini od 20 do 65 let so bili najpogostejši razlogi za odsotnost (zraven infekcijskih in parazitarnih bolezni) bolezni mišično-skeletnega sistema in vezivnega tkiva. Pričakujemo lahko, da se bo trend naraščanja odsotnosti zaradi bolezni mišično-skeletnega sistema in vezivnega tkiva še povečeval. V zdravstvenem sektorju, kjer se soočajo s pomanjkanjem kadra, predstavlja odsotnost zaposlenega z dela za zaposlovalca težavo, saj mora odsotnega delavca nadomestiti (NIJZ, 2022).

Znano je, da redna telesna aktivnost in zdrav življenjski slog zmanjšujeta možnosti tako za bolezni mišično-skeletnega sistema kot tudi infekcijskih in parazitarnih bolezni. Zaradi tega smo se odločili, da v šolskem letu 2023–2024 opravimo trimesečni trenažni proces, v katerega smo vključili dijake tretjih in četrtih letnikov, ki so se prostovoljno odločili za sodelovanje. Glede na to, da imajo prekomerno težki in debeli posamezniki praviloma slabši imunski sistem ter jih pogosto spremljajo številne kronične bolezni mišično-skeletnega sistema, kot so ponavljajoče se bolečine križa, smo se pri delu osredotočili na prekomerno težke dijakinje in dijake, ki so imeli indeks telesne mase višji od 25. Prav tako so vadeči sledili smernicam zdravega načina življenja s poudarkom na zdravi prehrani. Z intervencijo smo želeli znižati

indeks telesne mase (ITM) vadečih in tako omiliti tveganje za zgoraj omenjene zaplete, povezane s prekomerno telesno maso.

2 HIPOTEZE

H1: Z intervencijo lahko dosežemo znižanje telesne mase za vsaj 6 kg.

H2: S sistematično vadbo in predpisano prehrano lahko znižamo odstotek maščobe za 5 %.

H3: Z vajami za stabilizacijo trupa po metodah dr. McGilla lahko zmanjšamo možnosti za bolezni mišično-skeletnega sistema.

3 METODE DELA

V intervencijo smo vključili dijake tretjih in četrth letnikov, ki so se prostovoljno odločili za sodelovanje. Pri delu smo se osredotočili na prekomerno težke dijakinje in dijake, ki so imeli indeks telesne mase višji od 25. V trenažni proces je bilo vključenih osem dijakinj in štirje dijaki s povprečno težo 86 kg pri dijakinjah in 98 kg pri dijakih. Več kot polovica jih je poročala o občasnih bolečinah zgornjega ali spodnjega dela hrbtenice. Po uvodni predstavitvi plana dela smo razdelili krajše vprašalnike, kjer nas je zanimal status morebitnih predhodnih poškodb ali bolečin mišično-skeletnega sistema, prehranjevalnih navad in ostale posebnosti, povezane z življenjskim slogom.

Pred pričetkom trenažnega procesa smo izmerili telesno težo in izvedli antropometrične meritve vadečih. Predvsem nas je zanimala kožna guba trebuha, hrbta, suprailiakalna guba in ventromedialna guba stegna. Z merilnim trakom smo izmerili obseg pasu in obseg bokov. Iste meritve smo izvedli po končanih treh mesecih predpisne vadbe.

3.1 PROGRAM VADBE

Dijaki so vadili trikrat tedensko po 60 min. Enkrat tedensko so trening izvedli v šolskem fitnesu pod nadzorom profesorja športne vzgoje in osebnega trenerja. Dodatni dve enoti treninga pa so izvedli sami v komercialnem fitnesu po programu, ki ga je napisal trener. Treningi so bili planirani tako, da so imeli vadeči med vadbenimi enotami vsaj en prost dan, namenjen počitku in regeneraciji. Smernice prehrane so bile opredeljene s strani nutricionista.

Vadba je zajemala vaje na napravah za aerobno vadbo (kolo, eliptik, tekalna steza, veslač), napravah za vadbo moči, prostih utežeh in vaje z lastno težo.

Vsaka vadbena enota je bila sestavljena 5–10-minutnega začetnega ogrevanja na napravah za aerobno vadbo, nato je sledilo dinamično raztezanje, vadba za moč in na koncu še statično raztezanje. Na koncu vsake druge vadbene enote so vadeči izvedli še 15–20 minut dolgo aerobno vadbo na kolesu, eliptiku ali tekalni stezi, odvisno od pripravljenosti vadečih.

Prvi mesec (prvi mezocikel) so dijaki izvajali program za adaptacijo skeletno-mišičnega sistema, katerega cilj je bil pripraviti sklepe, vezi in mišice na kasnejšo (drugi mezocikel in tretji mezocikel) intenzivnejšo vadbo. Pri vajah smo se osredotočili na njihovo pravilno izvajanje, odpravljanje mišičnih nesorazmerij in krepitev stabilizatorjev trupa po metodi dr. McGilla.

Vadbo moči smo izvajali z nizko ali srednjo obremenitvijo, in sicer na začetku nekoliko več na trenažerjih in z lastno telesno težo, nato pa smo dodali še proste uteži. Pri posamezni vaji smo večinoma opravili po 3 serije, 15–20 ponovitev. Med posameznimi serijami je bil načrtovan odmor, dolg 30 s. Aerobno vadbo so vadeči izvajali v območju 60–70 % maksimalnega utripa.

3.1.1 PRVI MEZOCIKEL

V prvem mezociklu, ki je trajal 4 tedne, je bil poudarek na pravilnem izvajanju vaj, odpravljanju mišičnih nesorazmerij in krepitevi stabilizatorjev trupa. Prav tako smo v tej fazi želeli nekoliko izboljšati nivo aerobne pripravljenosti.

Ogrevanje, ki je v tej fazi trajalo 5–10 minut, smo pričeli s hojo oziroma s hojo v klanec ali na eliptiku. Po začetnem aerobnem ogrevanju je sledilo pet minut specifičnega dinamičnega ogrevanja.

Vadbo moči smo pričeli z vajami za stabilizacijo trupa, nakar so sledile vaje z lastno težo in vaje na trenažerjih. Sistem vadbe je bil planiran tako, da so izvajali dva različna programa, in sicer trening 1 (*tabela 2*) dvakrat tedensko, trening 2 (*tabela 3*) pa enkrat tedensko. Na koncu vadbe za moč so vadeči izvedli še statično raztezanje.

V spodnjih tabelah lahko vidimo, katere vaje so dijaki izvajali.

Tabela 2: Trening 1

Ogrevanje

Vaja	Čas (s)	Št. serij	Pavza (s)
Hoja, hitra hoja, hoja v hrib, eliptik	5–10 min	/	/
A1 Stranski most na podlahteh (McGill)	20–30	3	60
A2 Izteg okončin v opori na vseh štirih (McGill)	/	3	60
Glavni del			
Vaja	Št. ponovitev	Št. serij	Pavza (s)
A1 Počep z lastno težo do klopi	15–20	3	45
A2 Veslanje sede s škripcem z nadprijemom	15	3	45
B1 Izpadni korak na mestu s premikanjem noge nazaj z lastno težo	15–20	3	45
B2 Potisk za glavo sede na trenažerju	15	3	45
C1 Potisk z nogami leže na trenažerju	15	3	45
C2 Skleca z dvignjeno oporo	15	3	45
Kardio (aerobni del)			
Vaja	Čas (min)		
Hoja, hitra hoja, hoja v hrib, eliptik	15–20		

Tabela 3: Trening 2

Ogrevanje

Vaja	Čas (s)	Št. serij	Pavza (s)
Hoja, hitra hoja, hoja v hrib, eliptik	5–10 min	/	/
A1 Stranski most na podlahteh (McGill)	20–30	3	60
A2 Izteg okončin v opori na vseh štirih (McGill)	/	3	60
Glavni del			
Vaja	Št. ponovitev	Št. krogov	Pavza (s)
A1 Sumo počep s težko žogo	15	3	45
A2 Privlek na TRX-u z lastno težo	15	3	45
A3 Hoja v izpadnem koraku s težko žogo	10	3	45
A4 Potisk nad glavo stoje z elastiko	15	3	45

3.1.2 DRUGI MEZOCIKEL

Po zaključenem prvem mezociklu smo v drugem mezociklu, ki je prav tako trajal en mesec, prešli na nekoliko kompleksnejše gibalne vaje. Prav tako smo povečali trajanje aerobnega dela vadbe. V tej fazi smo intenzivnost povečali na račun nekoliko težjih bremen (50–60 % mejne teže bremena), zmanjšali pa smo število ponovitev, ki je sedaj znašalo med 12 in 15. Število serij je ostalo nespremenjeno. Pri vajah za moč stabilizatorjev trupa smo intenzivnost povečali za 15 %.

Aerobni del smo še vedno izvajali dvakrat tedensko v območju 60–70 % maksimalnega utripa, le da smo trajanje progresivno povečali v povprečju za 10 min. Sistem vadbe je bil planiran tako, da so izvajali dva različna programa, in sicer trening 3 (*tabela 4*) dvakrat tedensko, trening 4 (*tabela 5*) pa enkrat tedensko. Na koncu vadbe za moč so vadeči izvedli še statično raztezanje.

V spodnjih tabelah lahko vidimo, katere vaje so dijaki izvajali.

Tabela 4: Trening 3

Ogrevanje			
Vaja	Čas (s)	Št. serij	Pavza (s)
Hoja, hitra, hoja, hoja v hrib, eliptik	5–10 min	/	/
A1 Stranski most na podlahteh (McGill)	30–40	3	60
A2 Izteg okončin v opori na vseh štirih (McGill)	/	3	60
Glavni del			
Vaja	Št. ponovitev	Št. serij	Pavza (s)
A1 Izpadni korak na mestu s premikanjem noge nazaj z ročkami	15–20	3	45
A2 Privlek sede s škripcem v nevtralnem prijemu	15	3	45
B1 Počep z ročko	15–20	3	45
B2 Potisk nad glavo sede z ročkami	15	3	45
C1 Enonožni počep na TRX-u z lastno težo	15	3	45
C2 Potisk izpred prsi leže z ročkami	15	3	45
Kardio (aerobni del)			
Vaja	Čas (min)		
Hoja, hitra hoja, hoja v hrib, eliptik	20–30		

Tabela 5: Trening 4

Ogrevanje

Vaja	Čas (s)	Št. serij	Pavza (s)
Hoja, hitra, hoja, hoja v hrib, eliptik	5–10 min	/	/
A1 Stranski most na podlahteh	30–40	3	60
A2 Izteg okončin v opori na vseh štirih	/	3	60
Glavni del			
Vaja	Št. ponovitev	Št. krogov	Pavza (s)
A1 Sumo počep s kettlebellom	15	3	45
A2 Privlek na gimnastičnih krogih z nogami na tleh	15	3	45
A3 Hoja v izpadnem koraku z ročkami	10	3	45
A4 Skleca z dvignjeno oporo z oporo na rokah – nevtralni prijem	15	3	45

3.1.3 TRETJI MEZOCIKEL

V tretjem mezociklu smo dodali še nekatere kompleksnejše vaje, kot sta počep s palico na hrbtu in mrtvi dvig. Prav tako smo eno aerobno enoto zamenjali z intervalnim treningom na kolesu, kjer so vadeči poganjali kolo 45 s počasi in 15 s zelo hitro. Druga aerobna enota je ostala ista, le povečali smo trajanje (za povprečno 5 min) in nekoliko intenzivnost, in sicer na 70 % maksimalnega utripa. V tej fazi smo intenzivnost ohranili na nivoju drugega mezocikla, dodali smo le kompleksnejše vaje. Število serij smo povečali na štiri. Pri vajah za moč stabilizatorjev trupa smo intenzivnost povečali za 10 %. Sistem vadbe je bil planiran tako, da so izvajali dva različna programa, in sicer trening 5 (*tabela 6*) dvakrat tedensko, trening 6 (*tabela 7*) pa enkrat tedensko. Na koncu vadbe za moč so vadeči izvedli še statično raztezanje. V spodnjih tabelah lahko vidimo, katere vaje so dijaki izvajali.

Tabela 6: Trening 5

Ogrevanje			
Vaja	Čas (s)	Št. serij	Pavza (s)
Hoja, hitra hoja, hoja v hrib, eliptik	5–10 min	/	/
A1 Stranski most na podlahteh	35–45	4	60
A2 Izteg okončin v opori na vseh štirih	/	4	60
Glavni del			
Vaja	Št. ponovitev	Št. serij	Pavza (s)
A1 Počep s palico na hrbtu	12	4	45
A2 Priteg sede pred glavo v nevtralnem prijemu	15	4	45
B1 Predklon z ročkami z rahlo pokrčenimi nogami	12	4	45
B2 Izmenični potisk ročk nad glavo kleče	10	4	45
C1 Dvig palice (hex bar) iz počepa	12	4	45
C2 Sklece na TRX-u	12–15	4	45
Kardio (aerobni del)			
Vaja	Čas (min)		
Intervalni trening na kolesu – 1-krat tedensko	10–15		
Hoja, hitra hoja, hoja v hrib, eliptik – 1-krat tedensko	25–35		

Tabela 7: Trening 6

Ogrevanje			
Vaja	Čas (s)	Št. serij	Pavza (s)
Hoja, hitra hoja, hoja v hrib, eliptik	5–10 min	/	/
A1 Stranski most na podlahteh	35–45	4	60
A2 Izteg okončin v opori na vseh štirih	/	4	60
Glavni del			
Vaja	Št. ponovitev	Št. krogov	Pavza (s)
A1 Mrtvi dvig s podloge	10	4	30
A2 Zgibi v podprijemu z elastiko	12	4	30
A3 Izpadni korak na mestu z ročkami z zadnjo nogo na višji opori (stepper)	10	4	30
A4 Potisk nad glavo stoje z drogom	12	4	30

4 PROGRAM PREHRANE

Dijaki so se držali načel zdrave, uravnotežene, čim manj predelane hrane, ob čemer so upoštevali dnevni kalorijski deficit med 300 in 500 kCal. Pred intervencijo smo dijakom razdelili krajše vprašalnike, kjer nas je zanimal njihov dnevni režim prehranjevanja, vsakodnevne obveznosti in posebnosti glede reakcij na določeno hrano. S strani nutricionista so jim bile podane nekatere smernice:

- dnevno zaužiti dovolj beljakovin, in sicer 1,5 g/kg telesne teže,
- upoštevati kalorični deficit med 300 in 500 kCal,
- izogibati se vnosu transmaščob,

- omejiti vnos nasičenih maščob,
- jesti počasi in dokler nisi 80 % sit,
- vedno vključiti v glavne obroke zelenjavo.

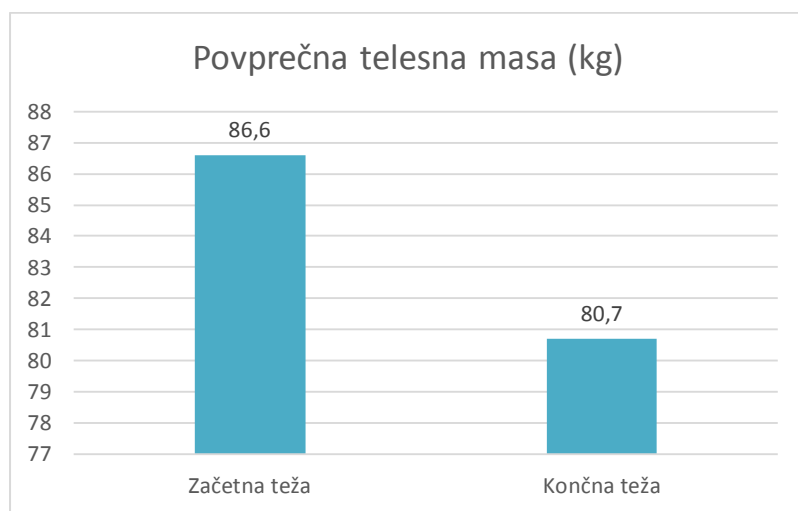
5 NAČINI PRIDOBIVANJA PODATKOV

Pridobljene podatke smo obdelali s pomočjo programa SPSS. Uporabili smo T-test za ugotavljanje razlik med začetnim in končnim stanjem morfoloških spremenljivk merjencev. Statistično značilnost smo preverjali na ravni 5-odstotnega tveganja ($p = 0,05$).

6 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

6.1 TELESNA MASA

S pomočjo T-testa smo ugotovili, da je prišlo do statistično značilne razlike v telesni teži med začetnim in končnim stanjem, saj so merjenci v treh mesecih povprečno izgubili slabih 6 kg (natančneje 5,9 kg).

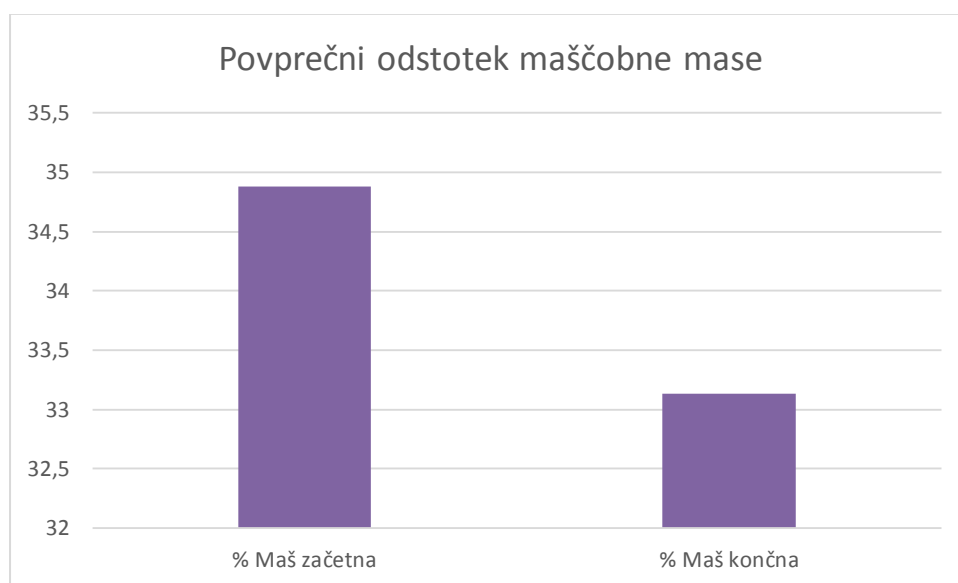


Slika 1: Povprečna telesna masa

Rezultat s slike 1 potrjuje hipotezo ena: z intervencijo smo vplivali na izgubo telesne mase za vsaj 6 kg.

6.2 MAŠČOBNA MASA

S slike 2 lahko razberemo, da se je maščobna masa v obdobju trimesečnega programa hujšanja na podlagi meritev s kaliperjem zmanjšala za 4,75 %. Hipotezo dve (s predpisanim sistematičnim programom in prehrano bomo zmanjšali odstotek maščobe za 5 %) lahko potrdimo.



Slika 2: Povprečni odstotek maščobne mase

6.3 MOŽNOSTI ZA BOLEZNI SKELETNO-MIŠIČNEGA SISTEMA

Na podlagi T-testa smo ugotovili, da je prišlo do statistično značilne razlike v moči stabilizatorjev trupa med začetnim in končnim stanjem. Izboljšanje moči stabilizatorjev trupa po McGillovi metodi je močno povezano z zmanjšanjem možnosti za bolezni skeletno-mišičnega sistema in kroničnimi bolečinami v predelu hrbtenice (National Library of Medicine, 2018). Prav tako so dijaki, ki so imeli pred intervencijo občasne bolečine v predelu hrbtenice, poročali, da je po treh mesecih vadbe ta bolečina popolnoma izginila ali se znatno zmanjšala. Hipotezo tri (s predpisanim sistematičnim programom bomo možnosti za bolezni skeletno-mišičnega sistema zmanjšali) lahko potrdimo.

7 ZAKLJUČEK

Z naraščajočim trendom prekomerno težkih in debelih posameznikov se soočamo tudi v Sloveniji. Po zadnjih podatkih je prekomerno hranjenih in debelih približno 59 % odraslih ter 28 % mladostnikov. V zadnjih letih se v zdravstvenih ustanovah povečuje število bolniških dni zaposlenih, povezanih tudi s prekomerno telesno maso. Z intervencijo smo dijake želeli opozoriti in hkrati motivirati na pomembnost zdravega načina življenja in dobre psihofizične kondicije, ki je pri njihovem delu zelo pomembna. Ugotovili so, da lahko v razmeroma kratkem času z nekoliko vztrajnosti in discipline naredijo velike premike pri izboljšanju telesne sestave, boljšega psihofizičnega počutja in zmanjšanju bolečin.

Nekateri dijaki so z vadbo nadaljevali še po intervenciji, za ostale si pa želimo, da bodo poskušali ohraniti dosežene rezultate z aktivnim in zdravim načinom življenja.

Viri in literatura

Hlastan Ribič, C., Djomba, J.K., Zaletelj-Kragelj, L., Maučec Zakotnik, J. in Fras, Z. (ur.) (2010). *Tvegana vedenja, povezana z zdravjem in nekatera zdravstvena stanja pri odraslih prebivalcih Slovenije: Rezultati raziskave Dejavniki tveganja za nenalezljive bolezni pri odraslih prebivalcih Slovenije 2008 – Z zdravjem povezan vedenjski slog* [elektronska izdaja]. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.

Food Politics (2017). *Oops. Fat replacing sugars in US diets*. Pridobljeno 5. 2. 2024, s <https://www.foodpolitics.com/tag/calories/page/3/>

National Library of Medicine (2018). Effects of McGill stabilization exercises and conventional physiotherapy on pain, functional disability and active back range of motion in patients with chronic non-specific low back pain. Pridobljeno 15.2.2024, s <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5908986/>

NIJZ (2022). Bolniška odsotnost v letu 2022. Pridobljeno 18.1.2024, s https://nijz.si/wp-content/uploads/2022/05/prva_objava_bolniska_odsotnost_2021.pdf

Prehrana.si (2021). Prekomerna telesna masa in debelost. Pridobljeno 25.1.2024, s <https://www.prehrana.si/clanek/685-prekomerna-telesna-masa-in-debelost>

WHO (2011a). *WaistCircumferenceandWaist–Hip Ratio: Reportof a WHO ExpertConsultationGeneva, 8–11 December 2008* (Raziskovalno poročilo). Geneva: WHO

Kontakt:

Klemen Breže,

klemen.breze@szks.si, klemen60@gmail.com, Srednja zdravstvena in kozmetična šola
Maribor, Trg Miloša Zidanška 3, 2000 Maribor

Nuša Bratož: Poučevanje matematike v športnih oddelkih

Povzetek

V srednjih šolah lahko dijaki, ki se ukvarjajo s športom, zaprosijo za status športnika. Status jim omogoča lažje usklajevanje športnih in šolskih obveznosti. Nekatere šole dijakom, ki se intenzivno ukvarjajo s športom, omogočajo vpis v športni oddelek. V to skupino šol spada tudi Gimnazija Novo mesto. Poučevanje v športnih oddelkih se precej razlikuje od poučevanja v splošnih oddelkih. Profesorji dijakom, ki so zaradi športnih obveznosti pogosto odsotni od pouka, nudijo dodatne individualne ure z razlago snovi in prilagajajo datume ocenjevanja znanja. Poučevanje v športnem oddelku od profesorja zahteva dodatno mero razumevanja, odprto komunikacijo z dijaki in dobro sodelovanje z razrednikom. Pri poučevanju matematike v športnem oddelku je pomembno, da so naloge primerne težavnosti. Če je le možno, naloge povežemo s športom, saj na ta način pridobimo pozornost dijakov. Z dijaki izvajamo individualne ure, saj jim s tem omogočimo sprotno sledenje in razumevanje snovi. Postavimo jasne meje in pravila, ki se jih strogo držimo.

Ključne besede: športni oddelek, matematika, individualna ura, odnosi

Abstract

In secondary school, students that play any sport on the competitive level can apply for athlete status. Athlete status makes it easier for them to coordinate their sports and school obligations. Some schools also allow students that are heavily involved in sports to enroll in the sports department. Gymnasium Novo mesto is one of them. Teaching in sports department differs significantly from teaching in general departments, necessitating a heightened level of understanding and open communication between students and professors. Within the sports department professors accommodate students who frequently miss class due to sports commitment by offering additional individual lessons and adjusting assessment dates. When teaching mathematics within this context, it is essential to ensure that the tasks are appropriately challenging. Where possible, tasks are linked with sports to capture students' attention more effectively. Furthermore, conducting individual lessons enables students to better comprehend the material covered in class. Clear boundaries and rules are set and strictly adhered to in order to maintain order and structure within the learning environment.

Keywords: sport department, mathematics, individual lesson, relationship

Uvod

Želja vsakega starša je, da se njegov otrok razvije v zdravo in izobraženo osebo. Že v zgodnjih letih starši otroke vpišejo v različne športne klube z namenom, da se otrok spozna z osnovami gibanja, da se druži s sovrstniki in da se nauči upoštevati pravila v določeni skupini. Otroci, ki vzljubijo izbrani šport, treninge obiskujejo tudi med šolanjem v osnovni šoli. Otroci, ki kažejo zanimanje za izbrani šport in so v njem tudi perspektivni, pri petnajstih letih naredijo dva velika preskoka. Prvi preskok je na področju športa, saj se njihovi treningi začnejo spreminjati iz prijetnega popoldanskega druženja v profesionalne, bolj intenzivne in zahtevnejše treninge. Drugi preskok je na področju šolanja, saj zamenjajo osnovnošolske klopi za srednješolske. Količina snovi v srednjih šolah, predvsem v gimnazijskih programih, je zelo obsežna. Za dobro usklajevanje športnih obveznosti in izobraževanja je ključnega pomena dobra organizacija dela in komunikacija med vsemi udeleženi v procesu (dijak, starši, razrednik, trener in ravnatelj).

Jeseni leta 1990 so se odprli prvi eksperimentalni športni oddelki v Sloveniji, z namenom da se mladim osebam, ki so perspektivne na področju športa, s prilagoditvami omogoči usklajevanje športnih in šolskih obveznosti. Želja Zavoda za šport Republike Slovenije je bila ta, da športniki niso prepuščeni sami sebi. Po končani športni karieri potrebujejo znanje, da postanejo pomemben del družbenih procesov.

Trenutno je v Sloveniji preko 15 šol, ki izvajajo program športnega oddelka. Ena izmed njih je tudi Gimnazija Novo mesto, ki izvaja program športnega oddelka od leta 1999. Profesorji, ki poučujejo v športnih oddelkih, se zavedajo, da so dijaki dodatno obremenjeni s popoldanskimi treningi in tekmami. Zaradi treningov, tekem, fizioterapij in sezonskih priprav so dijaki pogosto odsotni od pouka. Delo s tako skupino dijakov od profesorjev zahteva dodatne prilagoditve, veliko mero razumevanja in odprto komunikacijo.

Na Gimnaziji Novo mesto poučujem dijake v športnem oddelku od leta 2020 dalje, leta 2022 pa sem postala tudi razrednik v športnem oddelku. Poučevanje športnikov se precej razlikuje od poučevanja splošnih oddelkov. Zaradi njihove velike popoldanske obremenitve je cilj ta, da dijaki od učne ure odnesejo največ. Da to dosežemo, moramo pridobiti njihovo pozornost in motivacijo za delo. Naloge, ki jih rešujemo v športnih oddelkih, morajo biti zanimive, izzivalne in ravno prav zahtevne. Kljub temu da so dijaki velikokrat izčrpani od treningov in tekem, je dinamika v teh razredih precej bolj živahna. Profesor mora z dijaki vzpostaviti avtoritativno, a

hkrati spoštljiv odnos. Jasno moramo postaviti meje in se teh mej tudi držati, saj se v nasprotnem primeru učna ura hitro obrne v nesmisel. V primeru velike izčrpanosti se je potrebno z dijaki tudi malo pošaliti in nasmejati, da dobijo energijo še za našo uro, ki je na urniku. Poučevanje v športnih oddelkih me je naučilo, da nikoli ne vem, kaj me čaka v razredu. Lahko vstopim v razred, v katerem je 23 živahnih najstnikov, ali pa v razred, v katerem 23 glav sloni na mizi brez energije in volje. Ta nevednost pa je tudi vzrok, da sama tako rada poučujem ravno športne oddelke

Poučevanje matematike v športnih oddelkih:

Dijaki, ki se poleg šole ukvarjajo tudi s športom, so večinoma zelo inteligentni. Njihove sposobnosti razmišljanja so dobre, težava nastopi pri sprotnem delu in pri motivaciji za učenje. Pri poučevanju upoštevam nekaj pomembnih korakov, ki so se izkazali za zelo učinkovite pri urah matematike. Prinesejo dobre odzive dijakov, razumevanje snovi, zanimanje za učenje in pozitiven odnos do predmeta.

1. Pri obravnavi nove snovi z dijaki vedno preko dialoga obnovimo predhodno znanje in poskusimo ugotoviti, kakšne matematične omejitve smo pri takratni obravnavi snovi imeli.

Primer: V prvem letniku dijaki spoznajo definicijo kvadratnega korena. Preko definicije hitro ugotovijo, da ne morejo poračunati vrednosti korena sode stopnje, ki deluje na negativno število. S tem razmislekom se sprijaznijo in rešujejo naloge vse do konca drugega letnika, ko pridemo do kompleksnih števil. Za uvod v kompleksna števila se spomnimo, da smo računali samo kvadratne korene pozitivnih števil. Razvije se debata o tem, kaj se dejansko zgodi, če imamo pod korenem negativno število, v kaj se razširi množica realnih števil in kaj nam ta razširitev prinese in omogoči.

2. Za obravnavanje nove snovi porabimo največ 20 min. Preostalih 25 minut je namenjenih temu, da z vajami in primeri dijaki uporabijo predstavljeno teorijo.

Primer: Vse naloge, ki jih z dijaki rešujemo na tablo, dobijo dijaki natisnjene na učnih listih. Prednost takega pristopa je ta, da privarčujemo čas, saj dijakom ni treba prepisovati besedil s table. Druga prednost je ta, da dijaki vidijo matematično nalogo v taki vizualni obliki, kot je potem v testu ali maturi. Vnaprej pripravljene in natisnjene naloge omogočajo, da dijaki, ki so

bolj večji matematike, rešujejo naloge naprej in ne čakajo celotnega razreda, da se posamezna naloga reši na tablo. Tako dijakom omogočimo, da učno uro optimalno izkoristijo za učenje obravnavane snovi, posledično pa imajo v popoldanskem času manj dela s samostojnim učenjem in reševanjem nalog.

3. Rešujemo naloge, ki so tematsko povezane s športom.

Primer: Linearno funkcijo utrdimo s »smučarsko progo«, kjer morajo dijaki s pomočjo premic zapisati slalomske poti od začetka do cilja. Pri kvadratni funkciji preučujemo parabolo, ki jo prepotuje met žoge na koš. Pri podobnih trikotnikih raziskujemo, kako visoko mora napadalec pri odbojki udariti žogo, da žoga pade v nasprotnikov trimetrski prostor za mrežo. Pri kombinatoriki se ukvarjamo s številom možnih kombinacij, da trener iz 12-članske zasedbe izbere prvo peterico igralcev. Že majhna povezava naloge s športom dijake dodatno motivira za reševanje, razmišljanje in sodelovanje. Šport je del njih in povezanost matematičnih nalog s športom prinese dodatno zanimanje za predmet.

Naloge si lahko pogledate na povezavi:

https://docs.google.com/document/d/1ky26E18QpMG5bW-rtwt9R_2GH4lZ16bUjrtYa_ovzNQ/edit?usp=sharing

Individualne ure v športnih oddelkih:

Po pravilniku o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva se priznajo profesorju, ki poučuje v športnem oddelku ure za izvajanje posebnih nalog (svetovanje in učna pomoč, preverjanje in ocenjevanje znanja ter druge oblike individualnega dela).

Zaradi pogostih odsotnosti od pouka, ki jih prinesejo športne obveznosti, imajo dijaki športnega oddelka omogočene individualne ure posameznih predmetov. Ena individualna ura matematike in ena individualna ura angleščine sta uradno vpisani v urnik. Vse ostale individualne ure se izvedejo po potrebi, po dogovoru med dijakom in učečim profesorjem. Te ure lahko dijaki izkoristijo za ponovno razlago snovi ali za postavljanje vprašanj iz nalog.

Sama zahtevam obvezno prisotnost na tedenski individualni uri, ki je vpisana na urniku, za dijake, ki imajo oceno ena ali dve. Dijaki z oceno tri ali več imajo prosto izbiro, ali se bodo ure udeležili ali ne. Za te ure pripravim dodatne vaje jaz. Ker so to dijaki, ki imajo težave z matematiko, pripravim naloge, s katerimi dijaki osvojijo osnovno znanje posamezne snovi. Skupaj utrdimo osnove in poudarimo pogoste napake. Poleg teh ur lahko dijak zaprosi za dodatno individualno uro. Sama izvedem dodatne individualne ure vedno, ko mi čas dopušča. Moje edino pravilo za dodatno uro je ta, da mora dijak na uro priti s konkretnimi vprašanji. To omogoča, da je ura kar se da učinkovita, hkrati pa je to tudi pokazatelj, da je dijak vložil nekaj truda v učenje in dejansko ve, kje se mu pri reševanju naloge ustavi.

Razredništvo v športnih oddelkih:

V športnih oddelkih je največ 23 dijakov. Vsi dijaki kombinirajo športne in šolske obveznosti, zato je zelo pomembna dobra komunikacija med dijakom, razrednikom in starši.

Ključnega pomena je sprotno spremljanje odsotnosti. Zaradi treningov, ki se odvijajo tudi v času pouka, dopoldanskih fizioterapij in tekem so dijaki pogosto odsotni. Komunikacija s starši mora biti jasna in natančna, da ne pride do izkoriščanja teh obveznosti za ostale, neopravičene izostanke.

Zelo pomembno je tudi vzdušje med dijaki. Dijaki prihajajo iz različnih športnih panog. Na treningih in tekmah se srečujejo z različnimi vzorci vedenja, ki so pogosto zelo avtoritativni in strogi. Tako se potem, nezavedno, vedejo tudi v razredu do drugih dijakov. Naloga razrednika je, da take odnose čim hitreje opazi in se individualno pogovori z dijaki. Razredne ure omogočajo, da za dijake pripravimo igre, kjer se sprostijo, med seboj spoznajo, malo razgibajo in nasmejijo. Večkrat izvedem igre, ki so tekmovalne narave, npr. turnir v posodobljeni igri križec/krožec ali turnir pikada. Dober primer igre je tudi igra z žogico, ki od dijakov zahteva dobro medsebojno komunikacijo, da se zaključi. Bolj mirna igra je igra vprašanj, kjer dijak izvleče kartico in odgovori na zastavljeno vprašanje.

Šolski sistem od dijakov zahteva neprestano zbranost in mirnost. Čas, ki ga imamo na voljo med razrednikovimi urami, lahko uporabimo za »razbijanje« monotonosti klasičnega pouka in za dvig ravni energije v razredu. S prej opisanimi aktivnostmi se vzpostavijo dobri odnosi med dijaki. V aktivnost se lahko vključi tudi razrednik in se z igro zbliža z dijaki.

Zaključek

Usklajevanje športnih obveznosti na tekmovalni ravni in izobraževanjem v gimnazijskem programu je zelo zahtevno. Uspeh na obeh področjih zahteva dobro organiziranost dijaka, pozitivno spodbudo domačih in seveda razumevanje, prilagajanje in pomoč šole. Tudi sama sem velika ljubiteljica športa, zato z veseljem pomagam dijakom pri usklajevanju izobraževanja in športa, če si to želijo. Vsako izvedeno individualno uro dijaki zelo cenijo, zato menim, da je izvajanje teh ur velika prednost športnega oddelka. Odnosi v športnih oddelkih so precej odprti. Potrebno je prisluhniti dijakom, njihovim željam, pohvalam in pritožbam. Z odprto komunikacijo se lahko vzpostavi spoštljiv odnos med dijaki in profesorjem, kar omogoča dobro sodelovanje in učenje. Pomembno je, da se v razredu spodbujajo pozitivni medsebojni odnosi. V primeru neprimerne vedenja se je treba o tem odkrito pogovoriti z dijakom. Razredne ure so tiste, ki omogočajo razvijanje pozitivnih medsebojnih odnosov, krepijo komunikacijo in medsebojno spoštovanje. Učne ure morajo biti dinamične, da dijake motivirajo za delo. Naloge morajo biti primerne težavnosti, če pa je možno, naj bodo tudi povezane s športno vsebino. Poučevanje v športnih oddelkih je nepredvidljivo, kar predstavlja izziv tudi učečemu profesorju. Sama vidim te izzive kot možnost za osebni razvoj na področju poučevanja in kot motivacijo za ustvarjanje novih in zanimivih matematičnih nalog.

Viri in Literatura

Šamrov, U. (2020). Izobraževanje športnikov v športnih oddelkih, učenci vse težje zadostijo kriterijem vpisa. Pridobljeno 12. 1. 2024, s <https://www.slofit.org/Portals/0/Vsebina/V%20objektivu.pdf?ver=2021-05-11-125905-850>

Šola in šport: Uspe tistim, ki so dobro organizirani in znajo izkoristiti čas, ki ga imajo na voljo. (1. 9. 2014). RTV SLO Ljubljana. Pridobljeno 20. 1. 2024, s <https://www.rtvsl.si/sport/preostali-sporti/sola-in-sport-uspe-tistim-ki-so-dobro-organizirani-in-znajo-izkoristiti-cas-ki-ga-imajo-na-voljo/345138>

Športni oddelki. Olimpijski komite Slovenije – Združenje športnih zvez. Pridobljeno 15. 1. 2024, s <https://www.olympic.si/sportniki/olimpijski-karierni-center/izobrazevanje-in-dvojna-kariera-/sportni-oddelki>

Športni oddelki. (2020). Šolski center za pošto, ekonomijo in telekomunikacijo Ljubljana. Pridobljeno 15. 1. 2024, s https://www.scpet.si/srednja-tehniska-in-strokovna-sola/wp-content/uploads/sites/2/2021/01/SPORTNI_ODDELKI_zgibanka.pdf

Kontakt:

Nuša Bratož,

nusa.bratoz@gimnm.org, Gimnazija Novo mesto

Povzetek

Geometrija je ena glavnih tem, ki se pojavljajo v vsakem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Skozi vse razrede osnovne šole so obravnavane različne vsebine, ki se prepletajo in nadgrajujejo. Pri obravnavi določene vsebine obdelamo le delček nekega sklopa in učenci tako nimajo vpogleda v celoto. »Geometree« ali po slovensko »geometrijsko drevo« sem si zamislila kot učni pripomoček za uvodno motivacijo pred obdelavo novih geometrijskih vsebin pri pouku matematike od 6. do 9. razreda. Drevo prikazuje vse geometrijske vsebine iz učnega načrta in povezave med njimi.

V prispevku želim predstaviti nastanek geometrijskega drevesa od ideje do končnega izdelka kot samostojno delo nadarjenih in matematično motiviranih učencev od 6. do 9. razreda. Učenci so raziskali katere geometrijske vsebine se pojavljajo od 6. do 9. razreda in kako se med sabo povezujejo oziroma nadgrajujejo ter skupno oblikovali načrt drevesa.

Ključne besede: matematika, geometrija, delo z nadarjenimi, pregled snovi, pripomoček za učenje

Abstract

Geometry is one of the main topics encountered in every educational period. Throughout all grades of primary school, various content is addressed that intertwines and builds upon each other. When covering specific content, we often only examine a portion of a larger set, leaving students without a complete overview. I envisioned the "Geometree" as a teaching aid for introductory motivation before exploring new geometric concepts in mathematics classes for grades 6 to 9. This tree illustrates all the geometric content from the curriculum and the connections between them.

In this paper, I aim to present the development of the Geometree from the initial idea to the final product, created as an independent project by gifted and mathematically motivated students in grades 6 to 9. The students researched which geometric concepts are covered from grades 6 to 9, how they are interconnected and built upon, and collaboratively designed the tree's plan.

Keywords: mathematics, geometry, working with gifted students, content overview, learning aid

Uvod

Geometrija

Geometrija je poleg aritmetike najstarejša matematična veja, ki se ukvarja s prostorskimi značilnostmi teles in njihovimi medsebojnimi odnosi. Beseda geometrija izvira iz grških besed geo = Zemlja in metria = merjenje, kar nam pove, da se je potreba po merjenju pojavila že zelo zgodaj. (Mešinovič, Cotič in Žakelj 2017)

Geometrija je ena izmed matematičnih disciplin, ki jo vsakodnevno uporabljamo pri reševanju življenjskih problemov. V svojem poklicu jo uporabljajo arhitekti, slikarji, inženirji in drugi strokovnjaki. Tudi doma nam je v veliko pomoč (npr. pri opremljanju sobe). To je le eden izmed razlogov, zakaj bi morala imeti geometrija pomembno mesto v osnovnošolski matematiki. Usiskin (1980) navaja, da ima geometrija zelo pomembno mesto v matematiki, ker:

- povezuje matematiko z realnim fizičnim svetom;
- omogoča reprezentacijo matematičnih pojmov, ki sami po sebi niso vizualni;
- je sama po sebi primer matematičnega sistema;
- spodbuja razvoj deduktivnega sklepanja in dokazovanja.

Pouk geometrije v osnovni šoli naj bi temeljil predvsem na opazovanju in razvijanju prostorskih predstav ter sposobnosti vizualizacije. Izhodišče za usvajanje geometrijskih pojmov je vedno najprej opazovanje, raziskovanje in praktično delo s konkretnimi predmeti. Z raziskovanjem geometrijskih konceptov lahko učenci razvijejo sposobnost reševanja geometrijskih problemov, kar pa je temeljni cilj učenja matematike. Pouk matematike, ki je naravnan k iskanju poti in strategij reševanja problemov, pripomore k učinkovitemu učenju. Pri tem se poudarja predvsem aktivna vloga učencev. Konkretno-izkustvena dejavnost je dobra osnova za prehod na simbolno raven razumevanja. Ta način poučevanja in učenja je še posebej zaželen na področju geometrije, ki za razliko od ostalih matematičnih področij zahteva specifičen način mišljenja. (Mešinovič, Cotič in Žakelj 2017)

Geometrijo vsebujejo vsi izobraževalni programi, poglobljenost učenja posameznih tem pa se po Evropi razlikuje. Učenje osnovnih geometrijskih konceptov (npr. točka, daljica", „črta" ali kot") je omenjeno v vseh nacionalnih izobraževalnih programih. Merjenje ali ocenjevanje velikosti danih kotov, dolžine, obsegov, površin in prostornin geometrijskih oblik so postopki, ki so omenjeni v večini programov. (Mat. izobr. v evropi 2012)

Pregled geometrijskih vsebin od 1. do 9. razreda

V Sloveniji je pouk geometrije na začetku šolanja zgrajen na osnovi ideje »od telesa k točki«, kar pomeni, da se učenje geometrije začne s prostorsko geometrijo, nadaljuje z ravninsko, šele nazadnje pa otroke seznanimo z različnimi črtami in točko. Ta pristop je v skladu z otrokovim razvojem, saj dobi otrok prve izkušnje z geometrijskimi elementi v prostoru s tridimenzionalnimi predmeti. Šele, ko ima dovolj konkretnih izkušenj z geometrijskimi telesi, lahko pozornost usmeri na geometrijske like (Egsgard 1970). Dvodimenzionalne oblike sreča v obliki ploskev geometrijskih teles. Na tak način gradimo geometrijo na otrokovih izkušnjah, ki temeljijo na konkretnih operacijah. Osnovnih geometrijskih konceptov otroci ne usvajajo preko formalnih matematičnih definicij, ampak preko zgledov, ki so otrokom blizu (npr. žoga, šotor, pločevinka, igralna kocka, vrata, sonce, prometni znaki idr.) (Cotič idr. 1998). Modeli geometrijskih oblik omogočajo pridobivanje prostorskih in ravninskih predstav. (Mešinovič, Cotič in Žakelj 2017)

Naši osnovnošolci pouk geometrije začnejo z opazovanjem konkretnih predmetov in razvijanjem sposobnosti orientacije v prostoru. Že v 1. razredu se srečajo s kroglo, valjem, piramido, kocko, kvadrom in stožcem. Postopoma spoznajo tudi njihove lastnosti, jih izdelujejo iz različnih materialov in jih opišejo z naslednjimi pojmi: ploskev, rob in oglišče. Z opazovanjem in odtiskovanjem mejnih ploskev teles preidemo na ravninske oblike. Na začetku učenci spoznajo le nekatere pravilne like, kasneje pa tudi nepravilne. Likom določijo lastnosti, jih narišejo, označijo oglišča in stranice ter jih poimenujejo glede na število stranic. Srečajo se s simetrijo in spoznajo nekatere osnovne pojme ravninske geometrije, kot sta črta in točka. Po letu 2011 učenci že v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju rišejo črte med dvema točkama in spoznajo pojem najkrajša razdalja med dvema točkama. Pred letom 2011 smo s tem učence seznanili šele v 4. razredu. (Mešinovič, Cotič in Žakelj 2017)

V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju je geometrija postopoma vedno abstraktnejša. Učenci spoznajo veliko novih in za njih še neznanih geometrijskih pojmov. Poleg tega morajo prepoznati in poznati odnose med geometrijskimi elementi. Obravnavane pojme naj bi učenci ponazarjali ob raznovrstnih modelih, vendar je v praksi opaziti, da učitelji pogosto uporabljajo le skice, ki pa nimajo takega učinka na razumevanje geometrijskih konceptov kot konkretni didaktični pripomočki (Clements in Battista 1992). Večino geometrijskih elementov, ki jih učenci spoznajo, tudi načrtajo, saj z načrtovalnimi nalogami pridobivajo spretnosti pri uporabi geometrijskega orodja. V tem obdobju pogosto uporabljajo simboliko. Učenci pri geometriji začnejo računati. Tako že ob koncu drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja uporabljajo obrazce za izračun obsega in ploščine pravokotnika ter kvadrata in ju uporabljajo pri izračunu obsega in ploščine kocke ter kvadra. Na podlagi učnega načrta iz leta 2011 učenci poglobljajo znanje iz geometrije z reševanjem matematičnih problemov z življenjskimi situacijami. (Mešinovič, Cotič in Žakelj 2017)

V 7. razredu učenci rešijo veliko načrtovalnih nalog. Na tak način usvojijo številne lastnosti trikotnikov in štirikotnikov ter odnose med geometrijskimi oblikami. Večina ciljev v učnem načrtu, povezanih z geometrijo, zahteva izdelavo skic, zato je treba učence sistematično navajati na risanje skic. Sedmošolci spoznajo nekatere osnovne transformacije, in sicer zrcaljenje, premik in vrtež. Najprej jih obravnavajo z modeli, le zrcaljenje pa tudi konstruirajo. Papirnati in žični modeli geometrijskih teles ter modeli za potapljanje in oblačenje imajo pomembno vlogo pri vizualizaciji geometrijskih teles ter njihovih lastnosti, ki jih učenci spoznajo. Pri geometriji je vsako leto več računskih nalog. Tako učenci 9. razreda obvladajo številne obrazce za izračun obsega in ploščine trikotnikov, štirikotnikov ter kroga in obrazce za izračun površine ter prostornine geometrijskih teles kot tudi modeliranje fizičnih objektov z geometrijskimi modeli. (Mešinovič, Cotič in Žakelj 2017)

Zakaj povezava vseh tem v drevo?

Želela sem, da bi učenci, ki jih zanima geometrija, kot pomemben del matematike, sami povezali vse geometrijske vsebine v osnovni šoli med sabo in jih oblikovali kot celoto. S tem bi uvideli, da so vse vsebine med sabo povezane in kako se nadgrajujejo. Prikaz, ki bi nastal kot produkt

takšnega raziskovanja bi služil kot uvodna motivacija pred obravnavo nove snovi ali kot pripomoček za ponavljanje in preverjanje znanja. Sama izdelava takšnega prikaza spodbuja učence k razmišljanju o vsebinah, k raziskovanju, iskanju gradiva, k izdelavi modelov, k načrtovanju, natančnosti, strukturiranosti, k ločevanju bistva ipd. Dokazano je, da grafični prikazi pozitivno vplivajo na pomnjenje in izboljšanje spomina ter, da se učenci najbolje učijo, če sami konstruirajo razvoj svojega znanja.

Glavni razlog za ukvarjanje ravno z geometrijo in njeno ozaveščenostjo pa je, da je geometriji v primerjavi z ostalimi matematičnimi vsebinami, kljub spremembi učnega načrta leta 2011, namenjenih veliko manj ur v vseh razredih osnovne šole. Dodatna spodbuda pa sta tudi dejstva, da je geometrija povsod okoli nas in je tako neizbežno povezava med matematiko in realnim fizičnim svetom ter da je geometrija v matematiki kljub vsemu vedno na sekundarnem mestu.

Število ur po obdobjih

V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju je aritmetiki in algebri namenjenih 290 ur, geometriji in merjenju pa le 58 ur. V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju je aritmetiki in algebri namenjenih 243 ur, geometriji in merjenju pa le 102 uri. V tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju je aritmetiki in algebri namenjenih 180 ur, geometriji in merjenju pa 131 ur (Učni načrt 2011).

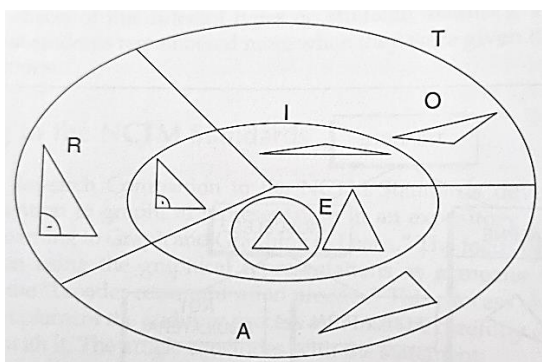
Kaj pravi raziskava o grafičnih prikazih?

Posamentier in Jaye (2006) svetujeta uporabo grafičnih predstavitev ali ilustracij za izboljšanje spomina učencev, medtem ko poslušajo in se učijo. Ugotavljata tudi, da so abstraktne predstavitve, kot so diagrami poteka, učinkovitejše od barvitih in prepolnih slik. Rezultati njune raziskave so pokazali, da so si učenci bolj zapomnili snov, ko so ob razlagi dobili grafične predstavitve.

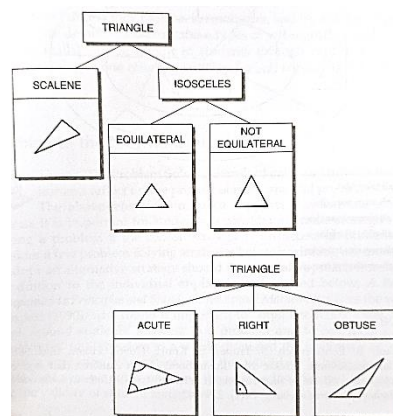
Grafiranje ni več tema, sestavljena iz nekaj veščin in postopkov, ki se jih je treba naučiti temveč je sredstvo komunikacije in ustvarjanja razumevanja. Takšne komunikacije bodo učenci v bodoče potrebovali vedno več, da bodo lažje prehajali od enega do drugega predmeta.

Slike lahko zavirajo spomin na slušno podano znanje saj kompleksnost slike zahteva preveč vizualne pozornosti. Slike lahko motijo poslušanje in prekinejo logični tok besed. Slike in besede gredo skupaj samo takrat, ko zvočne informacije pojasnjujejo sliko. Za grafične prikaze pa je značilno, da so: hitro razumljivi, zagotavljajo strukturo za vključevanje novih informacij in so shematizirane skice namesto barvitih slik.

Imamo pa tudi različne vrste grafičnih predstavitev. Vsaka grafična predstavitev ne pomaga pri učenju in spominu. Predstavitev na sliki 1 odtegne preveč pozornosti od tega, kar bodo učenci poslušali, ker je preveč zapletena. Združuje več klasifikacij v eno predstavitev. Zato je priporočljivo sestaviti čim preprostejši grafični prikaz (Slika 2), če naj ga učenci vidijo med poslušanjem. Kompleksna predstavitev, kot je na sliki 1, je lahko uporabna za učence samo, ko se učijo in ne med predavanjem. (Posamentier in Jaye 2006)



Slika 1. Kompleksni diagram (Posamentier)
(Posamentier)



Slika 2. Preprostejši diagram

Konstruktivizem kot razvijanje razumevanja matematike

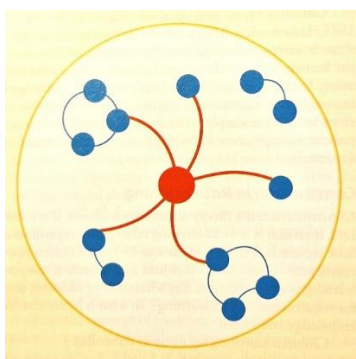
Če je ustvarjanje konceptualnih mrež, ki sestavljajo zemljevid resničnosti vsakega posameznika in spodbujajo njeno matematično razumevanje, produkt konstruktivne in

interpretativne dejavnosti, potem sledi, da ne glede na to, kako jasno in potrpežljivo učitelji razlagajo snov svojim učencem, ti le-te ne morejo bolje razumeti.

Med učitelji matematike je splošno sprejet cilj, da morajo učenci razumeti matematiko. Najbolj razširjena teorija, znana kot konstruktivizem, nakazuje, da morajo biti otroci aktivni udeleženci pri razvoju lastnega razumevanja. Konstruktivizem nam daje vpogled v to, kako se otroci učijo matematike, in nas vodi k uporabi učnih strategij, ki se začnejo pri otrocih in ne pri nas samih.

Osnovno načelo konstruktivizma je preprosto to: otroci gradijo svoje lastno znanje. Pravzaprav ne le otroci, ampak vsi ljudje ves čas gradimo ali dajemo pomen stvarem, ki jih zaznavamo ali o njih razmišljamo. Ko beremo te besede, jim dajemo pomen in tako konstruiramo ideje.

Konstruirati ali zgraditi nekaj v fizičnem svetu zahteva orodja, materiale in trud. Konstruiranje idej, lahko gledamo na podoben način. Orodja, ki jih uporabljamo za izgradnjo razumevanja, so naše obstoječe ideje in znanje, ki ga že imamo. Materiali, na podlagi katerih delujemo, da bi zgradili razumevanje, so lahko stvari, ki jih vidimo, slišimo ali se dotikamo v našem fizičnem okolju. Včasih so materiali naše lastne misli in zamisli. Prizadevanje, ki ga je treba vložiti, je aktivna in refleksivna misel. Če ne razmišljamo aktivno, se nič ne zgodi. (Van de Walle 2007)



Slika 3. Konstrukcija idej (Van de Walle)

Diagram na sliki 3 je mišljen kot metafora za konstrukcijo idej. O sliki razmislimo kot o majhnem delu našega kognitivnega sestava. Modre pike predstavljajo obstoječe ideje. Črte, ki povezujejo ideje, predstavljajo naše logične povezave ali razmerja, ki so se razvila med idejami. Rdeča pika je nastajajoča ideja, tista, ki se gradi. Katere koli obstoječe ideje bodo uporabljene

v konstrukciji, bodo nujno povezane z novo idejo, ker so bile te ideje tiste, ki so ji dale pomen. Če potencialno ustrezna ideja, ki bi novi ideji dodala večji pomen, ni prisotna v učenčevem umu ali ni aktivno vključena, potem ta potencialna povezava z novo idejo preprosto ne bo vzpostavljena. Očitno se bodo učenci razlikovali glede števila povezav med novo idejo in obstoječimi idejami. Različni učenci bodo uporabili različne ideje, da bi dali pomen isti novi ideji. Kar je pomembno, je, da bo konstrukcija ideje skoraj zagotovo drugačna za vsakega učenca. celo v istem okolju ali učilnici. (Van de Walle 2007)

Predstavitev delavnic z nadarjenimi

Odločila sem se za popoldanske delavnice z nadarjenimi učenci na področju matematike in s tistimi, ki so matematično radovedni od 6. do 9. razreda.

Ker je oblikovanje geometrijskega drevesa bilo tudi zame prvič, sem vnaprej dobro načrtovala faze dela ter jih časovno razporedila na pet popoldanskih delavnic.

Faze izdelave geometrijskega drevesa

1. delavnica:

- **Opredelitev cilja**, ki ga želimo doseči,
- **izdelava načrta** za delo,
- **pregled literature** in drugih možnih virov ter že obstoječih podobnih prikazov,
- **izbor postopkov** za zbiranje gradiva oz, podatkov, ki jih potrebujemo in pridobitev oziroma ponovitev teoretičnega in temeljnega znanja geometrije.

2. delavnica:

- **Zbiranje podatkov** in izdelava povzetkov,
- **pregled zbranega** materiala.

3. delavnica:

- **Zbiranje idej o povezavi vsega v celoto.**

4. delavnica:

- **Izdelava osnutka** končnega izdelka.

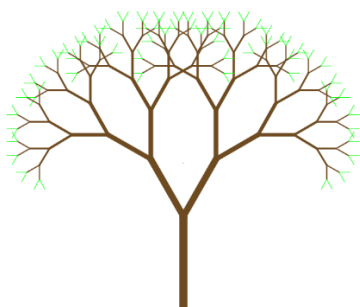
5. delavnica:

- **Izdelava končnega izdelka.**

Opis dela po delavnicah

Na prvi delavnici smo se pogovorili o tem kaj geometrija je in o cilju, ki bi ga na delavnicah želeli doseči to je prikaz vseh geometrijskih vsebin, ki se jih učijo v osnovni šoli v obliki drevesa.

V tej prvi fazi je bilo vse zelo mikavno in privlačno. Učenci so pokazali veliko mero navdušenja in zanimanja za geometrijske vsebine. Ko pa smo prišli do vprašanja, kako bi se tega lotili, pa so se začele "težave" oziroma pravo skorajda raziskovalno delo. Pri oblikovanju načrta dela sem jih usmerjala na podlagi vnaprej zastavljenih faz in jih tako usmerila v pregled že obstoječega na to temo z uporabo računalnika.

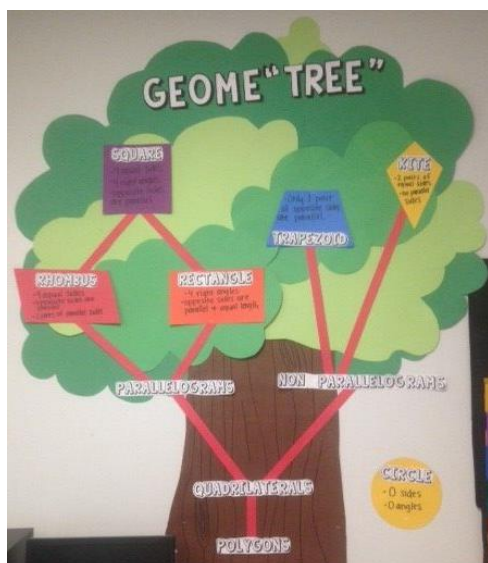


Slika 4. Drevo (E-učbenik)
(OŠ Puconci)



Slika 5. Geometrijsko drevo, Likovna vzgoja 4.b

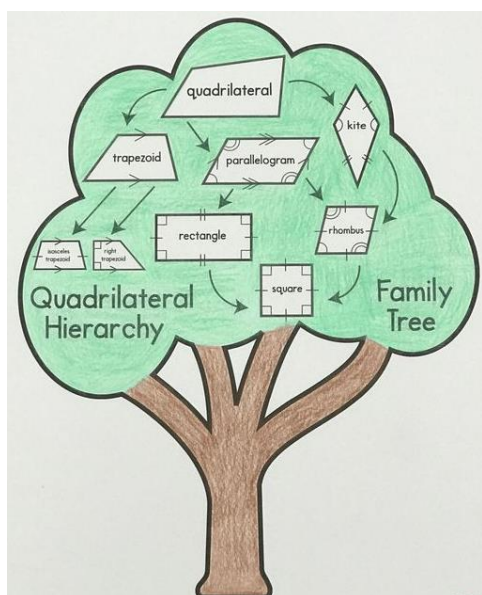
Učenci so našli nekaj slik dreves, ki združujejo obliko drevesa in delček geometrije kot je vidno na slikah 4 in 5. Zelo hitro so prišli na idejo, da poskusijo z besedo geometree. Ugotovili so, da so se zadetki na ta iskalni niz dosti bolj približali našemu cilju (npr. slika 6, slika 7, slika 8 in slika 9). Nekaj najboljših smo si shranili in natisnili, kot idejo za oblikovanje našega drevesa. S temi idejami se je vrnilo tudi navdušenje in motivacija za naprej, da tudi sami izdelajo nekaj podobnega.



Slika 6. Geome"tree" (Pinterest)



Slika 7. Gee-I'm-A-Tree (Pinterest)



Slika 8. Family Tree (Pinterest)

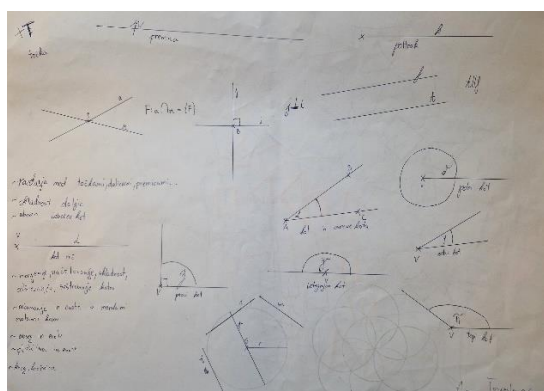


Slika 9. Quadrilaterals (Pinterest)

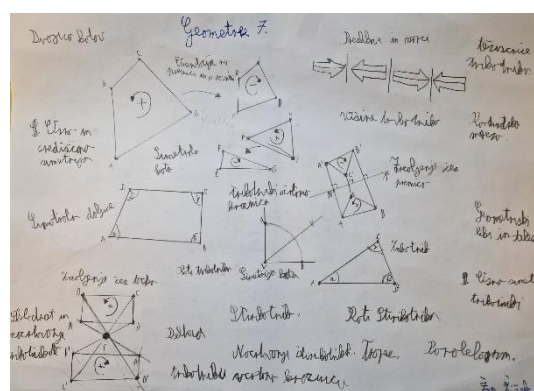
Pogovorili smo se o tem zakaj GEOMETREE in kako se ta naslov povezuje z našim ciljem. Po pregledanem gradivu in pogovoru so imeli še boljše razlage in ideje kot jaz kar je odprlo tudi nove teme za naslednje delavnice.

Prvo delavnico smo tako zaključili z dogovorom, da bomo vsebine poiskali v aktualnih samostojnih delovnih zvezkih, ki jih uporabljamo od 6. do 9. razreda. Vsebine bodo poiskali in zbrali posamezno ali v skupinah in pripravili osnutke.

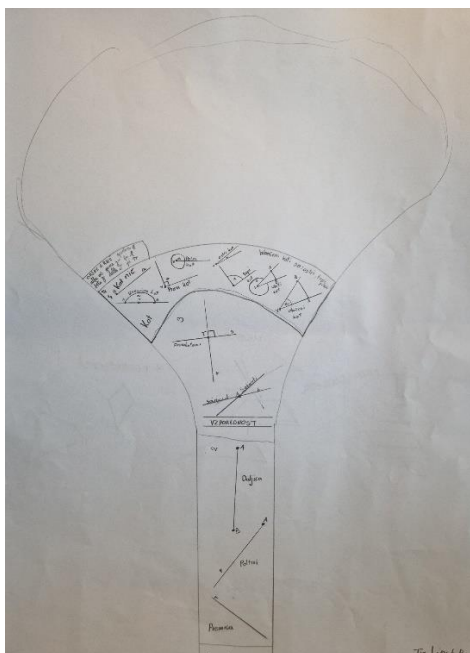
Na drugi delavnici so učenci s pomočjo gradiva pripravili pregled snovi po razredih. Med samim iskanjem in pregledom snovi so se spomnili že predelanih vsebin in jih ponovili. Ukvarjali so se s tem kako bi najbolj nazorno pripravili povzetke in skice. Utrjevali so urejenost zapisov, sistematičnost, natančnost, posploševanje, zbiranje, urejanje in predstavljanje podatkov. Stvari so se lotili zelo različno, kot je razvidno tudi iz njihovih zapiskov. Ugotovili so, da je zelo težko nazorno prikazati bistvo in na kratko povzeti neko poglavje ter, da so nastali zapiski še daleč od željenega (Slike od 10 do 13).



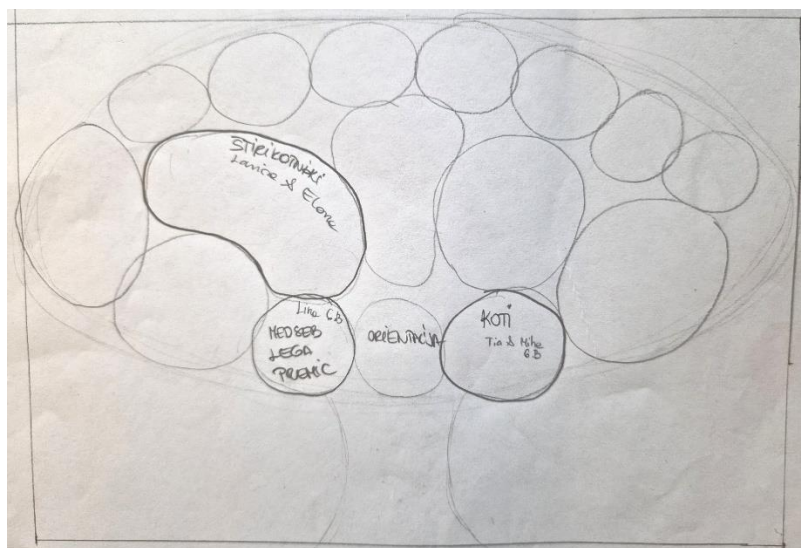
Slika 10. Geometrija v 6. r (Topolovec A. 9.r)



Slika 11. Geometrija v 8. r (Žižek Ž. 8.r)

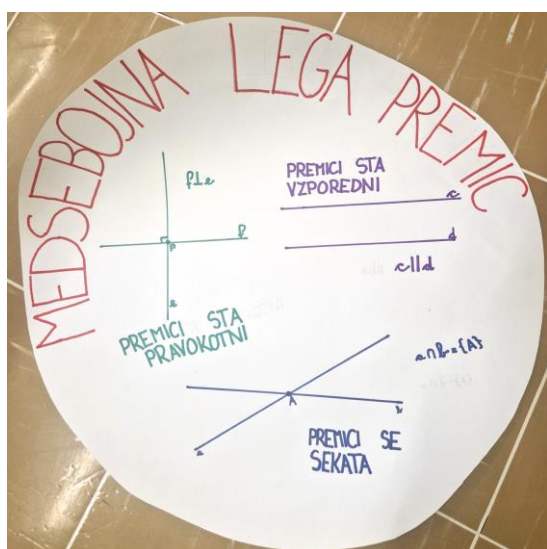


Tako smo bili postavljeni pred izziv kako to spraviti na steno? Steno na katero bi želeli narediti drevo smo izmerili in ga v merilu 1:20 narisali na list (Slika 19).



Slika 19. Osnutek v merilu 1:20 (Urška Golob)

Dogovorili smo se, da s pomočjo merila iz papirja in šelešamerja izrežemo oblike namenjene posameznim vsebinam in na njih naredimo natančne končne povzetke kot je primer na sliki 20, ter jih poskusno sestavimo v celoto.



Slika 20. Medsebojna lega premic (Pogačnik L. 6.r)

Na peti delavnici smo nadaljevali z izdelavo posameznih kosov. Žal nam v predvidenem roku ni uspelo dokončati izdelka, saj se nekateri učenci niso mogli udeležiti vseh delavnic. Po kosih smo ga sestavili do konca naknadno. Ugotovili smo tudi, da je načrtovanje in pisanje skoraj polovici učencem povzročalo velike težave predvsem z natančnostjo in estetiko. Prav tako smo ugotovili, da bomo za preslikavo drevesa na steno potrebovali veliko časa, spretnosti in tudi materiala. Tako je naše drevo ostalo pripeto na steno. Nastali del z veseljem uporabljamo in tudi stalno dopolnjujemo. Še vedno pa imamo v planu preslikati ga na steno hodnika.

Ugotovitve učencev

- Učenci so vse dele geometrije, ki so razporejeni po razredih na manjše kose, povezali v celoto in jih s tem bolj usmislili.
- Začutili so pomen natančnosti in nazornosti ter pomen vsakega sestavnega dela za celoto.
- Ugotovili so, kako osnovni geometrijski pojmi sestavljajo druge geometrijske pojme in ob tem temeljito ponovili vso geometrijsko snov.
- Skice in osnutki nastanejo hitro, za trajni izdelek pa je potrebnega občutno več časa.
- Več časa kot bodo vložili, lepši bo izdelek.
- Za končni izdelek so potrebna še druga znanja in spretnosti, ki niso nujno matematična, npr. občutek za barve in estetiko, veščine slikanja na steno ipd.

Ideje in želje učencev za nadaljevanje

- Drevo bi okrasili z odtisi likov v smislu listja.
- Obliko prikaza bi uporabili tudi za druge matematične vsebine oziroma poglavja kar bi jim pomagalo pri učenju.

Zaključek

Drugačna oblika dela je omogočila sodelovanje učencev različnih starostnih skupin saj so na izvedenih delavnicah lepo sodelovali učenci od 6. do 9. razreda. Za izvedbo smo potrebovali

različna znanja in veščine, ki smo jih ob tem dodatno razvijali in nadgrajevali. Učenci so z izdelavo učnega pripomočka razvili občutek pomembnosti in odgovornosti in so na svoje delo zelo ponosni. Začutili so moč kvalitetno porabljenega časa, med delom pa so razvijali nove ideje in motivacijo za nadaljnje delo.

Sama sem z izvedbo zadovoljna in bom na tak način nadaljevala z delavnicami.

Viri in literatura

Hriberšek, A., Vatovec, M., Bajramović, N. in Medar, U. (2018). *Matematika 8. Samostojni delovni zvezek za matematiko v osmem razredu osnovne šole. 1. del.* Ljubljana: Mladinska knjiga Založba, d.d.

Hriberšek, A., Vatovec, M., Bajramović, N. in Medar, U. (2018). *Matematika 8. Samostojni delovni zvezek za matematiko v osmem razredu osnovne šole. 2. del.* Ljubljana: Mladinska knjiga Založba, d.d.

Matematično izobraževanje v Evropi: skupni izzivi in nacionalne politike. (2012). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.

Mešinović, S., Cotič, M. in Žakelj, A. (2017). *Učenje in poučevanje geometrije v osnovni šoli.* Koper: Univerza na Primorskem.

Ocvirk Karner, V., Medar, U. in Vatovec, M. (2019). *Matematika 9. Samostojni delovni zvezek za matematiko v devetem razredu osnovne šole. 1. del.* Ljubljana: Mladinska knjiga Založba, d.d.

Ocvirk Karner, V., Medar, U. in Vatovec, M. (2019). *Matematika 9. Samostojni delovni zvezek za matematiko v devetem razredu osnovne šole. 2. del.* Ljubljana: Mladinska knjiga Založba, d.d.

Osnovna šola Puconci. Geometrijsko drevo, likovna vzgoja 4.b. Pridobljeno 2. 2. 2024, s <https://ospuconci.splet.arnes.si/prva-zaposlitev-nina-lovenjak/>

Pinterest. Familytree. Pridobljeno 2. 2. 2024, s <https://www.pinterest.com/pin/626000416971113742/>

Pinterest. Geome«tree«. Pridobljeno 2. 2. 2024, s
<https://www.pinterest.com/pin/136093219967199008/>

Pinterest. I'm-A-Tree. Pridobljeno 2. 2. 2024, s
<https://www.pinterest.com/pin/633387433153964/>

Pinterest. Quadrilaterals. Pridobljeno 2. 2. 2024, s
<https://www.pinterest.com/pin/349169777374065637/>

Posamentier, A. S. in Jaye, D. (2006). *What Successful Math Teachers Do, Grades 6 – 12*. California: Corwin Press.

Potenca. Drevo. Pridobljeno 2. 2. 2024, s <https://eucbeniki.sio.si/mat5/726/index.html>

Program osnovna šola. MATEMATIKA. Učni načrt. (2011). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Van de Walle, J. A. (2007). *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally*. USA: Virginia Commonwealth University

Željko, L., Verbinc, A. in Vatovec, M. (2016). *Matematika 6. Samostojni delovni zvezek za matematiko v šestem razredu osnovne šole. 1. del*. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba, d.d.

Željko, L., Verbinc, A. in Vatovec, M. (2016). *Matematika 6. Samostojni delovni zvezek za matematiko v šestem razredu osnovne šole. 2. del*. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba, d.d.

Željko, L., Verbinc, A., Vatovec, M. in Štefančič, M. (2017). *Matematika 7. Samostojni delovni zvezek za matematiko v sedmem razredu osnovne šole. 1. del*. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba, d.d.

Željko, L., Verbinc, A., Vatovec, M. in Štefančič, M. (2017). *Matematika 7. Samostojni delovni zvezek za matematiko v sedmem razredu osnovne šole. 2. del*. Ljubljana: Mladinska knjiga Založba, d.d.

Kontakt:

Urška Golob,

urska.golob@glazer.si, Osnovna šola Janka Glazerja Ruše

Karin Kastelic: OIN v srednji šoli – delo z otroki različnih skupin

Povzetek

Vsako leto se pri svojem delu srečujem z zelo raznovrstnimi dijaki. V oddelkih imamo dijake z odločbami, nadarjene dijake, dijake tujce, dijake vrhunske športnike, v zadnjem času pa vse več dijakov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami. Vsakokrat smo učitelji postavljeni pred izziv kako tem dijakom stopiti naproti.

Namen prispevka je predstaviti zakonske okvire prilagoditev pouka, vsebin in metod izobraževanja, zato bomo najprej povzeli vsebino Pravilnika o prilagoditvah šolskih obveznosti dijakom v srednji šoli, ki nam omogoča individualizacijo pouka in pripravo osebnega izobraževalnega načrta (OIN).

V nadaljevanju bomo opisali koncept priprave OIN na naši šoli. S ciljem analize uspešnosti pripravljenih prilagoditev, bomo predstavili primera priprave OIN, prvi za dijaka tujca in drugi za dijaka vrhunskega športnika, ter primer dela z dijakinjo brez OIN, ki je nadarjena za matematiko.

Ključne besede: dejavnosti, dijaki tujci, individualni pristop, matematika, nadarjeni dijaki, osebni izobraževalni načrt

Abstract

Every year, I work with a wide variety of students. In our classes we have students with personal education plans (PEP) due to their special needs, gifted students, foreign students, and top athletes. There have been more students with various emotional, behavioural problems and different disorders recently. Each time, teachers are challenged to meet the needs of these students.

The aim of this paper is to present the legal framework for adjustments to teaching, content, and methods of education. I first summarise the content of the Regulation on Adjustments to School Obligations for Secondary School Students, which allows us to individualise teaching and draw up a Personal Education Plan (PEP).

In the following, I describe the concept of preparing a personalised education plan in our school. To analyse the success of the adaptations, I present two examples of the preparation of a PEP, one for a foreign student and the other for a top athlete, as well as an example of work with a student without a PEP who is gifted in mathematics.

Keywords: activity, foreign students, gifted students, individual approach, mathematics, personal education plan

1. Uvod

Učitelji se pri svojem delu srečujemo z raznovrstnimi dijaki. Vse več je takšnih, ki imajo takšne in drugačne prilagoditve.

Med njimi so dijaki z odločbo o usmeritvi (OUPP) vključeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Teh je vsako leto več. Tako je bilo leta 2010 v srednjih strokovnih šolah 763 dijakov, od tega 22 s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, v šolskem letu 2015/16 že 1588. V letošnjem šolskem letu je dijakov z odločbami že 3052, kar je skoraj 10 % celotne populacije, od tega 312 s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. V celotni populaciji se je število iz 2780 povečalo na 7252. Najmanj usmerjenih dijakov je v gimnazijskih programih, število se je iz 378 v letu 2010 povečalo na 1258 v letošnjem šolskem letu, kar je skoraj 5 % celotne populacije. ([Dijaki s posebnimi potrebami v srednjih šolah na dan 30. 9. 2023, 2024](#))

Na strokovnih šolah se veča tudi število dijakov tujcev, ki na naši šoli prihajajo predvsem iz držav bivše Jugoslavije, Ukrajine, Rusije in Kitajske.

V Sloveniji naj bi bilo okrog 25 % identificiranih nadarjenih dijakov, kar je glede na primerljive evropske države bistveno višji odstotek nadarjenih (od 3 % do 10 %). (Juriševič, 2012, str. 10)

Večja skupina so tudi dijaki športniki. Teh je več na šolah s športnimi oddelki.

Na koncu omenimo še dijake z učnimi težavami oziroma slabšim (negativnim) učnim uspehom, ki lahko pridobijo strokovna mnenja s priporočili o prilagoditvah zaradi primanjkljajev na raznih področjih, nimajo pa odločbe o umeritvi.

Število posameznih dijakov se v oddelkih v katerih poučujem vsako leto spreminja. V letošnjem šolskem letu imam v šestih oddelkih povprečno tretjino dijakov z različnimi prilagoditvami pouka.

Vsakokrat smo učitelji postavljeni pred izziv kako tem dijakom stopiti naproti. Sprašujemo se kako jim lahko pomagamo, katere dodatne dejavnosti jim lahko organiziramo oziroma priporočimo, kaj lahko spremenimo pri svojem delu in bo še v okviru zakonov, ali jim lahko spreminjamo cilje, vsebine izobraževanja, kako jim lahko prilagodimo metode izobraževanja, največkrat preverjanja in ocenjevanja znanja. Večkrat se pojavi tudi vprašanje, ali je posameznemu dijaku, ki ima slabše ocene program šole prezahteven oziroma je nadarjenemu dijaku obseg in težavnost programa premajhna, in bi bila predlagana rešitev zamenjava programa. Največja težava je, kako v oddelkih z 25 do 32 dijaki posvetiti primerno pozornost in prilagoditi načine poučevanja posameznemu dijaku, saj vsak potrebuje njemu primerne načine in metode dela.

V prispevku se bomo osredotočili na pripravo OIN, ki nam omogoča individualne prilagoditve posameznemu dijaku. To nam omogoča Pravilnik o prilagoditvah šolskih obveznosti dijakom v srednji šoli. Najprej bomo povzeli njegove pomembnejše člene in predstavili koncept priprave OIN na naši šoli.

Kot primere dobre prakse bomo opisali dva primera priprave in izvedbe OIN, prvi za dijaka tujca in drugi za dijaka vrhunskega športnika.

Zadnji primer pa opiše delo z nadarjeno dijakinjo, brez OIN in statusa nadarjene dijakinje, ki izkazuje veliko željo in interes za dodatnim znanjem matematike ter si želi po končani srednji strokovni šoli študirati matematiko.

2. Osebni izobraževalni načrt

Osebni izobraževalni načrt (OIN) je pripomoček, s katerim dijak načrtuje svojo pot izobraževanja, izbere vsebine, raven zahtevnosti in načrtuje čas doseganja vmesnih ciljev in končnega cilja, evalvira vmesne dosežke in ugotavlja, kje na poti k cilju trenutno je, in razvija

odgovornost za svojo poklicno in osebnostno rast. Po potrebi ga lahko spreminja oziroma prilagaja glede na zastavljen cilj.

Poznamo še druge dokumente s podobnimi cilji. Za dijake s posebnimi potrebami je po Zakonu o usmerjanju otrok obvezna priprava individualiziranega programa (IP), individualni načrt izobraževanja (INI) se v skladu s podzakonskimi akti pripravi za učno neuspešne dijake, pedagoška pogodba (PP) je dokument, ki ga skleneta šola in dijak oziroma starši, kadar prilagoditve presegajo določila podzakonskih aktov. (Justinek, 2010)

Po 57. členu Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju lahko šola dijaku, ki se vzporedno izobražuje, in dijaku zaradi daljših ali pogostih odsotnosti iz zdravstvenih razlogov prilagodi opravljanje obveznosti. Šola lahko nadarjenemu dijaku, dijaku perspektivnemu športniku, dijaku vrhunskemu športniku, dijaku, ki se pripravlja na mednarodna tekmovanja v znanju ali na druge mednarodne izobraževalne in kulturne prireditve ter izmenjave, v primeru drugih športnih in kulturnih dejavnosti, prihoda iz tuje države in v drugih utemeljenih primerih, prilagodi opravljanje obveznosti. Dijaku s posebnimi potrebami se poleg prilagoditev, določenih z odločbo o usmeritvi, lahko še dodatno prilagodi opravljanje obveznosti. Kar je navedeno tudi v 2. členu Pravilnika o prilagoditvah šolskih obveznosti dijaku v srednji šoli (Pravilnik).

Pravilnik v 3. členu predpisuje, da pisno vlogo vložijo starši ali polnoletni dijaki do 30. septembra v tekočem šolskem letu, iz utemeljenih razlogov lahko tudi med šolskim letom.

V 4. členu Pravilnika piše, da o pridobitvi pravice do prilagoditev odloči ravnatelj, ki mora predhodno pridobiti mnenje oddelčnega učiteljskega zbora in svetovalne službe, če prilagoditve ne izhajajo zaradi vzporednega izobraževanja, daljše bolezni oziroma OUPP.

Če je prošnja za prilagoditve odobrena, mora šola, kot piše v 5. členu Pravilnika, dijaku pripraviti OIN, s katerim se prilagodi izvedba pouka in druge pravice ter obveznosti dijaka in šole v sodelovanju z dijakom in starši dijaka. Pri dijakih z UOPP mora OIN vključevati IP dijaka, za dijaka športnika se mora OIN uskladiti s športnim društvom oziroma z nacionalno panožno športno zvezo. Prilagoditve veljajo največ eno šolsko leto.

V 7. členu Pravilnika je navedena obvezna vsebina OIN. Ta mora zajemati pravice in obveznosti dijaka in šole, obdobje obvezne prisotnosti pri pouku, načine in roke za ocenjevanje znanja dijaka in izpolnjevanja drugih obveznosti, obdobje prilagoditve šolskih obveznosti, razloge za mirovanje oziroma prenehanje prilagoditev šolskih obveznosti, druge zadeve, ki bi prispevale k dijakovemu boljšemu učnemu uspehu. OIN se med letom lahko z utemeljenih razlogov tudi spreminja.

V 6. členu Pravilnika so navedeni razlogi zaradi katerih lahko šola dijaku ustavi izvajanje prilagoditev. To so neizpolnjevanje obveznosti po osebem izobraževalnem načrtu, negativno ocenjena dva ali več predmetov, izrek vzgojnega ukrepa, daljša bolezen ali poškodba in ostali utemeljeni razlogi. Tudi o mirovanju pravice odloči ravnatelj in o tem obvesti dijaka, starše in učiteljski zbor.

3. Praksa na naši šoli

Oglejmo si kako je na naši šoli. Delo z dijaki z OIN lahko ločimo v štiri skupine: dijake perspektivne in vrhunske športnike, dijake tujce, dijake z OUPP in ostale dijake.

Za dijake perspektivne in vrhunske športnike skrbijo trije koordinatorji za nadarjene dijake - dijake s statusom športnika. Teh je letos na šoli 140. Koordinatorji pomagajo pri usklajevanju šolskih in športnih obveznosti dijakov, so v pomoč razrednikom in preverjajo izpolnjevanje obveznosti. Dijaki lahko do konca meseca septembra oddajo učiteljem športne vzgoje izpolnjeno vlogo, ki jo najdejo na šolski spletni strani. Nato Komisija za status dijakov, ki šteje tri člane (dva športna pedagoga in svetovalno delavko), pregleda vloge in presodi o dodelitvi statusov športnika A, B in C kategorije. Glede na kategorijo se pripravi standardiziran OIN. Za vse dijake s statusom to predvsem pomeni, da se jim omogoči napovedano ustno ocenjevanje znanja, opravičeno utemeljeno odsotnost od pouka v času tekem in treningov, za vrhunske športnike tudi udeležbe na pripravi državne reprezentance. (LDN šole)

Za dijake tujce skrbi svetovalna služba. Vsi dijaki tujci imajo v prvem letu obiskovanja pouka izdelan OIN, ki vsebuje predvsem prilagoditve ocenjevanja znanja. Te so praviloma možnost uporabe slovarja, napovedano in vnaprej dogovorjeno ustno ocenjevanje znanja, 50 % podaljšan čas pri pisnem in ustnem ocenjevanju znanja, dodatna razlaga novih ali neznanih pojmov in besed. Za vse dijake tujce, ki so vpisani prvo leto, letos je na šoli takšnih 6, velja tudi, da so lahko ob koncu leta neocenjeni pri slovenskem jeziku. Zaradi neurejenosti izobraževanja tujcev na državni ravni in težav v praksi, smo na šoli pred leti, predvsem na pobudo aktivna učiteljev slovenistov, skušali uskladiti predlagane prilagoditve po aktivih, vendar nam ni uspelo. Težave se pojavljajo predvsem pri dijakih, ki se že drugo leto izobražujejo v Sloveniji in pri manj uspešnih dijakih.

Za dijake z OUPP skrbita svetovalna služba in razrednik. Za pripravo in spremljanje izvajanja individualiziranega programa (IP) imenuje ravnatelj strokovno skupino, ki jo sestavljajo razrednik, oddelčni učiteljski zbor (praviloma učitelj matematike ali slovenščine in učitelj fizike oziroma strokovnega predmeta, kjer se zaradi specifik dijaka pričakuje morebitne težave) in svetovalna služba. Strokovna skupina pripravi IP in po potrebi OIN. Teh dijakov je v letošnjem šolskem letu na šoli nekaj več kot 90, kar predstavlja okrog 10 % vseh dijakov. (LDN šole)

Za ostale dijake, ki imajo pripravljen OIN skrbi svetovalna služba. Med njimi so pretežno dijaki s slabšim učnim uspehom, dijaki s priporočili o prilagoditvah, ki nimajo priznanega OUPP in dijaki s čustvenimi in vedenjskimi težavam.

Naraščanje števila dijakov z OIN in način priprave samega OIN je bila vzrok, da smo se lotili pregleda zakonodaje in šolske prakse. Do letošnjega šolskega leta je bila praksa, da so, razen za dijake z OUPP, pripravljeni OIN brez predhodno pridobljenega mnenja oddelčnega učiteljskega zbora. Učitelji smo bili zgolj seznanjeni z dodeljenimi prilagoditvami, le v posameznih primerih smo tudi podali svoje mnenje.

Pri sami izpeljavi se nam je odprlo več vprašanj, ki jih še nismo uspeli razrešiti, predvsem o utemeljenih vzrokih za kasnejšo oddajo vloge za pridobitev pravice do prilagoditev, uskladitvi različnih mnenj s strani učiteljev in svetovalne službe, pomena mnenj pridobljenih pri zunanjih strokovnjakih, dolžnostih dijakov. Najpomembnejše vprašanje, ki se nam pojavlja ob pripravi OIN za dijake z negativnimi ocenami pa je, ali tako postavljamo dijake v neenakovreden položaj, saj jim ponudimo prilagoditve ocenjevanja znanja še preden uporabimo tristopenjski

model pomoči za izboljšanje uspeha (pogovorne ure, tutorstvo, individualna pomoč, premislek o težavnosti izbranega programa, zunanja strokovna pomoč...). (Grašič, 2010)

4. Primeri dobre prakse

V nadaljevanju bomo predstavili dva primera priprave OIN, prvi za dijaka tujca in drugi za dijaka vrhunškega športnika, ter primer dela z dijakinjo brez OIN, ki je nadarjena za matematiko in želi po srednji strokovni šoli nadaljevati študij na Fakulteti za matematiko in fiziko. Vsi trije so dijaki srednje strokovne šole v programu računalniški tehnik.

4.1. Dijak tujec DT

DT je v Slovenijo prišel z mamo in sestro kot vojni begunec iz Odese v Ukrajini. Najprej je bil vpisan v 9. razred OŠ v Ljubljani, nato se je vpisal na našo šolo v prvi letnik. V Ukrajini je bil zelo uspešen učenec, nadarjen za matematiko. Ob obiskovanju šole v Sloveniji je nadaljeval tudi s šolanjem v Ukrajini, ki ga je izvajal na daljavo. Njegova želja je bila nadaljevanje študija na računalniškem področju v Sloveniji, po končani vojni v Ukrajini pa vrnitev v domovino. Učitelji smo bili seznanjeni, nekaj s strani razredničarke nekaj s strani svetovalne delavke, o dodeljenem statusu tujca in prilagoditvah v OIN. Tako je dobil prilagoditve: dodatna razlaga novih ali neznanih pojmov in besed, možnost uporabe Google prevajalnika, dijak je lahko neocenjen pri slovenskem jeziku, napovedano in vnaprej dogovorjeno ustno ocenjevanje znanja, 50 % podaljšan čas pri pisnem preverjanju in ocenjevanju znanja.

Pri uporabi prevajalnika se mi je zdelo dejstvo, da bi DT med ocenjevanjem imel dostop do spleta, problematično, saj med 30 dijakov težko oziroma ne moreš nadzirati dijaka, ki uporablja telefon oziroma računalnik z dostopom do spleta. Zato se s prilagoditvijo nisem strinjala. Naslednji predlog je bila neomejena uporaba slovarja, ki je bila le nekoliko manj problematična, saj ne znam niti ukrajinščine niti ruščine in ne bi mogla preveriti za prevod katerih pojmov dijak uporablja slovar. S svetovalno službo nikakor nismo našli skupnega dogovora, zato smo organizirali sestanek z DT, njegovo mamo, razredničarko, mano in

svetovalno delavko, na kateri smo sprejeli dogovor, ki sva ga predhodno uskladila z ravnateljem in spremenili drugo prilagoditev v možnost uporabe slovarja (tudi Google prevajalnika v dogovoru s profesorjem). Dogovor je bil, da DT-ju že med urami povem katere matematične pojme mora poznati v slovenščini, med ocenjevanjem podčrta neznane besede, ki jih preverim in mu jih poiščem v slovarju. DT med urami zapiske piše v slovenščini, saj jih je prej pisal v cirilici in je prisoten na urah matematike, saj je kar veliko manjkal, večkrat tudi zaradi ur slovenščine za dijake tujce, ki jih organizira šola. Po sprejetem dogovoru je DT vidno napredoval, vse manj potreboval slovar, predvsem pa bil pri matematiki pod veliko manjšim stresom kot ga je kazal v začetku leta. Zaradi vse več obveznosti s šolo v Ukrajini, DT-ja po prvomajskih praznikih skoraj ni bilo več v šolo. Kljub temu je imel matematiko zaključeno z zelo dobro oceno in je bila eden od 4 predmetov, kjer je imel zaključene pozitivne ocene.

V opisanem primeru se je izkazalo in se ujema z mnenjem učiteljice slovenščine Erneste Dejak Furlan, ki je v članku Večplastnost dela z dijaki tujci (Dejak Furlan, 2021) zapisala, da je »že kmalu pri svojem delu z dijaki tujci ugotovila, da je pri vključevanju dijakov nujno sodelovanje z razredniki, učitelji splošnoizobraževalnih predmetov ... pri matematiki nekateri dijaki hitro pridobijo prve pozitivne ocene, kar zelo dobro vpliva na njihovo motivacijo... Popuščanje oz. zniževanje kriterijev dijakom priseljencem prav tako dolgoročno ne prinaša dobrih rezultatov, saj lahko preide v izsiljevanje. Do dijakov je treba biti zahteven, vendar v okviru, ki je zanje še obvladljiv. Mislim, da je za reševanje tega problema nujen osebni izobraževalni načrt, ki dijaku omogoča uspešnost, učitelj pa ob tem ostaja zahteven«.

Menim, da je bil cilj pripravljenega OIN glede matematike dosežen v celoti. Dijakova mati je ob izpisu iz šole svetovalni delavki povedala, da je bil dijak zelo zadovoljen z učiteljico matematike in znanjem, ki ga je pridobil pri matematiki in da je bila njegova najljubša učiteljica. Verjamem, da bi lahko dijaku zmanjšali stres ob prihodu v srednjo šolo, če bi pot do priprave OIN potekala z boljšo komunikacijo med udeleženi in predstavitvijo posebnosti dijaka na sestanku oddelčnega učiteljskega zbora.

Po informacijah razredničarke je DT zelo uspešno končal izobraževanje v Ukrajini in v letošnjem šolskem letu obiskuje prvi letnik Fakultete za računalništvo.

4.2. *Dijak vrhunski športnik DVŠ*

DVŠ se je vpisal na našo šolo, ker ga zelo zanimata računalništvo in programiranje in ker imamo veliko matematike. Po koncu drugega letnika si je izbral smer koderja, tako sem ga dobila v oddelek, kjer sem razredničarka, v tretjem letniku. Konec avgusta me je svetovalna delavka obvestila, da so mi dodelili dijaka, ki ima odobreno prošnjo za opravljanje letnika na daljavo. Zato je bila zanj sklenjena pedagoška pogodba, saj se izobraževanje nadarjenih dijakov izvaja v skladu z zakonom in če potrebe, želje in interesi dijaka presegajo določila podzakonskih aktov, šola z dijakom in starši sklene pedagoško pogodbo (Prof. dr. Žagar, 2007). Svetovalna delavka me je obvestila, da bo DVŠ med letom v Avstriji na hokejski akademiji, ki ima dnevno ure namenjene tudi učenju. Na akademiji bo igral hokej, šolanje pa bo nadaljeval na daljavo na Vegovi. Tako smo konec avgusta, ko je bil določen celoten oddelčni učiteljski zbor, organizirali sestanek na katerem smo bili prisotni učitelji in svetovalna delavka. Na sestanku so bila učiteljem predstavljena osnovna dejstva, pozvani so bili, naj razmislijo kako bi lahko opravili z DVŠ ocenjevanje znanja. V začetku meseca septembra smo se sestali še na daljavo učitelji, svetovalna služba, dijak in starša. Vsak učitelj je podal svoj predlog za načine, vsebine in metode ocenjevanja oziroma pridobivanja ocen. Predlogi so bili usklajeni z DVŠ in starši. Tako je DVŠ nekatera ocenjevanja opravil na daljavo, nekateri učitelji so zahtevali še dodatno kamero (telefon), ki snema prostor v katerem dijak izvaja izpit, nekateri so želeli ocenjevanje opraviti osebno v šoli. Pri nekaj predmetih je DVŠ rešil spletni kviz, pripravil seminarsko nalogo, oddal laboratorijske vaje. Nekaj predmetov je opravljal z enotnim izpitom. Pri nekaj predmetih je DVŠ imel individualne ure na daljavo pred izpiti.

Težave so se začele pojavljati že na začetku, saj se je izkazalo, da je časovni termin opravljanja obveznosti preoptimističen. Na začetku so bili načrtovani vklopi v vaje ali ure preko MS Teamsa, vendar se je v praksi izkazalo, da to ne bo izvedljivo. Največja težava je bila usklajitev šolskega urnika in urnika treningov, zato se je ta ideja opustila.

V največjo pomoč je DVŠ-ju bil sošolec, ki je vsakodnevno slikal zapiske in jih nalagal v spletno učilnico, ki sta jo skupaj pripravila na spletu in mu tudi dodatno razložil snov, če je bilo potrebno.

DVŠ na vprašanje, zakaj nadaljuje na Vegovi, odgovarja, da so po njegovem mnenju druge šole preenostavene in bi bilo škoda, da bi svoje šolske sposobnosti obesil na klin, ob tem ima šola dober program in nudi dobro podlago za naprej. Pri OIN ne bi spremenil nič.

Menim, da je bil cilj pripravljenega OIN v celoti dosežen, saj je dijak opravil 3. letnik s prav dobrim uspehom in visoko povprečno oceno. Vse izkušnje prvega leta smo uporabili pri pripravi OIN za četrti letnik, saj DVŠ letos nadaljuje z igranjem hokeja, najprej v ZDA, sedaj pa v Nemčiji, in tudi četrti letnik opravlja s pedagoško pogodbo.

4.3. Nadarjena dijakinja ND

ND se je vpisala na našo šolo, ker jo je v zadnjih letih osnovne šole zanimalo programiranje računalniških iger, astronomija, še bolj pa matematika. Odločala se je med Gimnazijo Vič in Vegovo, ker je imela informacije, da sta to šoli, ki ponujata možnost za dobro izobraževanje na področju matematike. Ker so bile omejitve za vpis zelo visoke, se je vpisala na strokovno šolo. Letos obiskuje drugi letnik. ND je že v prvem letniku izkazovala izjemen interes za matematiko in dodatne dejavnosti pri katerih bi nadgradila znanje matematike. Ker učitelj potrebuje nekaj časa, da spozna dijake, sem na začetku ND predlagala, naj ne hiti z učenjem novih snovi, ki jih spoznavamo v naslednjih mesecih in letih, iz bojazni, da se bo potem pri urah dolgočasila. Ker nisem poznala dovolj njenih sposobnosti, pa tudi iz bojazni, da bi lahko bila snov pretežka in bi jo odvrnila od matematike. Na tekmovanju iz znanja matematike za srednje strokovne šole je postala državna prvakinja.

Tekom šolskega leta sem pri njej opazala osebnostne lastnosti, ki jih najdemo pri nadarjenih dijakih in se nanašajo na različna področja: miselno-spoznavno, učno-storilnostno, motivacijsko in socialno-čustveno. Iz področja motivacijskih lastnosti ND izkazuje nadpovprečno potrebo po doseganju odličnosti, radovednost, vztrajnost pri reševanju nalog, visoko storilnostno motivacijo, težnjo k popolnosti pri izvajanju nalog in izjemno zavzetost (flow up). (Prof. dr. Žagar, 2007)

Zato sem v letošnjem šolskem letu ubrala drugačen (obogatitveni) pristop in pri prilagajanju vzgojno-izobraževalnega dela upoštevala, da so dejavnosti ob pouku in zunajšolske dejavnosti

za njen razvoj izjemno pomembni tako kot tudi razširjanje in obogatitev kurikuluma. (Prof. dr. Žagar, 2007)

Tako se je ND na Fakulteti za matematiko in fiziko udeležila Poletne šole in Marsovskega vikenda, tedensko se udeležuje predavanj iz Analize za 1. letnik Finančne matematike, predavanj I<3MAT, redno se udeležuje priprav na mednarodna tekmovanja iz matematike v organizaciji DMFA Slovenije, občasno imava individualne pogovorne ure na katerih predelava dodatno snov ali se pogovoriva o vprašanjih, ki se ji pojavijo ob samostojnem učenju šolske ali dodatne snovi. ND pravi, da bi izkoristila vsako priložnost, ki jo ima za pridobitev dodatnega znanja, kljub temu, da jo omejuje šola in slaba samozavest. ND ne želi priprave OIN.

Ker ND ne potrebuje prilagoditev ocenjevanja in ob vseh dodatnih dejavnostih uspešno usklajuje šolske obveznosti, ni potrebe za pripravo OIN. Menim, da je cilj dela z ND dosežen. V teh dveh letih sva se z ND že kar dobro spoznali, skušam jo na najboljši način podpirati na poti do uresničitve njenega cilja, študija matematike, in ji pri tem omogočati pridobivanje kvalitetnega znanja matematike.

5. Zaključek

V prispevku smo predstavili OIN in vprašanja, ki se nam porajajo ob njegovi uporabi. Predstavljeni primeri so izbrani za spodbudo, da ne bi OIN uporabljali samo pri dijakih v primerih učnih težav, ampak tudi za nadarjene dijake.

V opisanih primerih so bili cilji priprave OIN doseženi. To so potrdili tako sami dijaki kot njihovi rezultati. Oblika dela se je izkazala v vseh primerih za zelo uspešno.

Dijakom smo omogočili, da lahko dosežejo zastavljene cilje in sledijo načrtani poti, pa naj bo to študij računalništva, profesionalna hokejska kariera ali študij matematike.

Viri in literatura

Pravilnik o prilagoditvah šolskih obveznosti dijaku v srednji šoli (Uradni list RS, št. [30/18](#)), pridobljeno 10. 2. 2024 s strani <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV13430>

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (Uradni list RS, št. [79/06](#), [68/17](#) in [46/19](#)), pridobljeno 10. 2. 2024 s strani <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4325>

Dijaki s posebnimi potrebami v srednjih šolah na dan 30. 9. 2023, pridobljeno 10. 2. 2024 s strani <https://www.gov.si teme/srednjesolsko-izobrazevanje-za-otroke-s-posebnimi-potrebami/>

Dejak Furlan, E., (2021). Večplastnost dela z dijaki tujci. *Slovenščina v šoli*, XXIV (1), 31-38, pridobljeno 10. 2. 2024 https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/06/Slovenscina-v-soli_1_2021.pdf

Grašič, A., dr. Kavkler, M., dr. Magajna, L., dr. Lipec Stopar, M., Bregar Golobič, K., dr. Čačinovič Vogrinčič, G., idr (2010). Težave dijakov pri učenju v poklicnem in strokovnem izobraževanju: opredelitev, prepoznavanje, oblike in mreža pomoči. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje, pridobljeno 10. 2. 2024 s strani https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/09/Tezave_dijakov_pri_ucenju_raziskovalno_porocilo.pdf

Juriševič, M., (2012). *Nadarjeni učenci v slovenski šoli*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta, pridobljeno 10. 2. 2024 s strani http://pefprints.pef.uni-lj.si/1182/1/Jurisevic_Nadarjeni_ucenci_pop.pdf

Justinek, A., Kokalj, B., Levec, A., Lukan, D., Markovič, S., Pal, P., idr. (2010). *Osební izobraževalni načrt*, Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje, pridobljeno 10. 2. 2024 s strani https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/08/brosura_OIN_za_objavo.pdf

Prof. dr. Žagar, D., mag. Bezić, T., mag Blažič. A., Boben, D., Nagy, M., Brinar Huš, M., idr (2007). *Koncept vzgojno-izobraževalnega dela z nadarjenimi dijaki v srednjem izobraževanju*, pridobljeno 10. 2. 2024 s strani http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/koncept_viz_nad_s_rednje_marec_07.pdf

Mag. Bahovec, I., mag. Bezić, T., Kranjc, A., dr. Slivar, B., Zupanc, B. (2007). *Priročnik Ocenjevanje v novih programih srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja*, Ljubljana : Center RS za poklicno izobraževanje, pridobljeno 10. 2. 2024 s strani https://cpi.si/wp-content/uploads/2020/08/CPI_Ocenjevanje_NET.pdf

LDN šole, interno gradivo

Kontakt:

Karin Kastelic

karin.kastelic@vegova.si, Vegova Ljubljana